

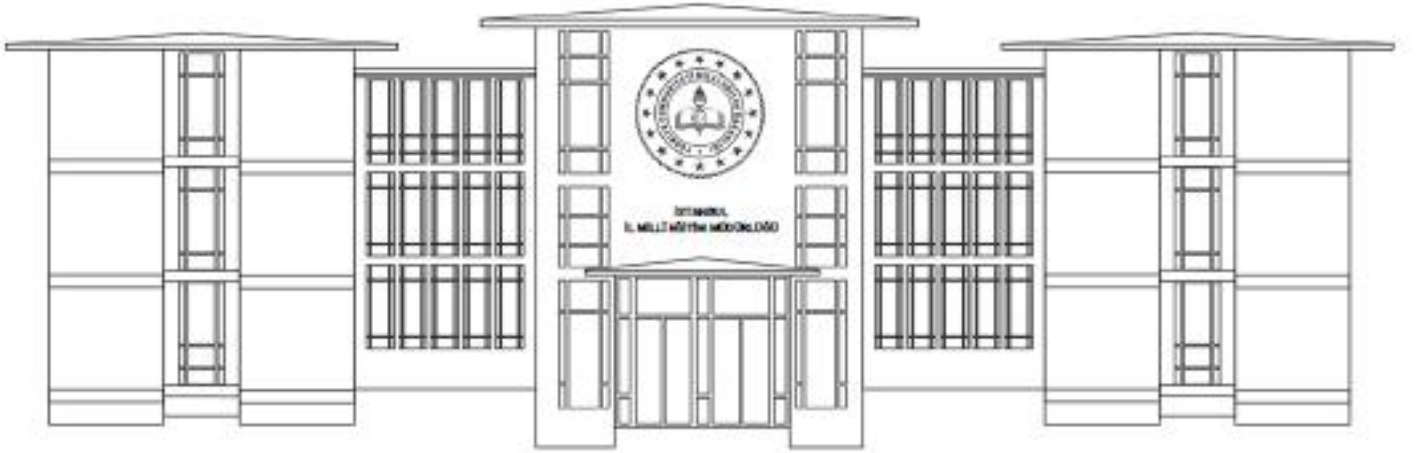


İSTANBUL
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ



İSTANBUL EĞİTİM DERGİSİ

ISTANBUL EDUCATION JOURNAL (ISTJ)



İstanbul Eğitim Dergisi | Istanbul Education Journal (ISTJ)

ISSN: 3023-7645 **e-ISSN:** 3062-1534

Yayıncı | Publisher: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü / Istanbul Provincial Directorate of National Education
istanbul.meb.gov.tr istanbul.meb.gov.tr/www/eposta_gonder.php

E-Yayım | Electronic Publication

30 Aralık / December 2024

dergipark.org.tr/tr/pub/istj dergipark.org.tr/en/pub/istj

Cilt | Volume: 1 Sayı | Issue: 1 (30 Aralık | December 2024)

Altı ayda bir yayımlanır. Bilimsel hakemli bir dergidir.
Published biannually. A peer-reviewed academic journal.

Yönetim Yeri | Executive Office

Binbirdirek M.İmran Öktem C.No1 Eski Adliye Binası, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü,
34122, Fatih/İstanbul, Türkiye
Tel: +90(212) 384 34 00
istanbuldergisi@meb.gov.tr istanbuleducationjournal@gmail.com

Kapsam | Scope: Eğitim araştırmaları / Educational studies

Basım Tarihi | Publication Date: 30 Aralık 2024 / December 30, 2024

Yayın Dili | Publication Language: Türkçe, İngilizce / Turkish, English

Sosyal Medya Hesapları | Social Media Accounts

[Xx.com/istjedu](https://x.com/istjedu)

instagram.com/istjedu/

Makaleler, İngilizce başlık, öz (en az 200 kelime), anahtar kelimeler (en az 4 kavram) ve APA7 Atıf Sistemi'ne uygun olarak hazırlanan kaynakça içerir. Gönderilen makaleler, çift taraflı kör hakemlik ilkesine göre en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Makale ön değerlendirmesi veya yayım sürecinde hiçbir isim altında yazar veya kurumundan ücret talep edilmez. Makaleler CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanır. ISTJ'te yayımlanan çalışmalara ilişkin hukuki sorumluluk tamamen yazarlarına aittir.

Articles include an English title, abstract (at least 200 words), keywords (at least 4 concepts) and references prepared in accordance with the APA7 Citation Style. Submitted articles are reviewed by at least two referees according to the double-blind refereeing principle. No fee is requested from the author or institution under any name during the article pre-evaluation or publication process. Articles are published under the CC BY-NC 4.0 license. The legal responsibility for the articles published in ISTJ belongs entirely to the authors.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adına Sahibi
Owner on behalf of Istanbul Provincial Directorate of National Education

Doç. Dr. Murat Mücahit Yentür

 0000-0003-4382-7502

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü | Managing Editor

Ahmet Yapıcı

 0009-0000-5390-0289

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 istanbuldergisi@meb.gov.tr

Başeditör | Editor-in-Chief

Dr. Muhammed Çelik

 0000-0003-4000-5239

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 muhammed.celik@meb.gov.tr

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı

 0000-0003-0980-0824

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

 aricialifuat@gmail.com

Prof. Dr. Hanifi Parlar

 0000-0002-6313-6955

İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye

 hparlar@ticaret.edu.tr

Prof. Dr. Mahmut Zengin

 0000-0002-9042-7379

Sakarya Üniversitesi, Türkiye

 zengin@sakarya.edu.tr

Prof. Dr. Salih Çepni

 0000-0003-2343-8796

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

 cepnisalih@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Özcan Erkan Akgün

 0000-0002-6486-0486

İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye

 ozcan.akgun@ihu.edu.tr

Alan Editörleri | Subject Editors

Prof. Dr. Aysin Satan

 0000-0002-9852-902X

Marmara Üniversitesi, Türkiye

 aysin.satan@marmara.edu.tr

Prof. Dr. Cahit Epçacan

 0000-0002-8090-4442

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

 epcacan@hotmail.com

Prof. Dr. Eyüp Sevimli

 0000-0002-2083-688X

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

 esevimli2014@gmail.com

Prof. Dr. Fatih Yazıcı

 0000-0003-2121-8538

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

 fatih.yazici@gop.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş

 0000-0003-1281-4493

Sharjah Üniversitesi, UAE

 msbellibas@gmail.com

Doç. Dr. Filiz Gülhan

 0000-0002-7915-6299

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | İstanbul
Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 filizglhn@hotmail.com

Doç. Dr. Nurhüda Sözen

 0000-0003-2937-472X

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | İstanbul
Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 nurhudasozen@hotmail.com

Doç. Dr. Sehran Dilmaç

 0000-0003-4934-6048

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Türkiye

 sehran1981@gmail.com

Dr. Öğr. Üye. Ayşe Tuba Ceyhun

 0000-0003-2770-9768

Biruni Üniversitesi, Türkiye

 aceyhun@biruni.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Burcu Karafil

 0000-0001-7297-7871

Yalova Üniversitesi, Türkiye

 burcu.karafil@yalova.edu.tr

Dr. Öğr. Üye. İsmail Tonbuloglu

 0000-0001-7059-9125

Marmara Üniversitesi, Türkiye

 ismailtonbuloglu@gmail.com

Öğr. Gör. Dr. Osman Özdemir

 0000-0002-4536-4049

Selçuk Üniversitesi, Türkiye

 osman_ozdemir73@hotmail.com

Dr. Sümeyra Uzun

 0000-0002-4126-7436

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | İstanbul
Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 sumeyrakayol@gmail.com

İstatistik Editörü | Statistical Editor

Doç. Dr. İbrahim Limon

 0000-0002-5830-7561

 ibomon@gmail.com

Türkçe Dil Editörü | Turkish Language Editor

Dr. Emre Kundakçı

 0000-0002-6267-6837

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 kundakciemre@gmail.com

İngilizce Dil Editörü | English Language Editor

Dr. Zeynep Büyükkunal

 0009-0003-3483-3967

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 zeynepbuyukunal@hotmail.com

Editör Yardımcısı | Assistant Editor

Dr. Berrin Bayburt

 0000-0003-2237-4583

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 berrinbayburt35@gmail.com

Yazım Editörleri | Copy Editors

Fatma Kevser Sümer

 0009-0008-9556-3864

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 fatmaakevser@gmail.com

Nuriye Erzen

 0009-0009-9402-767X

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 nurerzen17@gmail.com

Mizanpaj Editörü | Layout Editor

Sümeyye Paşo

 0009-0002-7696-2460

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü | Istanbul Provincial Directorate of National Education, Türkiye

 sumeyyeunal@windowslive.com

Yayıncı Destek | Publisher Support

Hanefi Alper Alkaç

 0009-0006-4702-2866

TC Teknoloji ve Sanayi Bakanlığı

Ministry of Industry and Technology of the Republic of Türkiye, Ankara

 alkac.alper@gmail.com

Editoryal Süreçler İletişim Yetkilisi | Address all editorial correspondence to

Dr. Muhammed Çelik | İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Binbirdirek M.İmran Öktem C.No1 Eski Adliye Binası Fatih/İstanbul, Türkiye

 muhammed.celik@meb.gov.tr  (0212) 384 34 00  dergipark.org.tr/tr/pub/istj

Basım Yeri | Place of Publication

İstanbul Ticaret Odası Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Zeytinburnu/İstanbul, Türkiye

Istanbul Ticaret Odasi Vocational and Technical Anatolian High School, Zeytinburnu/Istanbul, Türkiye

Hakem Kurulu / Referee Board

Prof. Dr. Eray Alaca / Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Hasret Nuhuğlu / Maltepe Üniversitesi

Doç. Dr. Burak Ayçiçek / Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. İrem Pamuk / Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Ömür Çoban / Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Tercan Yıldırım / Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Ahmet Uyar / Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Ali Culha / Harran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Emine Saklan / Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Gülsüm Pehlivan Ağırakça / İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. İbrahim Öztürkçü / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Betül Tonbuloğlu / Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Musa Eroğlu / Mersin Üniversitesi

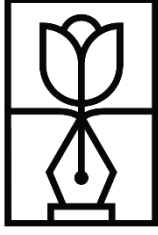
Dr. Aytekin Karbeyaz / Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Ertürk Erdağı / Millî Eğitim Bakanlığı

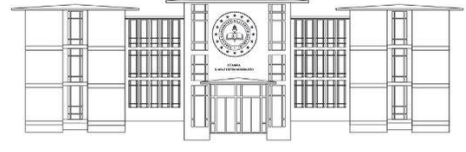
Dr. Özge Ceylan / Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Ramazan Ertürk / Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Selim Öztürk / Millî Eğitim Bakanlığı



İstanbul Eğitim Dergisi
Cilt.1 / Sayı.1 (30 Aralık 2024)



Istanbul Education Journal
Volume.1 / Issue.1 (December 30, 2024)

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Başeditörden

From the Editor-in-Chief

Muhammed Çelik -----

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi

Review of Foreign Students' Turkish Learning Anxiety

Melek Kayserili-----1-26

Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin FeTeMM Kariyerine İlişkin Görüşleri

Voices of Female Students Studying at Vocational Technical Sciences School of Higher Education about STEM Careers

Meryem Demir Güldal, Funda Savaşçı Açıklalın-----27-54

IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi'ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular

Criticisms and Defenses of the Turkish Historical Thesis at the 4th National Education Council

Emrah Kaya, Neslihan Altuncuoğlu-----55-73

Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisi

The Effect of School Administrators' Effectiveness in the Communication Process on Teachers' Professional Ethical Behaviors

Tufan Uludağ, Orkun Osman Bilgivar-----74-97

Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?

What Do Classroom Teachers Think About Artificial Intelligence Applications in Teaching?

Gökhan Sontay, Yavuz Kazancı, Orhan Karamustafaoğlu-----98-120

İnceleme Makalesi / Review Article

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme

Philosophical Foundations of the Türkiye Century Maarif Model: An Evaluation from Ontological, Epistemological and Axiological Perspectives

Veysel Bilal Arslankara, Elif Arslankara-----121-145

Kitap İncelemesi / Book Review

Vezaif-i Ebeveyn Kitap Analizi: Bir Asır Öncesinde Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi Yaklaşımı

Vezaif-i Ebeveyn Book Review: Approach to Child Education in Turkish Society a Century Ago

Büşra Yiğit-----146-160

İstanbul Eğitim Dergisi (ISTJ) Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Istanbul Education Journal (ISTJ) Ethical Principles and Publication Policy

----- 161-166

İstanbul Eğitim Dergisi (ISTJ) Yazım Kuralları

Istanbul Education Journal (ISTJ) Writing Rules

----- 167-170

Başeditörden

İstanbul Eğitim Dergisi (ISTJ), Cilt.1 Sayı.1

Eğitim, bir toplumun geleceğini inşa eden en güçlü köprüdür. Bu köprünün sağlamlığı ve sürdürülebilirliği bilimsel bilginin rehberliğiyle mümkün olabilir. Bu anlayışla, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü olarak hayata geçirdiğimiz İstanbul Eğitim Dergisi (ISTJ) ile öğretmen, okul yöneticisi ve araştırmacıların özgün ve güncel bilimsel çalışmalarını yayımlayarak eğitim bilimleri alanına ve ülkemizin "Türkiye Yüzyılı" vizyonuna akademik bir zeminde katkı sunmayı amaçlıyoruz. Bugün, bu amacın somut bir yansıması olarak, ilk sayımızı siz değerli okuyucularımız ve araştırmacılarımızla buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

ISTJ'in yayım hayatına atılması, 28 Haziran 2024 tarihinde İstanbul Üniversitesi Ord. Prof. Dr. Cemil Bilsel Konferans Salonu'nda geniş bir katılımı ile gerçekleştirilen tanıtım toplantısıyla resmen başlamıştır. Bu toplantıya, Müdürlüğümüz okullarında görevli 526 doktoralı öğretmen ve okul yöneticisi ile 16 farklı üniversite ve kurumu temsil eden 29 değerli dergi kurulu üyemizi davet ettik. Toplantının ardından, Türkiye genelindeki öğretmen ve akademisyenleri ISTJ'e makale gönderimi konusunda bilgilendirmek için kapsamlı bir tanıtım kampanyası düzenledik. Bu kapsamda okullara, üniversitelere, sosyal medya platformlarına ve bireysel e-posta ağlarına ulaşan duyurular gerçekleştirdik. Titizlikle yürütülen bu sürecin sonunda, ilk sayımız için 38 makale başvurusu aldık ve bu makalelerden 7'si değerlendirme sürecini başarıyla tamamlayarak yayımlanmaya hak kazandı.

ISTJ'in akademik yolculuğuna başlamasında emeği geçen herkese en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Başta dergimizin yayımlanmasına liderlik eden İl Müdürümüz Sayın Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR'e, idari desteğiyle her aşamada yanımızda olan Sorumlu Müdürümüz Sayın Ahmet YAPICI'ya, özenle çalışan dergi kurulu üyelerimize, gönderilen çalışmaları itina ile değerlendiren kıymetli hakemlerimize ve makaleleriyle bu sayımıza katkı sağlayan değerli yazarlarımıza şükranlarımı ifade etmek isterim.

Siz değerli okuyucularımız ve araştırmacılarımızla yeni sayılarımızda yeniden buluşmayı diler, saygılarımızı sunarız.

Dr. Muhammed Çelik

Başeditör

 muhammed.celik@meb.gov.tr

 [0000-0003-4000-5239](https://orcid.org/0000-0003-4000-5239)

From the Editor-in-Chief

Istanbul Education Journal (ISTJ), Volume.1 Issue.1

Education is the strongest bridge that builds the future of a society. The strength and sustainability of this bridge can be possible with the guidance of scientific knowledge. With this understanding, we aim to contribute to the field of educational sciences and our country's "Türkiye Century" vision on an academic basis by publishing original and up-to-date scientific studies of teachers, school administrators, and researchers through the Istanbul Education Journal (ISTJ), which we launched as the Istanbul Provincial Directorate of National Education. Today, as a concrete reflection of this goal, we are happy to bring our first issue to you, our valued readers and researchers.

The publishing life of ISTJ officially began with the introductory meeting held with broad participation at Istanbul University Ord. Prof. Dr. Cemil Bilsel Conference Hall on June 28, 2024. We invited 526 doctoral teachers and administrators in our Directorate's schools and 29 valuable journal board members representing 16 universities and institutions to this meeting. Following the meeting, we organized a comprehensive promotional campaign to inform teachers and academics across Türkiye about submitting articles to ISTJ. Within this scope, we made announcements that reached schools, universities, social media platforms, and individual e-mail networks. At the end of this meticulous process, we received 38 article submissions for our first issue and 7 of these articles successfully completed the review process and were entitled to be published.

I want to express my sincere gratitude to everyone who contributed to the start of ISTJ's academic journey. First, I would like to thank our Provincial Director of National Education Assoc. Prof. Dr. Murat Mücahit YENTUR, who led the publication of our journal; our Managing Editor Ahmet YAPICI, who supported us at every stage with his administrative support; our journal board members who worked diligently; our valuable referees, who carefully reviewed the submitted studies, and our valuable authors who contributed to this issue with their articles.

We wish to meet you, our esteemed readers and researchers, again in new issues and extend our sincere regards to all.

Dr. Muhammed Celik
Editor-in-Chief

 muhammed.celik@meb.gov.tr

 0000-0003-4000-5239



İSTANBUL

EĞİTİM DERGİSİ

ISTANBUL EDUCATION JOURNAL (ISTJ)

Istanbul Eğitim Dergisi, 2024

Cilt. 1 Sayı. 1 Sayfa. 1-26

Makale Türü: Araştırma Makalesi

doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1553342

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi

Melek Kayserili*

*Millî Eğitim Bakanlığı, İBB Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu, İstanbul, Türkiye

melkayserili@gmail.com 0009-0000-5831-5724

Makale Geliş Tarihi: 20/09/2024

Makale Kabul Tarihi: 23/12/2024

Öz

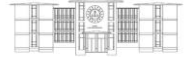
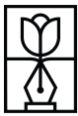
Bu araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerini ve kaygı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu (10-15 yaş aralığındaki) öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine 372 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin ölçekteki soruları anlayabilecek düzeyde Türkçe bilgisine sahip olup olmadıkları test edilmiştir. Türkçe okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için katılımcılara 5 soru sorulmuştur. Bu sorulardan 4 tanesine doğru cevap veren katılımcıların (350 öğrenci) doldurdukları anketler veri setine dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin hissettikleri kaygının düzeyi; ana dil, evde konuşulan dil, geldikleri ülke ve annenin eğitim seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşın öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı düzeyi; bilinen diğer diller, babanın eğitim seviyesi ve okul dışında Türkçe eğitimi alma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Türkçe öğrenme sürecinde ortaya çıkan yüksek düzeyde kaygı, dil edinme sürecinin tamamında, öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyebilecek bir faktördür. Bu durum dikkate alınarak öğrencilere kaygı azaltma stratejilerinin öğretilmesinde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin kaygının olumsuz etkileri konusunda bilinçlendirilmesinde fayda vardır.

Anahtar kelimeler: Kaygı, dil öğrenme kaygısı, Türkçe eğitimi, Türkçe öğrenme, yabancı uyruklu öğrenciler.

Atf bilgisi: Kayserili, M. (2024). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarının incelenmesi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1553342>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı intihal.net ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları [Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



Review of Foreign Students' Turkish Learning Anxiety

Melek Kayserili*

*Ministry of National Education, IBB Kanuni Sultan Suleyman Secondary School, Istanbul, Türkiye

 melkayserili@gmail.com  0009-0000-5831-5724

Date of submission: 20/09/2024

Date of acceptance: 23/12/2024

Abstract

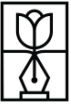
The aim of this study is to examine the Turkish learning anxiety levels of foreign students and whether their anxiety levels differ in terms of some socio-demographic variables. In the study, causal-comparative model, one of the quantitative research methods, is used. The population of the study consists of foreign students (aged between 10-15) studying in public secondary schools in Basaksehir district of Istanbul province. The sample of the study includes 372 students. Before the study, it is tested whether the students have sufficient Turkish knowledge to understand the questions in the scale. Participants are asked 5 questions to measure their Turkish reading comprehension levels. The surveys filled out by participants who answer 4 of these questions correctly (350 students) are included in the data set. In the study, "Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners" is used as a data collection tool. The results of the research show that the anxiety levels of foreign students in the process of learning Turkish are high. Anxiety levels felt by foreign students in the process of learning Turkish differ significantly according to the variables of native language, language spoken at home, country of origin and mother's education level. The anxiety levels felt by the students in the process of learning Turkish do not show a significant difference according to the variables of other languages known, father's education level and Turkish education received out of the school. High level of anxiety in the process of learning Turkish is a factor that can negatively affect students' performance in the entire language learning process. Considering this situation, it is useful to teach students strategies to reduce anxiety and to raise awareness of teachers and parents about the negative effects of anxiety.

Keywords: Anxiety, language learning anxiety, Turkish education, Turkish learning anxiety, foreign students.

Cite as: Kayserili, M. (2024). Review of foreign students' Turkish learning anxiety. *Istanbul Education Journal*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1553342>

Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two referees using the double-blind peer review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Giriş

Göç yolları üzerinde bulunması ve göç edilmek istenilen bir ülke olması nedeniyle Türkiye, tarihin her döneminde göçlere maruz kalmış bir ülkedir. Son yıllarda siyasal, askeri, ekonomik ve kültürel alanlarda yapılan yatırımlar, Türkiye'yi bazı ülkelere gelen yabancılar için bir cazibe merkezi hâline getirmiştir. Bununla birlikte Ortadoğu'daki bitmek bilmeyen çatışmalar, otoriter yönetimler, terör ve işsizlik gibi nedenlerden dolayı Türkiye, birçok ülkeden göç alan bir ülkedir. Suriye'deki iç savaş sonrasında milyonlarca insan yurtlarını terk ederek Türkiye'ye sığınmak zorunda kalmış ve Türkiye kitlesel göç alan bir ülke hâline gelmiştir (Arslan, 2012; Çoşkun ve Ateş, 2023; Erbaş, 2019; Polatcan, 2019; Yüksek, Kurtuluş, Tekin ve Kaya-Erdoğan, 2023). Güncel verilere göre başta Suriye uyruklular olmak üzere, çeşitli nedenlerle Türkiye'de bulunan yabancı sayısı önemli miktarda artmıştır.

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) tarafından 27 Haziran 2024'te yayımlanan rapora göre Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı, 3.112.683'tür. Çeşitli uyruklardan ikamet izniyle Türkiye'de bulunan yabancı sayısı ise 1.116.703'tür. Öğrenci ikamet izniyle Türkiye'de bulunan yabancı sayısıysa 172.757'dir (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2024). Bu bireylerin öğrenim hayatının devamı, istihdam olanaklarından yararlanabilmesi ve topluma uyumu açısından dil edinmeleri önem arz etmektedir. Bu da yabancılar, özellikle de öğrenim çağındaki olanlara, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini önemli hâle getirmektedir. Fakat yabancı bir dili edinmenin birçok zorluğunun olduğu bilinmektedir. Bu zorlukların en önemlilerinden biri, dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan kaygıdır.

Kaygı, uzun süredir araştırmacıların ilgi odağında olan bir kavramdır (İlhan ve Tutkun, 2020). Freud'dan önce biyolojik bir kavram olarak incelenen kaygı, psikoloji bağlamında ilk olarak Freud tarafından ele alınarak psikoloji literatürüne kazandırılmıştır. Freud'a göre kaygı egonun bir işlevidir ve bireyin yaşadığı ruhsal bir durumu ifade eder (Manav, 2011). Freudyen teoriye göre kaygı bir tehlike sinyalidir ve bastırılan bir çatışma bilinç üstüne çıkmaya çalıştığı zaman, tetiklenen yoğun duygusal tepkidir. Yani kaygı bastırılmış bir kaygının bilinç yüzeyine çıkmasının, bilinç öncesi düzeyde anlaşılması üzerine verilen yoğun duygusal tepkidir (Gerrig ve Zimbardo, 2016). Psikolojik bağlamda kaygı "*öznel gerginlik, zorlanma ve endişeyle karakterize, otonom sinir sisteminin uyarılmasına yol açan, hoş olmayan duygusal bir durum*" olarak tanımlanır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 125). Diğer bir tanıma göreyse kaygı, bir uyarana bağlı olarak veya olmayarak ortaya çıkan korku ve endişeyle belirli olan, nörokimyasal ve



nöroendokrin, davranışsal yanıtları tetikleyen duygu durumlarıdır (Çetinay Aydın, 2017).

Kaygı kavramından daha spesifik bir kavram olan yabancı dil öğrenme kaygısı, bireyin dil sınıfında veya dilin kullanıldığı herhangi bir durumda yaşadığı endişeyi ifade eder (Gardner ve MacIntyre, 1993). Horwitz vd. (1986) göre ise yabancı dil kaygısında sınav kaygısının, iletişim kaygısının ve olumsuz değerlendirilme korkusunun payı vardır fakat yabancı dil kaygısı bu değişkenlerin bileşiminden daha fazlasını ifade eder. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil sınıflarına yönelik benlik algısı, inanç, duygu ve davranışlar bütünüdür. MacIntyre ve Gardner'e (1994) göre de yabancı dil kaygısı ikinci dil bağlamlarıyla (konuşma, dinleme, yazma, okuma vb.) özel olarak ilişkilendirilen, ikinci dil ortamına yönelik sık sık hissedilen gerginlik ve endişe duygusudur.

İkinci bir dili öğrenme sürecinde kaygının en önemli duygusal değişkenlerden biri olduğu ve yabancı dil öğreniminde kaygının dil öğrenenler için önemli bir zorluk oluşturduğu düşünülmektedir. 1986 yılında Amerikalı psikolog Horwitz "yabancı dil sınıfı kaygısı" kavramını ilk defa kullanmış ve kaygının bir dilin öğrenilmesini engelleyebilecek önemli bir duygusal faktör olduğunu ifade etmiştir (Arnold ve Brown, 1999; Gardner ve MacIntyre, 1993; MacIntyre ve Gardner, 1994; Wang ve Zhang, 2021). Yabancı dil öğrenirken kaygısı yüksek olan öğrencilerin özellikle dil pratiği sürecinde endişe, gerginlik ve korku gibi olumsuz duygulara kapılma eğiliminde oldukları ve yaşadıkları kaygının dil öğrenme sürecinin (girdi, işleme, çıktı) tamamını etkilediği ve bu etkinin kümülatif olduğu, yabancı dil öğrenme kaygısının dil edinme sürecinde bireylerin performansını etkileyen en önemli faktörlerden olduğu düşünülmektedir (Argaman ve Abu-Rabia, 2002; MacIntyre ve Gardner, 1994). Araştırma sonuçları da yabancı dil kaygısının ikinci dil performansı ile yakından ilişkili olan özel bir kaygı türü olduğunu, yabancı dil öğrenmeyle kaygı arasında anlamlı ve negatif bir korelasyon olduğunu, bu sürecin yüksek kaygıdan olumsuz yönde etkilenebileceğini göstermektedir. Yüksek düzeyde dil kaygısı olan öğrencilerin, dil sınıfında veya dilin kullanıldığı herhangi bir durumda daha kaygılı olmaları ve sonuç olarak daha kötü performans göstermeleri beklenebilir (Gardner ve MacIntyre, 1993; MacIntyre ve Gardner, 1994).

Yukarıda aktarılan bağlam dikkate alındığında dil öğrenme süreci üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının öğrencilerin performansını negatif yönde etkileyebilecek faktörlerden biri olduğu, yüksek kaygıya bağlı olarak ortaya çıkan düşük performansın ise kaygıyı daha da artırarak olumsuzluklar içeren bir döngü oluşturduğu söylenebilir. Bundan dolayı



yabancıların Türkçe öğrenme kaygısının incelenmesi önem arz etmektedir. Konuyu ele alan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların (Algök, 2023; Aktaş, 2018; Ayan, 2022; Aydın, 2017; Ayhan ve Kana, 2019; Dalcı, 2020; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Erdil, 2016; Genç Köylü, 2020; Gökhan, 2020; Halat, 2015; Kara ve Açı, 2022; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Özekinci, 2019; Özerbaş, Yılmaz, Babatürk ve İnalöz, 2023; Sevim, 2014; Solak ve Yılmaz, 2020; Süğümlü ve Çinpolat, 2023; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) büyük bir bölümünün lisans ve üstü düzeyde öğrenim gören bireylerin katılımıyla sınırlı düzeyde çalışmanın ise lise (Kocaoğlu, 2022; Miyanyedi, 2019) ve ortaokul (Ateş ve Bahşi 2019; Yılmaz, 2018) düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla yapıldığı görülmektedir. Oysa GİB (2024) tarafından yayımlanan güncel verilere göre yalnızca geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan 10-14 yaş aralığındaki Suriyeli çocuk sayısı 357.617’dir. Bu sayıya diğer ülkelerden gelen çocuklar ve diğer gerekçelerle (ikamet izni, uluslararası koruma, düzensiz göç vb.) Türkiye’de bulunan 10-15 yaş aralığındaki çocuklar da dâhil edildiğinde bu sayının (357.617) önemli oranda artması beklenebilir. Buna karşın bu yaş grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygılarının yeterince incelenmemiş olmasının önemli bir eksiklik olduğu, bu konuya odaklanan çalışmaların alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu gerekçeyle araştırmada İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ve kaygı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı ne düzeydedir?

2. İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı sosyo-demografik özelliklere (ana dil, evde konuşulan dil, geldikleri ülke, ana dil dışında bildiği diğer diller, anne-babanın eğitim seviyesi, okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıkları yer almaktadır.



Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntem ve teknikleri arasında yer alan, nedensel karşılaştırma modeli tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu araştırmalarda bir durumun neden ortaya çıktığı ve bu durumun oluşmasında nelerin etkili olduğu belirlenmeye çalışılır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında aynı duruma maruz kalan ve farklı düzeyde etkilenen gruplar arasında karşılaştırmalar yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu bağlamda araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı düzeyi ve bu kaygı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu (10-15 yaş aralığındaki) öğrencilerden oluşmaktadır. Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 20.03.2024 tarih ve E-16132268-44-99217378 sayılı cevap yazısına göre ilçede 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda toplam 4.137 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Kitle üzerinden oran tahmini yöntemiyle %95 güvenilirlik ve $\pm\%5$ örnekleme hatasına göre araştırmada en az 352 katılımcı olması gerektiği hesaplanmış ve bu rakam dikkate alınarak örnekleme 372 katılımcı dâhil edilmiştir. Kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemiyle kendisine ulaşılan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve velisinin onayı alınan 372 öğrenci araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2013) göre bu yöntem, araştırmanın veri toplama aşamasında maddi unsurların (zaman, para, iş gücü vb.) kaybını önleyerek sürece hız ve pratiklik kazandırır. Bu nedenle araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan ölçeği geliştiren Prof. Dr. Oğuzhan Sevim'in önerileri doğrultusunda araştırmaya katılacak yabancı uyruklu öğrencilerin ölçekteki soruları anlayabilecek düzeyde Türkçe bilgisine sahip olup olmadıkları test edilmiştir. Bu amaçla katılımcılara öncelikle, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" kapsamında hazırlanan "Ortaokul Türkçe Yeterlik Sınavı" soruları (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023) arasından seçilen ve Türkçe okuduklarını anlama düzeylerini ölçmeye yönelik 5 soru sorulmuştur. Bu sorulardan 4'üne doğru cevap veren katılımcıların (350 öğrenci) doldurdıkları



anketler veri setine dâhil edilmiştir. Öğrencilere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1'dedir.

Tablo 1*Betimleyici istatistikler*

	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	173	49,4
	Kız	177	50,6
	Toplam	350	100
Ana dil	Arapça	244	69,7
	Farsça	42	12
	Diğer diller	64	18,3
	Toplam	350	100
Evde konuşulan dil	Evde ana dilini konuşanlar	286	81,7
	Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar	64	18,3
	Toplam	350	100
Geldiği ülke	Suriye	146	41,7
	Suudi Arabistan	53	15,1
	İran	37	10,6
	Diğer ülkeler	114	32,6
	Toplam	350	100
Bildiği diğer diller	Diğer dil bilmeyenler	112	32
	Bir dil bilenler (İngilizce)	202	57,7
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce + diğer dil)	36	10,3
	Toplam	350	100
Annenin eğitim seviyesi	İlköğretim	50	14,3
	Lise	109	31,1
	Üniversite	132	37,7
	Yüksek lisans ve üzeri	59	16,9
	Toplam	350	100
Babanın eğitim seviyesi	İlköğretim	38	10,9
	Lise	92	26,3
	Üniversite	139	39,7
	Yüksek lisans ve üzeri	81	23,1
	Toplam	350	100
Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu	Var	90	25,7
	Yok	260	74,3
	Toplam	350	100
Yaş: 12,28 ± 1,25			
Türkiye'de kalma süresi: 6,46 ± 2,96			
Türkçeyi bilme süresi: 5,37 ± 2,29			



Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $12,28 \pm 1,25$, Türkiye'de kalma süresi ortalama $6,46 \pm 2,96$ ve Türkçeyi bilme süresi ortalama $5,37 \pm 2,29$ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %49,4'ü ($n=173$) erkek, %50,6'sı ($n=177$) kızdır. Katılımcıların ana dili %69,7 ($n=244$) Arapça, %12 ($n=42$) Farsça, %18,3 ($n=64$) diğer dillerdir. Katılımcıların evinde konuştuğu dil %81,7 ($n=286$) ana dil, %18,3 ($n=64$) ana dil ve Türkçedir. Katılımcıların geldiği ülke %41,7 ($n=146$) Suriye, %15,1 ($n=53$) Suudi Arabistan, %10,6 ($n=37$) İran, %32,6 ($n=114$) diğer ülkelerdir. Katılımcıların bildiği diller %84,9 ($n=202$) bir dil, %15,1 ($n=36$) birden fazla dildir. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi %14,3 ($n=50$) ilköğretim, %31,1 ($n=109$) lise, %37,7 ($n=132$) üniversite, %16,9 ($n=59$) yüksek lisans ve üzeridir. Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi %10,9 ($n=38$) ilköğretim, %26,3 ($n=92$) lise, %39,7 ($n=139$) üniversite, %23,7 ($n=81$) yüksek lisans ve üzeridir.

Veri Toplama Aracı, Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan "Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği" Sevim (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeyi içermektedir ve 5'li Likert tipi (5. Tamamen Katılıyorum, 4. Büyük Ölçüde Katılıyorum, 3. Kararsızım, 2. Çok Az Katılıyorum, 1. Hiç Katılmıyorum) bir ölçektir. Ölçeğin "Ders Süreci", "Gündelik Hayat" ve "Anlama-Anlatma Süreci" olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Ders Süreci alt boyutu 9, Gündelik Hayat alt boyutu 8, Anlama-Anlatma Süreci alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 22 ile 110 aralığındadır (Sevim, 2019). Ölçekten alınan düşük puan düşük düzeyde, yüksek puan yüksek düzeyde kaygıya işaret etmektedir (Özerbaş vd., 2023).

Likert tipi ölçekteki aralıkların eşit olduğu varsayımı dikkate alındığında, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı [Puan Aralığı = En Yüksek Değer (5) - En Düşük Değer (1) / Aralık Sayısı (5)] 0,80 olarak hesaplanır (Başçı ve Gündoğdu, 2011, s. 458). Bu hesaplama ve elde edilen değer (0,80) dikkate alındığında aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları, ölçek puanları ve ölçek puanlarının yorumları Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2

Puanların değerlendirme aralığı ve yorumlaması

Dereceleme	Puan Aralığı	Ölçek Puanı	Yorum
Hiç katılmıyorum	1,00-1,80	22,0-39,6	Çok düşük düzeyde kaygı
Çok az katılıyorum	1,81-2,60	39,7-57,3	Düşük düzeyde kaygı
Kararsızım	2,61-3,40	57,4-75,0	Orta düzeyde kaygı
Büyük ölçüde katılıyorum	3,41-4,20	75,1-92,7	Yüksek düzeyde kaygı
Tamamen katılıyorum	4,21-5,00	92,8-110,0	Çok yüksek düzeyde kaygı



Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonrasında ulaşılan indeks değerleri ($\chi^2/sd = 2,004$, $SRMR=0,068$, $GFI=0,86$, $RMSEA=0,078$, $CFI=0,93$) ölçeğin uyum indeksinin iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeği oluşturan 3 alt boyutun açıkladığı toplam varyans açıklanan varyansın % 41,131'dir. Cronbach's Alpha katsayısı birinci faktör için, 0,890; ikinci faktör için 0,873; üçüncü faktör için 0,823; dördüncü faktör için 0,867; ölçeğin tamamı içinse 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin yeterli düzeyde geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Sevim, 2019). Fakat ölçeği geliştirme sürecinde veriler A2 düzeyinde Türkçe bilen lisans öğrencilerinden toplanmıştır. Ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrencilerden veri toplamaya uygun olup olmadığını test etmek için yeniden DFA yapılmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

Alt Boyutlar	Maddeler	B	Standardize B	Standart hata	t	p	R ²	Cronbach's alpha
Ders süreci	YTOKO_1	0,67	0,37	0,10	6,74	0,000*	0,14	0,713
	YTOKO_2	0,97	0,57	0,078	12,34	0,000*	0,33	
	YTOKO_3	0,85	0,45	0,10	8,48	0,000*	0,20	
	YTOKO_4	1,14	0,65	0,084	13,60	0,000*	0,42	
	YTOKO_5	0,93	0,56	0,086	10,87	0,000*	0,31	
	YTOKO_6	1,30	0,73	0,062	20,92	0,000*	0,53	
	YTOKO_7	1,03	0,41	0,13	7,74	0,000*	0,17	
	YTOKO_8	0,57	0,37	0,088	6,45	0,000*	0,14	
	YTOKO_9	1,87	0,44	0,23	8,19	0,000*	0,19	
Gündelik hayat	YTOKO_10	0,83	0,58	0,064	12,99	0,000*	0,34	0,765
	YTOKO_11	1,34	0,64	0,084	15,92	0,000*	0,41	
	YTOKO_12	1,32	0,66	0,081	16,25	0,000*	0,40	
	YTOKO_13	1,14	0,59	0,084	13,59	0,000*	0,35	
	YTOKO_14	1,30	0,60	0,096	13,55	0,000*	0,35	
	YTOKO_15	1,31	0,66	0,080	16,22	0,000*	0,43	
	YTOKO_16	1,11	0,63	0,072	15,53	0,000*	0,40	
	YTOKO_17	0,73	0,41	0,086	8,49	0,000*	0,17	
Anlama-anlatma süreci	YTOKO_18	1,17	0,70	0,065	18,07	0,000*	0,49	0,770
	YTOKO_19	0,94	0,59	0,073	12,88	0,000*	0,35	
	YTOKO_20	0,85	0,67	0,048	17,67	0,000*	0,45	
	YTOKO_21	1,46	0,73	0,072	20,27	0,000*	0,53	
	YTOKO_22	1,53	0,72	0,075	20,33	0,000*	0,53	

Tablo 3'te ölçeğe ilişkin DFA ve Cronbach's Alpha güvenirlik analizi değerleri gösterilmiştir. Uygulanan Henze Zirkler çoklu normallik testiyle ölçeğin maddelerinin normal dağılıma uygun olmadığı gözlenmiş ($p<0,001$), bu nedenle DFA'da tahmin yöntemi olarak "Diagonally Weighted Least Squares" kullanılarak regresyon katsayıları hesaplanmıştır. Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği



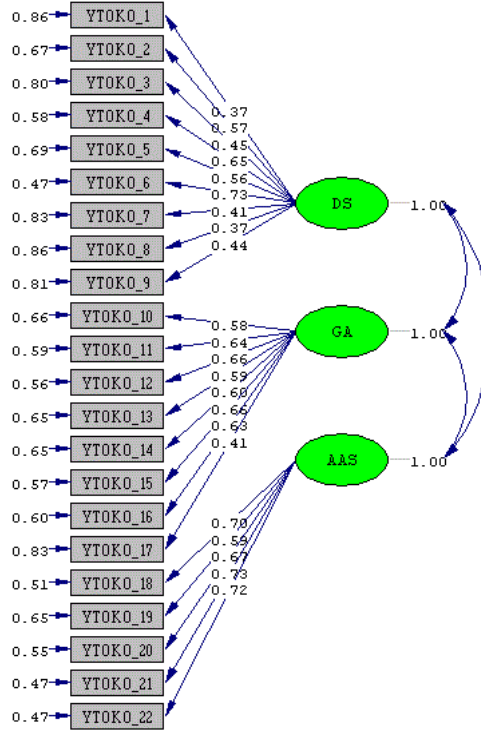
standardize katsayı değerleri 0,37-0,73 arasında olup maddelerin tamamı anlamlıdır ($p < 0,01$). Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri 0,874 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçekteki sorulara verilen cevapların tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik düzeyleri 0,713-0,770 arasında olduğu incelenmiş, alt boyutların oldukça güvenilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA modeli uyum indeks değeri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeğine ilişkin DFA uyum indeksi sonuçları

Uyum ölçütleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Model
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	1,64
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,98
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,98
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1$	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,98
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,95
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,08$	0,060
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,043

Tablo 4'teki DFA modeli test sonuçlarına göre DFA'da modelin uyum indeks değerleri [Chi-square/df (cmin/df) (1,64), GFI (0,98), CFI (0,98), NNFI (0,98), NFI (0,95), SRMR (0,060), RMSEA(0,043)] iyi uyum ve kabul edilebilir sınırları içinde yer aldığı için DFA modelinin geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu örneklemden toplanan veriler kullanılarak yapılan DFA'dan elde edilen sonuçlar, ölçeğin ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarını ölçmek için de kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğe ilişkin DFA modeli yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeğine ilişkin DFA modeli yol diyagramı

Veri Toplama Süreci

İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 03.11.2023 tarih ve E-59090411-20-88846276 sayılı anket ve araştırma izni alındıktan sonra veriler 11.12.2023 - 29.03.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Sürecin tamamında etik ilkelere uygun olarak hareket edilmiş, katılımcılar ve velileri araştırmanın amacı, verilerin toplanması, işlenmesi ve saklanması konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcılara ve velilerine araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve istedikleri zaman, herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan çekilebilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Anketler uygulanmadan önce katılımcıların velilerine "Veli Onam Formu" imzalatılarak yazılı izinleri alınmıştır. Anketler öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizleri SPSS 26.0 ve LISREL 8.7 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek ifadelerinin normallik sınamaları ($p < 0,05$) yapılırken tek değişkenli normallik testi (Shapiro Wilk) ve çok değişkenli normallik testi (Henze



Zirkler) uygulanmış, normal dağılım göstermeyen değişkenler karşılaştırılırken normal dağılımdan bağımsız yöntemler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği test edilirken, DFA ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı üzerinden değerlendirme yapılmış, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis (non-parametrik yöntemler) kullanılmıştır. Araştırmada %95 güven aralığı ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına yanıt vermek için yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygı Düzeyi

"İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı ne düzeydedir?" alt problemine cevap vermek için yapılan analizler sonrası ulaşılan bulgular Tablo 5'tedir.

Tablo 5

Ölçeğe ve alt boyutlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Ort. $\pm$ S.s	Medyan (min-maks.)
Ders süreci	31,30 $\pm$ 6,06	32 (13-45)
Gündelik hayat	29,80 $\pm$ 5,74	30 (14-40)
Anlama-anlatma süreci	18,86 $\pm$ 3,92	19 (7-25)
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	79,97 $\pm$ 13,39	81 (38-110)

Çalışmaya katılan öğrencilerin ders süreci boyutu puanı 13-45 arasında değişmekte olup ortalaması 31,30 $\pm$ 6,06 ve medyanı 32'dir. Gündelik hayat boyutu puanı 14-40 arasında değişmekte olup ortalaması 29,80 $\pm$ 5,74 ve medyanı 30'dur. Anlama-anlatma süreci boyutu puanı 7-25 arasında değişmekte olup ortalaması 18,86 $\pm$ 3,92 ve medyanı 19'dur. Yabancıların Türkçe öğrenme kaygısı toplam puanı 38-110 arasında değişmekte olup ortalaması 79,97 $\pm$ 13,39 ve medyanı 81'dir.

Hissedilen Kaygı Düzeyinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması

"İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri



kaygı sosyo-demografik özelliklere (ana dil, evde konuşulan dil, geldikleri ülke, ana dil dışında bildiği diğer diller, anne-babanın eğitim seviyesi, okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemini test etmek için yapılan analizlerde ulaşılan bulgular tablolar hâlinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6*Ana dile göre karşılaştırmalar*

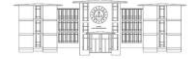
<i>Değişkenler</i>	<i>Ana dil</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>Ki-Kare</i>	<i>p</i>	<i>İkili karşılaştırma</i>
<i>Ders süreci</i>	<i>Arapça¹</i>	244	165,68	40425,92	7,620	0,022*	1-3
	<i>Farsça²</i>	42	199,61	8383,62			1-2
	<i>Diğer diller³</i>	64	197,10	12614,4			
<i>Gündelik hayat</i>	<i>Arapça¹</i>	244	164,07	40033,08	11,407	0,003*	1-3
	<i>Farsça²</i>	42	214,5	9009			1-2
	<i>Diğer diller³</i>	64	193,47	12383,08			
<i>Anlama-anlatma süreci</i>	<i>Arapça</i>	244	166,12	40533,28	8,289	0,016	1-2
	<i>Farsça</i>	42	211,02	8862,84			
	<i>Diğer diller</i>	64	187,94	12028,16			
<i>Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği</i>	<i>Arapça¹</i>	244	163,68	39937,92	12,020	0,002*	1-2
	<i>Farsça²</i>	42	214,98	9029,16			1-3
	<i>Diğer diller³</i>	64	194,64	12456,96			

* $p < 0,05$

Ders süreci boyutu puanı ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça olan yabancı öğrencilerin ders süreci boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir. Ayrıca diğer ana dili (Rusça, Ukraynaca, Özbekçe, Türkmençe, Urduca, Peştuca) konuşan öğrencilerin ders süreci boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Gündelik hayat boyutu puanı ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça olan yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir. Ayrıca diğer ana dili konuşan öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Anlama-anlatma süreci boyutu puanı ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın tespiti için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça olan yabancı öğrencilerin anlama-anlatma süreci boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.



Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça ve diğer diller olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygısı, Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygısından daha yüksektir.

Tablo 7

Evde konuşulan dile göre karşılaştırmalar

<i>Değişkenler</i>	<i>Evde konuşulan dil</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>Ders süreci</i>	<i>Evde ana dilini konuşanlar</i>	286	168,36	48151,5	-2,794	0,005*
	<i>Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar</i>	64	207,4	13273,5		
<i>Gündelik hayat</i>	<i>Evde ana dilini konuşanlar</i>	286	167,01	47765	-3,324	0,001*
	<i>Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar</i>	64	213,44	13660		
<i>Anlama-anlatma süreci</i>	<i>Evde ana dilini konuşanlar</i>	286	168,05	48061,5	-2,922	0,003*
	<i>Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar</i>	64	208,8	13363,5		
<i>Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği</i>	<i>Evde ana dilini konuşanlar</i>	286	166,32	47566,5	-3,591	0,000*
	<i>Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar</i>	64	216,54	13858,5		

* $p<0,05$

Ders süreci boyutu puanı evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin ders süreci boyutu puanı, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Gündelik hayat boyutu puanı evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Anlama-anlatma süreci boyutu puanı evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin anlama-anlatma süreci boyutu puanı, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarından daha yüksektir.

**Tablo 8***Geldiği ülkeye göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Geldiğiniz ülke	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ki-Kare	p	İkili karşılaştırma
Ders süreci	Suriye	146	166,98	24379,08	3,978	0,264	-
	Suudi Arabistan	53	174,35	9240,55			
	İran	37	203,65	7535,05			
	Diğer ülkeler	114	177,82	20271,48			
Gündelik hayat	Suriye ¹	146	157,68	23021,28	13,148	0,004*	3-4 1-3
	Suudi Arabistan ²	53	181,26	9606,78			
	İran ³	37	223,01	8251,37			
	Diğer ülkeler ⁴	114	180,21	20543,94			
Anlama-anlatma süreci	Suriye	146	166,75	24345,5	5,474	0,140	-
	Suudi Arabistan	53	169,81	8999,93			
	İran	37	209,12	7737,44			
	Diğer ülkeler	114	178,44	20342,16			
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	Suriye ¹	146	160,24	23395,04	11,005	0,012*	3-4 2-3 1-3
	Suudi Arabistan ²	53	174,19	9232,07			
	İran ³	37	220,51	8158,87			
	Diğer ülkeler ⁴	114	181,05	20639,7			

*p<0,05

Ders süreci ve anlama-anlatma süreci boyutlarının puanları öğrencilerin geldikleri ülkelere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak gündelik hayat boyutu puanı öğrencilerin geldiği ülkeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İran'dan gelen yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, diğer ülkelerden (Dubai, Mısır, Sudan, Kuveyt, Rusya, Ukrayna, Ürdün, Özbekistan, Türkmenistan, Afganistan, Filistin) ve Suriye'den gelen yabancı öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları geldikleri ülkeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). İran'dan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları, Suriye'den, Suudi Arabistan'dan ve diğer ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarından daha yüksektir.

**Tablo 9***Bildiği diğer dillere göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Bildiğiniz diğer diller	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ders süreci	Bir dil bilenler(İngilizce)	202	118,14	23863,5	-0,725	0,468
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	127,15	4577,5		
Gündelik hayat	Bir dil bilenler(İngilizce)	202	117,86	23808	-0,871	0,384
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	128,69	4633		
Anlama-anlatma süreci	Bir dil bilenler(İngilizce)	202	118,06	23847,5	-0,768	0,442
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	127,6	4593,5		
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	Bir dil bilenler (İngilizce)	202	117,89	23813,5	-0,856	0,392
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	128,54	4627,5		

* $p < 0,05$

Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği ve alt boyutlarının puanları bilinen diğer dillere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 10*Annenin eğitim seviyesine göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Annenin eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ki-Kare	P	İkili karşılaştırma
Ders süreci	İlköğretim	50	161,63	8081,5	3,604	0,308	-
	Lise	109	165,6	18050,4			
	Üniversite	132	184,61	24368,52			
	Yüksek lisans ve üzeri	59	185,17	10925,03			
Gündelik hayat	İlköğretim ¹	50	144,76	7238	9,084	0,028*	1-3 1-4
	Lise ²	109	167,46	18253,14			
	Üniversite ³	132	183,84	24266,88			
	Yüksek lisans ve üzeri ⁴	59	197,75	11667,25			
Anlama-anlatma süreci	İlköğretim	50	146,97	7348,5	4,898	0,179	-
	Lise	109	178,16	19419,44			
	Üniversite	132	183,39	24207,48			
	Yüksek lisans ve üzeri	59	177,1	10448,9			
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	İlköğretim ¹	50	145,88	7294	8,917	0,030*	1-3 1-4
	Lise ²	109	165,28	18015,52			
	Üniversite ³	132	187,79	24788,28			
	Yüksek Lisans ve üzeri ⁴	59	191,98	11326,82			

* $p < 0,05$

Ders süreci ve anlama-anlatma süreci alt boyutlarının puanları anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Diğer taraftan gündelik hayat boyutunun puanı anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın hangi



gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, annesinin eğitim seviyesi ilköğretim olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği puanı annesinin eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygısı annesinin eğitim seviyesi ilköğretim olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Tablo 11

Babanın eğitim seviyesine göre karşılaştırmalar

Değişkenler	Babanın eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ki-Kare	p
<i>Ders süreci</i>	<i>İlköğretim</i>	38	162,05	6157,9	5,468	0,141
	<i>Lise</i>	92	158,01	14536,92		
	<i>Üniversite</i>	139	186,09	25866,51		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	183,5	14863,5		
<i>Gündelik hayat</i>	<i>İlköğretim</i>	38	152,21	5783,98	3,796	0,284
	<i>Lise</i>	92	172,33	15854,36		
	<i>Üniversite</i>	139	175,47	24390,33		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	190,07	15395,67		
<i>Anlama-anlatma süreci</i>	<i>İlköğretim</i>	38	148,09	5627,42	4,071	0,254
	<i>Lise</i>	92	173,23	15937,16		
	<i>Üniversite</i>	139	177,43	24662,77		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	187,62	15197,22		
<i>Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği</i>	<i>İlköğretim</i>	38	149,05	5663,9	6,602	0,086
	<i>Lise</i>	92	162,58	14957,36		
	<i>Üniversite</i>	139	182,32	25342,48		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	190,87	15460,47		

* $p < 0,05$

Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği ve alt boyutlarının puanları babanın eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

**Tablo 12***Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
<i>Ders süreci</i>	<i>Yok</i>	260	181,1	47087	-1,935	0,053
	<i>Var</i>	90	157,17	13988		
<i>Gündelik hayat</i>	<i>Yok</i>	260	176,37	45855	-0,433	0,665
	<i>Var</i>	90	171,01	15220		
<i>Anlama-anlatma Süreci</i>	<i>Yok</i>	260	177,22	46078	-0,706	0,480
	<i>Var</i>	90	168,51	14997		
<i>Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği</i>	<i>Yok</i>	260	178,56	46425	-1,126	0,260
	<i>Var</i>	90	164,61	14650		

**p<0,05*

Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği ve alt boyutlarının puanları okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada kullanılan ölçeğin puanlamasına ilişkin açıklayıcı bilgiler ve Tablo 2’de aktarılan puanların değerlendirme aralığı dikkate alındığında yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analizler sonrasında, yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının;

1. Ana dil değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Farsça ve diğer diller olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının, ana dili Arapça olan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2. Evde konuşulan dil değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının, evde sadece ana dilini konuşan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3. Geldikleri ülke değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İran’dan gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri



kaygının Suriye’den, Suudi Arabistan’dan ve diğer ülkelerden gelen öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Annenin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının, annesinin eğitim seviyesi ilköğretim olan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Bildiği diğer diller, babanın eğitim seviyesi ve okul dışında Türkçe eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sevim (2014), Özerbaş vd. (2023), Solak ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi konuşma kaygılarının düşük düzeyde, Halat (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Algök (2023), Ayan (2022), Dalcı (2020) ve Kocaoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu, Barış ve Şen (2019) tarafından yapılan çalışmada ise orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Demirdaş ve Bozdoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının nispeten düşük, Erdil (2016), Genç Köylü (2020), Kara ve Açı (2022), Yoğurtçu ve Yoğurtçu, (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise orta seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayan’ın (2022) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının ana dil değişkeninden etkilenmediği fakat Özerbaş vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının ana dil (Kırgızca) değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Akbulut (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin yazma kaygısının ana dil değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının Farsça ve diğer dilleri konuşanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu araştırmada tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı, ana dili Arapça olan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksektir.



Ayan'ın (2022) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının, Erdil'in (2016) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken hissettikleri kaygı düzeyinin geldikleri ülke değişkeninden etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmadaysa yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının geldikleri ülke değişkeninden etkilendiği, İran'dan gelen öğrencilerin hissettikleri kaygının Suriye'den, Suudi Arabistan'dan ve diğer ülkelerden gelen öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde Ayan'ın (2022) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının, Halat'ın (2015) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin dinleme kaygılarının, Erdil'in (2016) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin, Türkçeyi öğrenirken hissettikleri kaygı düzeyinin bildikleri yabancı dillerin sayısından etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Fakat Dalcı (2020) tarafından yapılan araştırmada bilinen yabancı dil sayısı arttıkça, öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sevim (2014) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçeden başka yabancı dil bilen öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, Türkçeden başka yabancı dil bilmeyenlere kıyasla daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçların, aktarılan araştırmalarda ulaşılan sonuçların büyük çoğunluğuyla çeliştiği görülmektedir. Bu çelişki, aktarılan araştırmaların neredeyse tamamının örneklemine lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir. Aktarılan araştırmalarda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarının, bu araştırmada olduğu gibi bir bütün olarak değil de okuma, yazma, konuşma ve dinleme kaygısı gibi sadece bir dil becerisi üzerinden yürütülmesi de bu çelişkiye neden olmuş olabilir. Ancak burada özellikle üzerinde durulması gereken konu, yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinde tespit edilen yüksek düzeydeki kaygının dil edinme süreci üzerindeki muhtemel olumsuz etkileridir.

Öğrencileri mutsuz, korkmuş ve endişeli hâle getirebilen kaygı, ikinci dili edinme sürecindeki önemli faktörlerden biridir (İlhan ve Tutkun, 2020) ve kaygının bu süreçteki rolü şu şekilde açıklanabilir: Dil öğrenimi, kodlama, depolama ve geri çağırma süreçlerine dayanan bilişsel bir etkinliktir. Kaygı, kaygılı öğrenciler için bölünmüş bir dikkat senaryosu oluşturarak bunların (kodlama, depolama, geri çağırma) her biriyle etkileşime girebilir. Kaygılı öğrenciler hem mevcut göreve hem de buna verdikleri tepkilere odaklanırlar. Örneğin kaygılı öğrenci sınıfta bir soruya yanıt verirken hem öğretmen sorusunu yanıtlamaya hem de verilen yanıtın sosyal etkilerini değerlendirmeye odaklanır. Dolayısıyla öz-ilişkili biliş



artarken görev-ilişkili biliş kısıtlanır. Bu nedenle kaygılı öğrenciler, diğerlerine kıyasla öğrenmede daha çok güçlük yaşar. Ayrıca kaygı, konuyu bilen ancak sınavda donup kalan öğrenci örneklerinde olduğu gibi öğrencinin bildiği miktarı gösterme becerisini de kısıtlayabilir. Sonuçta kaygılı öğrenci, düşük performans gösterir. Dahası, kaygı ve görev performansı arasındaki döngüsel ilişki, başarısızlık yaşadıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha da artabileceğini göstermektedir (MacIntyre, 1995, s. 96-97; MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 298-300).

Horwitz vd. (1986), MacIntyre ve Gardner (1991), MacIntyre ve Gardner (1994), MacIntyre vd. (1997) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar da yukarıda aktarılan görüşü desteklemektedir ve kaygı düzeyiyle yabancı dil performansı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da (Batumlu ve Erden, 2007; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Demirdaş ve Bozdoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada dil öğrenme sürecinde hissedilen kaygının düzeyiyle dil performansları arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Batumlu ve Erden’in (2007) yaptığı çalışmada yabancı dil kaygısıyla öğrencilerin gösterdikleri performans arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, düşük performans sergileyen öğrencilerin yabancı dil kaygısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda aktarılan görüşler, araştırma sonuçları ve bu çalışmada ulaşılan sonuç dikkate alındığında yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri yüksek düzeyde kaygının, onların performanslarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Ayrıca ana dilin Farsça ve diğer diller olması, İran’dan geliyor olması, evde hem ana dilini hem de Türkçeyi konuşuyor olması, annenin eğitim seviyesinin lisans ve üzeri olması değişkenlerinin yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yüksek düzeyde kaygı hissetmelerinde etkili olabileceği de söylenebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak geliştirilen öneriler ise şunlardır:

1. Türkçe öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek yüksek düzeyde kaygının, dil edinme sürecinin tamamında öğrencilerin performansını negatif yönde etkileyebilecek faktörlerden biri olduğu dikkate alınarak kaygının dil performansı üzerindeki etkisi konusunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilinçlendirilmesinde, öğrencilere kaygı azaltma stratejilerinin öğretilmesinde fayda vardır.

2. Ana dili Farsça ve diğer diller olan, evde hem ana dilini hem de Türkçeyi konuşan, İran’dan gelen, annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yüksek düzeyde kaygı hissetme açısından risk grubunda olduğu dikkate alınabilir.



3. Bu araştırma sadece nicel veriler kullanılarak yürütülmüş bir çalışmadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar mevcut durum hakkında bilgi verebilir fakat bunun nedenlerini açıklayamaz. Örneğin bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayanarak İran'dan gelen ve ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir fakat bunun nedenleri hakkında açıklama yapılamaz. Bundan dolayı yüksek kaygı açısından risk grubunda yer alan öğrencileri ve ebeveynlerini kapsayan nitel araştırmalarla nedenlere açıklık getirilmesi faydalı olabilir.

4. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla kıyaslanırken lisans ve lisansüstü düzeyde öğrencilerin katılımıyla yapılmış araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla kıyaslamalara gidilmiştir. Bunun nedeni ortaokul düzeyinde öğrencilerin katılımıyla yapılmış araştırma sayısının sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygıyı inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Etik Beyan

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makalenin özgün bir araştırma olduğunu; araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Araştırmamla ilgili beyanıma aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimi beyan ederim.

Etik Kurul Onayı

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makalenin verileri, İstanbul Ticaret Üniversitesi Rektörlüğü'nden 03.04.2023 tarih ve E-65836846-044-284466 sayılı Etik Kurul Onayı alındıktan sonra toplanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması yoktur.



Destek ve Teşekkür Beyanı

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makale için herhangi bir destek ve teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aktaş, B. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygı durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Algök, M. (2023). *Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe yazma kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Argaman, O. & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1080/07908310208666640>
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). *"A map of the terrain" in affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287. <https://doi.org/10.17679/inuefd.443335>
- Ayan, L. (2022). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe anlatma becerilerinin geliştirilmesinde iletişimsel yaklaşım: Uygulama ve tasarım çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aydın, S. (2017). *Çocuklarda yabancı dil kaygısı üzerine bir araştırma*. Pegem Akademi.
- Ayhan, S. ve Kana, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 6(23), 207-218. <http://dx.doi.org/10.29228/TIDSAD.39794>
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 1-14.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.



- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinay Aydın, P. (2017). Kaygı ve endişe. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topic*, 10(4), 228-236.
- Çoşkun, A. ve Ateş, H. (2023). Türkiye’de göçmen entegrasyonu: Zorlaştırıcılar, kolaylaştırıcılar ve öneriler. *Mehmet Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1332-1357. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.1220238>
- Dalci, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Demirdağ, O. ve Bozdoğan, D. (2013). Hazırlık sınıflarında yaşayan gören yabancı dillerin yabancı dil endişeleri ve başarıları. *Türk Eğitim Dergisi*, 2(3), 4-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181060>
- Erbaş, H. (2019). *Gidişlerden kaçışlara göç ve göçmenler: Kuram yöntem ve alan yazıları*. Phoenix Yayınları.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Genç-Köylü, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2016). *Psikoloji ve yaşam* (A. A. Özdoğru, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (GİB). (2024). *İstatistikler*. <https://goc.gov.tr> adresinden 3 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Horwitz, E. K, Horwitz., M. B. & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- İlhan, H. ve Tutkun, Ö. F. (2020). Yabancı dil öğrenme kaygısı. *The Journal of Academic Social Science*, 8(106), 376-389. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.43540>
- Kara, K. ve Açıkan, M. N. (2022). Kırgız öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları. *Dil Dergisi*, 173(1), 7-25. <https://doi.org/10.33690/dilder.858739>
- Kocaoglu, İ. (2022). *11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.



- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to sparks and ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99. <https://doi.org/10.2307/329395>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304. <https://doi.org/10.2307/328723>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Melanlioğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS807>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2023). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. Ortaokul Türkçe yeterlik sınavı. <https://piktes.gov.tr/Content/Dosyalar/TYS/ORTAOKULA.pdf> adresinden 2 Mart 2024 tarihinde alınmıştır.
- Miyanyedi, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Işık Erkek Lisesi. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.34099/jrtl.112>
- Özekinci, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve etkileşim kaygısı ile endişe düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107. <https://doi.org/10.17152/gefad.1189005>
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 2015-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Sevim, O. (2019). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274. <https://doi.org/10.35675/befdergi.642780>
- Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(1), 112-123. <https://doi.org/10.29228/ijlet.40420>
- Süğümlü, Ü. ve Çinpolat, E. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygıları ve tutumları ile özerk öğrenme becerileri: Açıklayıcı sıralı desen çalışması. *Dokuz Eylül*



Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (58), 2859-2878.
<https://doi.org/10.53444/deubefd.1331838>

- Wang, X. & Zhang, W. (2021). Psychological anxiety of college students' foreign language learning in online course. *Frontiers in Psychology*, 12, 598992.
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.598992>
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1115-1158. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>
- Yükseker, D., Kurtuluş, H., Tekin, U. ve Kaya-Erdoğan, E. (2023). *Göçmen mahallelerinde yaşam: Türkiye'de 2010 sonrası göçler ve göçmenlerin toplumsal katılımı*. Heinrich Böll Stiftung Demokrasi Raporu. https://tr.boell.org/sites/default/files/2023-11/gocmenyasamirapor_tr_28.11.23_web.pdf adresinden 3 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.



Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin FeTeMM Kariyerine İlişkin Görüşleri

Meryem Demir Güldal^{1*}, Funda Savaşçı Açıklın²

^{1*}Sorumlu yazar, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul,

Türkiye meryem.demir@iuc.edu.tr [ID 0000-0003-3961-9487](https://orcid.org/0000-0003-3961-9487)

²İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

[ID 0000-0003-1051-4294](https://orcid.org/0000-0003-1051-4294)

Makale Geliş Tarihi: 25/09/2024

Makale Kabul Tarihi: 23/12/2024

Öz

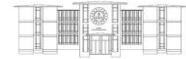
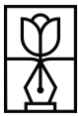
Bu çalışmanın amacı, kız öğrencilerin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu (TBMYO) öğrencisi olma konusundaki hislerini ve mezun olduktan sonra Türkiye'de (f)en, (t)eknoloji, (m)ühendislik ve (m)atematik (FeTeMM) alanlarında kariyer yapma konusunda ne düşündüklerini araştırmaktır. İstanbul'un önde gelen üniversitelerinden birinde öğrenim gören altı kız öğrenciyle bireysel ve yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle verilerin toplandığı bu araştırmada fenomenolojik nitel araştırma yöntemi; görüşme verilerinin analizinde tümevarımsal tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların hemen hepsinin programı seçerken kendilerine ilham veren bir rol modele sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların tamamı dört yıllık programı tamamlayıp mühendis olarak FeTeMM alanında kariyerlerini sürdürmeyi istemektedirler. Ancak, bu alanlarda erkeklerin işe alınma olasılığının daha yüksek olduğu düşüncesiyle sektörde iş bulma konusunda endişe duymaktadırlar. Katılımcılar ailelerinin kız öğrenci oldukları için kendilerini meslek okuluna gönderme konusunda başlangıçta önyargı ve endişeye sahip olduklarını ama zaman içerisinde onların bu önyargı ve endişelerinin azaldığını ve bu fikrin daha fazla kabul gördüğünü ifade etmektedirler. Katılımcılar ayrıca okullarında bir kadın öğretim üyesinin olmasından da mutlu olduklarını ve bu durumun kendileri için ilham verici bir rol model olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak kadın bilim insanlarının FeTeMM alanlarında kariyer yapmalarının teşvik edilmesi ve toplumun kadın bilim insanlarıyla günlük hayatlarında daha fazla karşılaşması gelecekte kız öğrencilerin FeTeMM alanında kariyer tercihi yapmalarının ve ailelerinin desteğinin sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Cinsiyet, kadın, teknik bilimler meslek yüksekokulu, FeTeMM kariyeri.

Atıf bilgisi: Demir Güldal, M. ve Savaşçı Açıklın, F. (2024). Teknik bilimler meslek yüksekokulu'nda öğrenim gören kız öğrencilerin FeTeMM kariyerine ilişkin görüşleri. *Istanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 27-54. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1555421>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı [intihal.net](https://www.intihal.net) ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



Voices of Female Students Studying at Vocational Technical Sciences School of Higher Education about STEM Careers

Meryem Demir Guldal^{1*}, Funda Savasci Acikalin²

^{1*}Corresponding author, Istanbul University-Cerrahpasa, Department of Mathematics and Science Education, Istanbul, Türkiye meryem.demir@iuc.edu.tr  0000-0003-3961-9487

²Istanbul University-Cerrahpasa, Department of Mathematics and Science Education, Istanbul, Türkiye  0000-0003-1051-4294

Date of submission: 25/09/2024

Date of acceptance: 23/12/2024

Abstract

This study aims to uncover female students' feelings about being students at Technical Sciences Vocational School (VTSSHE) and what they think about pursuing a career in science, technology, engineering and mathematics (STEM) in Turkey after graduation. In this study, where data have been collected through semi-structured interviews conducted individually and face-to-face with six female students studying at one of the leading universities in Istanbul, the phenomenological qualitative research method is used; the inductive thematic analysis approach is used to analyse the interview data. The study's findings show that almost all participants have a role model that inspires them when choosing the program. All participants want to complete the four-year program and continue their careers in the STEM field as engineers. However, they are worried about finding a job in the sector because they think men are more likely to be employed in these fields. The participants state that their families initially have prejudice and concerns about sending them to vocational schools because they are female students. However, these prejudices and concerns have decreased over time, and the idea has become more accepted. The participants also have stated that they are happy to have a female faculty member at their school and that this situation is an inspiring role model for them. As a result, encouraging female scientists to pursue careers in STEM fields and ensuring that society encounters female scientists more in their daily lives are important in encouraging female students to choose a career in STEM in the future and ensuring the support of their families.

Keywords: Gender, women, vocational school of technical sciences, STEM careers.

Cite as: Demir Guldal, M. & Savasci Acikalin, F. (2024). Voices of female students studying at vocational technical sciences school of higher education about STEM careers. *Istanbul Education Journal*, 1(1), 27-54. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1555421>

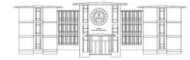
Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two referees using the double-blind review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Introduction

In recent years, there has been a growing recognition of the importance of STEM education for the future of our world. STEM education has experienced rapid development since 1990 (Martín-Páez, Aguilera, Perales-Palacios & Vílchez-González, 2018). Various factors, including global economic issues, results from international exams like PISA and TIMSS in science and mathematics, the increasing demand for 21st-century skills, and recent advancements in space research, initiated with Sputnik, may have contributed to the rise of STEM education (Gokcul, 2022). STEM, in its most general definition, refers to science and mathematics (Bybee, 2010). By extending this to include technology along with the fields of science, mathematics, and engineering, STEM encompasses the creation of new products and gaining multiple perspectives on problems (Sanders, 2009). Sanders (2009) condensed this perspective into the acronym SMET. The term STEM was first introduced by Judith A. Ramaley, the former director of the division at the National Science Foundation, in 2001 (Koonce, Zhou, Anderson, Hening & Conley, 2011). The term STEM was officially adopted by the National Science Foundation (NSF) (Bybee, 2013). STEM education encompasses multiple definitions and is formed from the initials of the words 'science', 'technology', 'engineering', and 'mathematics', representing the convergence of these disciplines in a common area (Bybee, 2013). STEM education allows students to establish connections between the fields of science, technology, engineering, and mathematics, providing practical experience (Thomas, 2014). The purpose of STEM is to unify disciplines: (a) to enable students to learn deeply, (b) to broaden understanding socially and culturally, and (c) to increase interest in STEM fields. STEM-educated students exhibit technologically literate behaviors, are problem-solvers, self-reliant, inventors, innovators, and can relate their history and culture (Morrison, 2006). With STEM education, students can develop methods to solve problems they encounter in their social lives. STEM is about the integration of its constituent disciplines (Wang, Moore, Roehrig & Park, 2011). The combination of STEM fields ensures meaningful and enduring learning (Wicklein and Schell, 1995). STEM enables students to generate creative and applicable solutions to the problems they encounter by integrating their engineering-based thinking skills with other disciplines (Rogers & Portsmore, 2004). STEM fields play a critical role in driving innovation and addressing global challenges, ranging from climate change to health issues. The contemporary world calls for more interdisciplinary studies, responding to the growing need for educated individuals in STEM-related fields.



Despite the increasing demand for STEM professionals, women remain underrepresented in these fields. Wang & Degol (2017) stated that US women's underrepresentation in STEM fields. Gender is one of the factors affecting the choice of career in STEM, and the presence of implicit gender bias may be one of the reasons why girls do not choose a career in STEM (Smeding, 2012). Moreover, there is a meaningful relationship between gender equality and girls' attitudes towards STEM (Stoet & Geary, 2018). Girls require more teacher support to participate in mathematics and science, while boys show more interest in mathematics and science when deciding to pursue a career in STEM fields (Fredricks et al., 2018). Dubetz and Wilson (2013) also indicated the lack of representation of girls in engineering, mathematics, and science in the United States. Swafford and Anderson (2020) examine and identify perceived barriers women face in the pursuit of STEM careers. Merayo & Ayuso (2023) note that women are still under-represented in STEM fields, with female students showing a preference for education and health professions, while male students tend to prefer computer science and engineering. Teachers and families tend to encourage STEM activities more for male students than female students (Merayo & Ayuso, 2023). Bamberger (2014) listed possible reasons why girls feel fear in choosing a career in STEM, such as cognitive or developmental gaps, and cultural context. Cultural factors can be an important factor affecting girls' choices in STEM. Socio-cultural context including social interactions and cultural symbols influence one's perceptions of professions (Vygotsky, 1978). In addition, Osborne et al. (2003) listed possible reasons for the underrepresentation of girls in STEM, including factors related to parents, teachers, and gender differences in learning styles.

Despite improvements in girls' representation in STEM fields in recent years, they remain underrepresented in STEM careers (NSF, 2021). Various factors contribute to the underrepresentation of girls in STEM fields. Based on the reviewing the last 30 years of research in the fields of psychology, sociology, economics, and education, Wang & Degol (2017) listed several reasons why U.S. women are underrepresented in STEM fields as domain-specific ability beliefs, relative cognitive strengths, cognitive ability, lifestyle values or work-family balance preferences, vocational interests or preferences, gender-related stereotypes, and prejudices. Dasgupta and Stout (2014) stated that certain learning environments, peer relationships, and family characteristics are effective in girls' interest in STEM. One of the significant factors is the lack of role models. Girls may not see many women in STEM fields, making it challenging for them to envision pursuing careers in these areas. This lack of representation can also lead



to stereotypes and biases, making it more difficult for girls to be taken seriously in STEM fields. Additionally, working mothers become role models by demonstrating that education and working life lead to a happy life (Skolnik, 2015). Another factor contributing to the underrepresentation of girls in STEM is the gender gap in education. Girls are less likely than boys to pursue STEM subjects in school, placing them at a disadvantage when it comes to pursuing STEM careers. This gap can be attributed to various factors, including cultural norms and expectations, lack of access to resources, and insufficient support from teachers and peers. Finally, girls in STEM also face challenges related to workplace culture. Women in STEM fields may encounter discrimination and bias, including lower salaries and fewer opportunities for advancement. These challenges can make it difficult for women to succeed and thrive in these fields, and potentially discourage girls from pursuing STEM careers in the first place (Jean et al., 2015). Moreover, many women and men still adhere to stereotypes, believing that science is most suitable for men. This is because women, especially women of minority ethnic origin, struggle to excel in STEM courses (Skolnik, 2015).

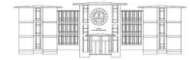
STEM education should be inclusive so that all students, especially those in groups that are underrepresented in STEM studies in terms of socioeconomic level, ethnicity, and gender, can access the STEM experience (Jackson et al., 2021). The fact that the families of the students or the region they live in have a low socioeconomic level affects their career goals, and this situation negatively influences the rates of continuing their careers, especially in STEM fields (Gore et al., 2015). Increasing the participation of women in STEM fields is not only important for promoting equality and social justice, but it also has many benefits for the fields themselves. Research has shown that increasing diversity in STEM fields can lead to (Harris et al., 2023):

Innovation: Diverse teams are more likely to generate new and innovative ideas, which can help to drive progress and address complex challenges.

Increased productivity: Diverse teams are more productive and efficient, as they are better able to leverage the strengths and perspectives of all team members.

Improved problem-solving: Diverse teams are better able to identify and address complex problems, as they can draw on a wider range of experiences and expertise.

Greater creativity: Diverse teams are more creative and adaptable, as they are better able to think outside the box and explore new approaches.



Overall, increasing diversity in STEM fields is not only the right thing to do from a social justice perspective, but it also has many practical benefits for these fields themselves (Botella et al., 2019).

While there are many challenges faced by girls in STEM, there are also numerous steps that can be taken to increase diversity in STEM. One of the most important steps is to provide girls with access to role models and mentors in STEM fields. Mentors can also provide guidance and support to help girls navigate the challenges of pursuing a career in STEM (Cimpian et al., 2020). Having a role model enables them to receive valuable advice, aiding in overcoming the challenges associated with pursuing STEM careers (Warsito et al., 2023). Similarly, González-Pérez et al. (2020) found that girls' aspirations in STEM increased while gender stereotypes decreased as a result of the role-model intervention. Another key step is to provide girls with access to quality STEM education. This includes offering resources and support to girls interested in STEM subjects and addressing biases and stereotypes that may discourage girls from pursuing these fields. Such efforts can be implemented through various programs, including after-school clubs, summer camps, and mentorship programs (Cimpian et al., 2020). College-run STEM career days for high school students have been one of the effective examples for promoting students' STEM career interests (Kitchen, Williams, Sonnert & Sadler, 2024). Warsito et al. (2023) stated that girls' early exposure to STEM fields can significantly influence their interests. Finally, it is important to address workplace culture in STEM fields to ensure that women can succeed and thrive.

This involves promoting diversity and inclusion in hiring and promotion practices, as well as providing training and resources to help employees recognize and address bias and discrimination. By creating a more welcoming and supportive workplace culture, we can help more women to succeed in STEM fields (Cimpian et al., 2020).

STEM education has become an economic factor, especially in developed and developing countries (Kennedy & Odell, 2014). Türkiye is one of the countries that paid more attention to STEM education in recent years (Akgunduz et al. 2015). However, Türkiye still falls behind many OECD countries such as Germany, Mexico, the United Kingdom, Poland, Denmark, Israel, the USA, and Australia in terms of the percentage of STEM graduates (EAG, 2023). According to the report of the Higher Education Council, only %17 of graduates are STEM majors (YÖK, 2023). Many research studies have also been conducted to investigate students' career interests in STEM in Türkiye. Demir Guldal, Alp & Altın (2024) state that comparing the numbers of female and male academics working



in ten state universities during this process and findings reveal that the ratio of female academics in STEM disciplines is 42%, which is lower than the general ratio of female academics in universities. Kılıc & Ozturk (2014) studied that women in Turkey try to take part in the labor market, but this effort is met with poor working conditions and low wages. Ergun (2019) analyzed data coming from 400 middle school students through the STEM career interest survey to identify the effect of gender on students' STEM career interests. She has found that male students have higher levels of STEM career self-efficacy and interest than female students do. It has been found that male students have higher self-efficacy levels in the areas of technology and engineering while female students have higher self-efficacy levels in the area of mathematics. Similarly, Balçın et al (2018) studied middle school students' attitudes and career interests toward STEM and found that male students have more career interests related to both technology and engineering than female students. Semerci & Ozcelik (2023) studied middle school student's interest in STEM professions in terms of gender, grade level, and types of parents' occupations. The findings have indicated that male students have more interest in the areas of physics, energy, and mathematics professions than female students. In terms of grade levels, the sixth graders have more interest in chemistry and environmental studies than students in other grade levels. There was no difference between students' interest in STEM in terms of mothers' jobs but there was a statistical difference in terms of fathers' jobs in biology, zoology, and earth science. Yıldırım & Turk (2018) also state that girls do not have less interest in STEM than boys but they suggest that girls' interest in STEM can be increased as a result of STEM activities. Although these studies focused on female students' interest in STEM careers, none of them has studied vocational technical science schools of higher education students' interest in STEM careers. Vocational technical sciences schools train vocational-technical staff in the fields needed by the industry. It is an undeniable fact that the number of vocational-technical staff (intermediate staff) is low in our country. The need for vocational technical staff can be reduced only if women start to work in the industry. Therefore, the current study has focused on views of female students studying at the VTSSHE in one of the largest universities in Istanbul since the school plays a major role as a bridge between industry and academia for both preparing students toward further STEM careers and preparing immediate technical personnel in industry.



Purpose of the Study and Research Questions

The purpose of the research is to explore the views of female students studying at the Vocational Technical Science School of Higher Education (VTSSHE) regarding pursuing a career in STEM fields in Türkiye. The following research questions guided the study:

1. How do female students feel about being a student at the VTSSHE?
2. How does the family approach educating female students and encouraging them to pursue STEM careers?
3. What do female students think about continuing their careers in the STEM field after graduation from the VTSSHE?

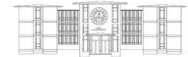
Methodology

Qualitative research was chosen for this study as it allows for an in-depth exploration of participants' feelings, motivations, and experiences regarding their education and career aspirations in STEM fields (Merriam, 2018). This study employs a qualitative research design based on the phenomenological approach. Phenomenology is based on the assumption that 'we can only know what we experience' by attending to perceptions and meanings that awaken our conscious awareness. Phenomenology focuses on meaning making as the essence of human experience (Patton, 2018). This approach is well-suited to answer our research questions which focus on understanding how female students at the Vocational Technical Science School of Higher Education (VTSSHE) perceive their experiences and make decisions about their futures.

Context of the study

This research was conducted with female students enrolled at the Vocational Technical Science School of Higher Education (VTSSHE) at a large university in Istanbul, Turkey. Established in 1985, the VTSSHE initially offered a single program in Computer Programming. Today, the school boasts 22 departments, encompassing a wide range of specializations from traditional areas like Computer Programming to cutting-edge fields like Virtual and Augmented Reality.

Students gain admission to these programs through annual nationwide exams (YKS) conducted by the Student Selection and Placement Center (OSYM) under the Higher Education Council (YÖK). However, graduates from Technical High Schools receive bonus points on the YKS, incentivizing them to pursue further



technical education at the VTSSHE. The VTSSHE operates as a two-year pre-undergraduate program. Its mission is twofold: to prepare students for immediate technical careers in industry and to equip those who wish to continue their education with the foundation for success in four-year undergraduate STEM programs. Upon graduation from the VTSSHE, students can take the Vertical Transfer Exam (DGS) administered by OSYM. Strong performance on this exam allows students to pursue undergraduate degrees in engineering or science at various universities across Turkey. For many years, the VTSSHE student body has been predominantly male. According to the 2023 report by the Council of Higher Education (YÖK), only 41% of graduates were women in that year. Given this gender imbalance, the current study specifically focuses on the experiences and perspectives of female students at the VTSSHE.

Participants

Purposive sampling has been used in the study. Purposive sampling involves selecting a sample that the researcher wants to investigate to gain insight and in-depth knowledge and hence must select a sample from which the most can be learned (Merriam, 2018). Only six participants out of 40 students were purposefully selected based on three main criteria: (a) voluntariness (b) being a female student and (c) studying at VTSSHE in one of the largest universities in Istanbul, as the school plays a significant role in preparing students for further careers in STEM. In the research group, there were only 6 female students. Pseudonyms were used instead of the students' real names (Table 1).

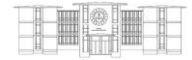
Table 1

Participants

Name	Graduated high school	Age
Ada	Technical chemistry of high school	20
Banu	Technical chemistry of high school	21
Canan	Religious-based high school	19
Deren	Technical chemistry of high school	18
Ela	Technical chemistry of high school	18
Ferah	Regular high school	21

Data Collection

Semi-structured, face-to-face interviews were chosen as the primary method for data collection in this study. In these interactive interviews, the researcher asks questions designed to elicit rich and detailed responses from participants (Glesne, 2015). A semi-structured format allows for flexibility in exploring topics based on



the participant's unique experiences while still ensuring the interview addresses the core research questions (Merriam, 2018). The interview guide (not shown here) covered themes related to the participants' experiences as female students in a STEM program, their perceptions of family support for STEM careers, and their aspirations for future careers in STEM fields. The interview guide includes questions on demographic information and STEM careers. The questions include the female students' opinions about STEM education, their feelings about being a female student in STEM, and their views on being a female student in STEM from a societal perspective. The guide was developed based on relevant literature and feedback from a faculty member with expertise in qualitative research methods. Experts are right; adding side questions based on participants' answers can be very valuable. These side questions help you delve deeper into unexpected but interesting insights that emerge during the interview. Semi-structured interviews were conducted in two sessions. Each interview lasted approximately 20-25 minutes and was conducted in two sessions. After analyzing the initial interviews, a decision was made to conduct follow-up interviews with all participants to clarify their responses and gain deeper insights. With the participants' permission, all interviews were audio-recorded and transcribed for analysis.

Data Analysis

An inductive thematic analysis approach was employed to analyze the interview data. This method involves identifying codes within the transcripts, then grouping these codes into categories and ultimately organizing them into broader themes (Braun & Clarke, 2006). The analysis was iterative, with researchers moving back and forth between the data and emerging themes.

Each participant's responses were analyzed in relation to the research questions, focusing on distinct time periods: before, during, and after their studies at the VTSSHE program. To answer the first research question ("How do female students feel about being a student at the VTSSHE?"), researchers compared participants' responses about the factors influencing their program choice and how these preferences may have evolved before starting the program. During their studies, the analysis focused on participants' experiences regarding the quality of education and their feelings about being a female student in a male-dominated program. For the second research question ("How does the family approach educating female students and encouraging them to pursue STEM careers?"), student experiences were examined from various perspectives, including family, friends, and society.



Finally, to address the third research question ("What do female students think about continuing their careers in the STEM field after graduation from the VTSSHE?"), researchers analyzed participants' plans for the immediate future, including their willingness to pursue a four-year engineering program and their perceived challenges of finding employment as a female technical professional in the industry. An illustrative example of this process could be seen in how initial codes related to feelings of isolation or lack of confidence (e.g., "There weren't many girls in my classes," "Sometimes I felt like I wasn't taken seriously") might be grouped into a category of "gendered program experience," which could then contribute to a broader theme of "challenges faced by female students in STEM programs." In order to provide trustworthiness and credibility of findings of the study, there have been several methods used. First of all, member checking (Merriam, 2018) was done with the participants after all data were transcribed and sent to the participants for the confirmation. Secondly, interviews were made until data saturation. After preliminary analysis of the first interviews was done, the second interviews were conducted in order to clarify any missing points and gain in-depth understanding. Thirdly, two researchers' triangulations were used in order to ensure that the findings of the study were consistent with the collected data (Merriam, 2018). Data were independently analyzed and cross-checked by the researchers. During the data analysis process, any conflicts were discussed and clarified until the agreement was made. Since interviews were made in Turkish, all of the quotations were translated into English. Translations of interviews were also cross-checked by a language expert. Finally, to provide transferability, the context of the study and participants' backgrounds were described in detail so that readers can transfer the findings of the research to a similar context.

Findings

The purpose of this study was to uncover how female students feel about being students at the VTSSHE and what they think about pursuing a career in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) fields in Türkiye after their graduation. Initially, codes were identified from the data obtained through semi-structured interviews with the students who participated in the study. These codes were then utilized to form categories, and the categories were further organized into themes (Table 2).

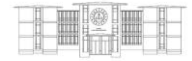


Table 2
Categories and Themes of STEM

Category	Themes	Codes
STEM courses	Practice	<i>...in our program, for example we are studying plastics umm like injection machine that we do not see in reality [Ada]</i>
	Theoric	<i>I would have wanted to do more practice here, too. Rather than writing and listening [Ela]</i>
	Stem course competence	<i>I think they are not challenging enough [Deren]</i>
STEM gender factor	The equality of woman and man	<i>I wished that more girls would be here but like that... [Ferah]</i>
	choose the Stem area	<i>in Türkiye, since girls did not generally study engineering or science, it seems that these programs are only for men in society.... Electrical engineers or mechanical engineers are always men that I have known [Ada]</i>
	Advantages / disadvantages of gender factor	<i>I think that is a good thing [thinking] umm even I am proud of myself [laughing] because I already believe that women can do this kind of work [Banu]</i>
STEM role model	Effect of role model	<i>I felt as if no one was around me and I shouldn't be here. I felt that I did not belong here since even professors were men, but this was the case until I saw my professor was a woman. [Deren]</i>
STEM business opportunity	Chance of business opportunity by gender factor	<i>Less likely compared to men because especially some departments such as production preferred specifically men because it is shift work and requires labor but women can be preferred mostly at the quality control department [Ferah]</i>
STEM social overview	Cultural impact	<i>For example, I have not ever known any women electrical engineers. Electrical engineers or mechanical engineers are always men that I have known. [Ada]</i>
	Family view	<i>My family never has any problem with the</i>



program I entered. [Banu]

Nearing environment

React negatively, what I mean when they ask me my program they say 'what, what is it?' People don't know the program but they think that women cannot do it but I believe they think wrong [Ferah]

The findings of the study were described in terms of the research questions.

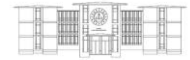
RQ1-How do female students feel about being a student at the Vocational Technical Science School of Higher Education?

The first research question was analyzed under three categories including the priority of preferences to enter their program, views about the quality of education that they studied, and feelings about being a female student in a male-dominant program.

Acceptance to the program

All of the participants were happy about being students in their program since the program they were studying was a high priority of their preferences. All of them were placed in their program as the top tenth of their preferences on the nationwide university entrance exam. Ela's program choice was her number one preference, and she was successfully placed there. Ada and Deren entered their program from the reserve list since they were not placed in any program at the first placement. However, they were happy that they eventually were able to enter the programs that they already wanted. The program that Ferah and Canan studied was Ferah's eighth choice while Canan's tenth choice. Although both Ferah and Canan initially preferred studying at programs related to health majors such as pharmacy and nursing rather than their current programs, they were happy with their programs soon after starting their programs.

Except for Ferah, all participants had a role model that inspired them to study STEM careers. Ada and Deren were inspired by a female engineer at the company where they were having internships in their high school years. Banu's role model was her older sister who was studying at the program of construction engineering. Ela's role model was her mathematics teacher at her high school. Canan found her role model as a result of searching the internet. Ferah said that she had no role model that inspired her to choose the program she was studying.



Content of Courses

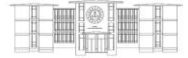
In terms of the quality of education that they studied, all of the participants agreed that they wanted to take more practical courses rather than theoretical ones. Especially Ada complained about the theoretical content of the courses by saying that *"in our program, for example we are studying plastics umm like injection machine that we do not see in reality I wish there is a machine that we can see in our school or that use for learning purposes so we can learn more but we see them just virtually."* Like Ada, Ela also indicated that *"when I was at the high school, we were making more practices such as in chemistry we were doing experiments. I would have wanted to do more practice here, too. Rather than writing and listening, I can keep the things in my mind when I see since I am a visual learner."* Although they criticized the theoretical nature of courses in their program, four of the participants generally met their expectations and found the program sufficient for their professional development. On the other hand, Deren and Ferah did not find the content of the courses sufficient enough. Ferah believed that courses were not sufficient enough because of the two-year program. She thought that they would add more knowledge if they continued on the four-year program. Deren believed that the courses were not challenging enough. She said *"I think they are not challenging enough. When a tougher student is challenged, she/he would study harder and improve herself/himself but I think we are not challenged. Like a high school, since we are not challenged, we are not competently developed."*

Being a female student

All of the participants stated that they enjoyed the program that they were studying and that they were happy to be there. However, they wished that there would be more female students. Ferah expressed her feelings about being the only female in her classes as *"[laughing] pretty nice actually...I wished that more girls would be here but like that, I am feeling more valued [laughing again].... since I am the only girl, I have been appreciated by my classmates, this is one thing."* Moreover, she added *"I mean, I think that it is proof that women can do anything. There is no such thing that cannot be done. Anyone can work anywhere. I want to be here knowing that. It is my priority."* Although Ferah felt happy in her studies and respected by her classmates, she thought that the only disadvantage of her program was the lack of female students. She said *"In the past, there had been more girls in the program but it is not the case for me. This is the only negative side; there is nothing negative in the program."* She added that *"men cannot understand women sometimes [laughing]. Other than that, there is no such discrimination. I think a nice class, nice school, and nice program."* Ada was also



happy to be in the program but indicated that she wished to see more girls in their school. She said *"Being among the men is a good thing, of course. Men have more tendency to do this kind of thing such as machines or computers. We can learn many things from them but for example, if there are more women at least we can share more and we can learn much more from each other."* She considered the lack of women as a limitation and added that *"since the class is full of men, sometimes it is hard to understand something that men already know. I mean you can share more things with female students and do many things together. Still, when it comes to men, it seems to me that they understand more about machines or something"*. She also emphasized that gender was not a matter for her but added that *"in Türkiye, since girls did not generally study engineering or science, it seems that these programs are only for men in society. When it comes to engineering, everybody thinks of male engineers such as electrical engineers. For example, I have not ever known any women electrical engineers. Electrical engineers or mechanical engineers are always men that I have known."* Banu also wished that more women should be there but did not consider either advantageous or disadvantageous of this situation. She said *"I think that is a good thing [thinking] umm even I am proud of myself [laughing] because I already believe that women can do this kind of work. I have been inspired by the factory where I had been for an internship. Nice thing, I mean [laughing]"*. Ela also agreed with Banu's view that it was not either an advantage or disadvantage. Ela said *"There is not any negative effect on me. It doesn't matter to me but I believe that girls are more capable of doing this. I don't know what I mean... At technical work or doing experiments girls are more practical. I believe that they [girls] think more logically. For this reason, I am thinking that we are smarter than them [laughing]"*. Canan and Deren wanted to see more women in their program for social and emotional reasons. Canan explained her reason why she wanted to see more women by saying that *"actually this is affecting us because there are many things that we can talk and share with women but not with the men. I mean that it would be better to support each other, we would have studied together."* and added that *"we should change the prejudice toward women. I think that women should major in engineering not men I mean."* Deren was initially disappointed and felt that she did not belong there. She said *"I felt as if no one was around me and I shouldn't be here. I felt that I did not belong here since even professors were men, but this was the case until I saw my professor was a woman."* Deren said that although she got used to this situation and was happy at the program, she wished to have more women in her classes to keep more sincere friendships since she felt bored at times.



In conclusion, although all of the participants were happy to be in the program and got used to being few women, they still wished to see more women in the program for not only academic but also emotional and social reasons. Like Deren, all of the participants indicated that they were happy to see women professors who inspired them in their program.

RQ2- How does the family approach educating female students and encouraging them to pursue STEM careers?

All of the participants were supported by their families to study at the program where they were studying. However, Ada was not supported initially by her family. She said that her family laughed and made fun of her program by asking “*what is that a tire?*” the first time they heard the program she had been placed in. However, she added that their responses had changed over time especially when they saw that she was doing her assignments by working the SolidWorks used in engineering. She stated that her family started thinking of her program as the foundation of engineering.

STEM Social Overview

Ela’s family was initially hesitant about her program that she was placed in. Especially Ela’s father did not want her to study at this program. Her father suggested that she could study harder for another year and take the university entrance exam (YKS) again to go to any engineering program. However, her father’s concern disappeared over time since she was successful at her program. Ela stated that “*He thought it was late for engineering. I’m very happy with the program I study. He thought I couldn’t, but I did it, and I succeeded. He also believes that I can enter DGS [the vertical transfer exam for transferring to the four-year undergraduate degree], can complete the engineering program, now he trusts me and he knows I can.*”

Banu stated that her family supported her to study at this program. She said that “*my family never has any problem with the program I entered. On the contrary, they supported me. I came to the program by being inspired from my elder sister, working at the construction company.*” Similar to Banu, Deren came to the program since she was inspired by her sister and brother-in-law, chemical engineers working at a plastic factory. Her family supported her to study at the program she studied. Canan stated that her family, especially her mother supported her to study at this program. However, the only family member who did not support was her aunt. Although her aunt’s reaction did not change over time, she did not care about her view anymore. Ferah stated that her family



always supported her and was happy about the program that she studied. She added that they wanted her to go to the four-year program as well.

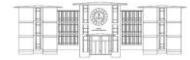
In conclusion, although some of their family had initially been concerned about sending her daughter to the program, their concerns disappeared over time. All of the participants' families supported them to study at the program which they entered.

Although the participants were supported by their family, it was not the case in society. Ferah stated that people reacted by saying *"what, what is it?"* when they heard the program she was studying. Ferah stated that *"react negatively, what I mean when they ask me my program they say 'what, what is it?' People don't know the program but they think that women cannot do it but I believe they think wrong."* Banu stated that *"generally when people ask about my school different reactions, they show they asked 'are you studying at this program as a woman?' sometimes even my friends make fun of me by showing a screwdriver in their hand".* Banu added that *"I have never thought that I cannot do it because I am a woman but people around me said that it is not a woman's job or something like that but I have never been affected by their reactions."* Ela's responses were similar to others. Ela said that *"some people said 'do not go', 'what are you going to do there', 'there would be many men', 'it is not the kind of thing you can do' such reactions that I heard. But one of my favorite teachers always told me that there is nothing such as a women job or a men job, you can do what men do."* Deren said that people were asking her questions like *"why are you studying, what are you going to be, whether you will work at the factory as a woman."* Deren added that *"they think that only men can study at the technical school not women."*

RQ3-What do female students think about continuing their careers in the STEM field after graduation from the Vocational Technical Science School of Higher Education?

STEM Business Opportunity

Although all of the participants believed in their competences and had higher levels of self-esteem, all totally thought that the possibility of being hired as a woman in industry was lower than that as a man. Therefore, in order to increase the possibility of finding a job, all of them wanted to transfer to the four-year undergraduate programs at college of engineering by taking the exam (DGS). Ada stated her goal that *"my goal is to become a chemical engineer by taking the DGS exam to complete the four-year program".* Ada added that *"the chances of women are less than men because in Türkiye for example the injection press requires weighing. I think men are already more than women in this field but more*



women need to be worked I think." Similarly, Deren also planned to study the four-year undergraduate program by taking the DGS exam. She explained her goal that *"I have a specific goal, to become an engineer at the microbiology laboratory where I have been doing my internship."* Otherwise, she thought that she had a lower chance of finding a job. She added that *"I think we are not that lucky. For example, if one of male classmates applied to the same position, he would be more likely to be hired."* Ela also said that she wanted to continue on her study at the four-year engineering program and added that *"I love doing experiments at the laboratory so if I could go to the chemical engineering program by DGS exam, I would like to work at a cosmetic company."*

In a case that if they could not go to the four-year engineering programs, they thought that it would be more possible to find a job as a woman at the quality control or laboratory departments of the company. Ferah explained the possibility of finding a job by saying that *"less likely compared to men because especially some departments such as production preferred specifically men because it is shifting work and requires labor but women can be preferred mostly at the quality control department."* Similarly, Banu stated that *"based on my observation from previous experiences during my internship, for example, I can work at the laboratory because women do not work generally at the production department requiring shift work; it is hard for me to find a job there."* Canan was the most pessimistic person about finding a job in industry. She explained her concern that *"people says that 'men can do better and know much, but what can women know?'"* Although Canan was concerned about common prejudice toward women, she believed in herself and women. She stated that *"women can do anything, they can improve themselves, and women need to be able to show their achievement more."* and added that she wanted to be either an engineer or an assistant engineer at any company.

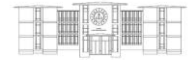
Discussion, Conclusion and Recommendations

The purpose of this study was to uncover how female students feel about being students at the Vocational Technical Science School of Higher Education (VTSSHE) and what they think about pursuing a career in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) fields in Türkiye after their graduation.

Findings of the study revealed that all participants were highly interested in pursuing careers in STEM since they all preferred their program among the top ten preferences. In terms of the quality of the training they had studied, all the participants agreed that they would have liked to have taken more practical



courses rather than theoretical ones. All participants agreed that there should be more women in their school and added that they wished to see more women in their program. All the participants said that they enjoyed the programme they were studying and that they were happy to be there. However, they wished there were more female students. Except one, all participants were inspired by a role model for selecting their program as Bamberger (2014) and Broadley (2015) emphasized the importance of role models in their studies. This finding is also consistent with many studies that female role models can influence a career, especially on women in the context of the STEM profession (Quimby & DeSantis, 2006). Although women want to pursue careers in STEM, they are still under-represented in these fields as indicated in the literature (Brotman and Moore, 2008; Merayo & Ayuso, 2023). Türkiye has a very low ranking in international statistics in terms of the participation of women in the labour market (Kılıc & Ozturk, 2014). Similarly, ratio of female academics in STEM disciplines is 42% (Demir Guldal, Alp & Altın, 2024). In the current study, although participants wanted to study and pursue a career in STEM, they were few in their program. Additionally, the students noted the lack of implementation of STEM-based courses. Siew, Amir & Chong (2015) highlighted the material and time constraints faced by STEM teachers in their research. According to findings of the current study, women believe in themselves to do anything that men can do but they think that their possibility for finding a job in STEM is less than that of men. As stated by Bamberger (2014), cultural context is one of the most important factors affecting women's career in STEM. Starr & Simpkins (2021) stated that families believe that males are better at STEM than females. In the current study, although some of the families initially have concerns about sending their daughter to the VTSSHE, eventually their concerns have decreased over time and they generally support their daughter for a STEM career. Although the family support for encouraging their daughter make a STEM career is mostly provided in the current study, it is not always the case in society. Gender related stereotypes and prejudices are considered as important factors that influence women's career in STEM (Skolnik, 2015). In the current study, gender related stereotypes and bias are stated frequently by the participants. Similarly, Smeding (2012) highlights the implicit understanding of gender among students due to societal influences. Eccles & Wang (2016) explored occupational and lifestyle values, the self-concept of mathematical skills, family demography, high school classes, and how individual and gender differences influence STEM interest. Fredricks et al. (2018) conclude that girls are more connected to teacher support and personal interests when participating in mathematics and science classes. Brotman & Moore (2008)



found that despite progress in narrowing the gender gap in science over the past 30 years, girls and women remain underrepresented in areas such as physics, engineering, and technology.

Gulhan and Sahin (2018) found that an investigation of the career choices of students in the 5th grade of middle school in STEM fields. The results of this study show that female students do not want to pursue a career in technology. In addition, Urunibrahimoglu (2019) found that the interest level of male students in the science and mathematics dimensions of secondary school students was higher than that of female students. Studies indicate that younger girls exhibit a preference for and greater participation in biological rather than physical sciences, often having less extracurricular exposure to science compared to boys. Moreover, particularly among males, stereotypes persist, associating science predominantly with being 'for men.' These findings also vary based on different ethnic backgrounds. Dasgupta & Stout (2014) delved into gender inequality in STEM, illustrating how certain learning environments, peer relationships, and family characteristics hinder interest, success, and persistence in STEM during different life stages. Most of research on the gender role about women's career has been done by using quantitative research methods (Albalate et al., 2018; Chen et al., 2023; Merayo & Ayuso, 2023; Shahin et al., 2021; Wan, So & Zhan, 2023). Kutukcu & Senturk (2018) conducted quantitative research and they found that gender roles have a significant effect on career future. Albalate et al. (2018) adopted quantitative methods in their study. In this study, students educated in STEM fields value science due to their career choices. Similarly, Chen et al. (2023) adopted quantitative methods and their studies that students taking STEM courses have a positive impact on 21st century skills. Although many research studies conducted on the role of gender on career preferences, there are few qualitative research focusing on more in-depth analysis of women's voices on their career preferences. Atkins et al. (2020) employed a qualitative research method. In this study, students participated in end-of-year interviews. Similarly, Murphy et al. (2021) conducted semi structured interviews with women academic medicine faculty members.

To summarize the findings of this study, female students are happy to be in STEM and want to pursue their careers in this field. It is also highlighted that there is a prejudice in society that only boys should be in STEM. Based on findings of the current study, some implications need to be done in order to encourage girls to pursue a STEM career. First of all, girls should be engaged in STEM activities where women scientists work so that they can find their role models that influence their decision about career in the future. Secondly, in order



to decrease gender prejudice in society, there can be many projects that could be a bridge between society and science in order to help people understand how science works and see how female scientists could be.

The current study is expected to provide new knowledge to the literature since there is little research about technical schools of higher education students' career selection in STEM. However, the current study is limited to a group of female students studying at the VTSSHE. More research can be conducted with a larger sample size at other programs of different universities in order to gain more understanding of diverse groups of students having different cultural backgrounds.

Ethical Statement

The article titled *"Voices of Female Students Studying at Vocational Technical Sciences School of Higher Education about STEM Careers"* is original research; we as the authors of the article have acted according to scientific ethics, principles, and rules at all stages of the research (preparation, literature review, data collection, data analysis, presentation); we have included all of the works used in this study in the bibliography; we have not made any changes to the data while using the data; the research does not contain plagiarism; we state that we comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of [the Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions](#) and [the Committee on Publication Ethics \(COPE\) Principles](#). We state that we will accept all moral and legal consequences in case any situation contrary to our statement regarding our research is detected.

Ethics Committee Approval

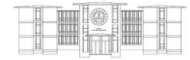
Ethical evaluation decision date: 12.09.2023

Issue No. of Ethical Evaluation Document: 308

Name of the institution that carried out the ethical evaluation: Istanbul University-Cerrahpasa, Social Science Research Ethical Committee.

Conflict of Interest Statement

There is no conflict of interest between any person, institution, organization, and its authors for the article titled *"Voices of Female Students Studying at Vocational Technical Sciences School of Higher Education about STEM Careers"*.



Author Contribution Statement

- 1.Idea/concept (creating an idea or hypothesis for research)
- 2.Design (planning the method to reach the research result)
- 3.Supervision/consultancy (taking responsibility for the organization and supervision of the course of the research)
- 4.Resources (provision of personnel, participants, venue, financial resources, equipment for the research)
- 5.Materials (providing materials for research)
- 6.Data collection/processing (collection of research data and processing of data)
- 7.Analysis/interpretation (analyzing and interpreting data)
8. Literature review (taking responsibility for literature review)
9. Article writing (taking responsibility for writing the whole or the main part of the research)
- 10.Critical review (critical review of the research not only in terms of spelling and grammar but also in terms of intellectual and academic content before submitting the research)

Table 2

Author Contribution Statement

Contributing writers	Contribution type and contribution rate
<i>Meryem Demir Guldal</i>	<i>1-2-4-5-6-7-8-9 %50</i>
<i>Funda Savasci Acikalin</i>	<i>1-2-4-5-6-7-8-9 %50 / 3-10 %100</i>

Statement of Support and Acknowledgment

We do not express any support or acknowledgment for the article titled "*Voices of Female Students Studying at Vocational Technical Sciences School of Higher Education about STEM Careers*".



References

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu: Günün modası mı, yoksa gereksinim mi?* Scala Press.
- Albalate, A. R., Larcia, H. D., Jaen, J. A., Pangan, K. R. & Garing, A. G. (2018). Students' motivation towards science learning (SMTSL) of STEM students of University of Batangas, Lapa City. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), 1262- 1274. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.33.12621274>
- Atkins, K., Dougan, B. M., Dromgold-Sermen, M. S., Potter, H. Sathy, V. & Panter, A. T. (2020). Looking at myself in the future": how mentoring shapes scientific identity for STEM students from underrepresented groups. *International Journal of STEM Education*, 7, 42. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00242-3>.
- Balçın, M. D., Çavuş, R. & Topaloğlu, M. Y. (2018). Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarının ve FeTeMM mesleklerine yönelik ilgilerinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 6(2), 40-62.
- Bamberger, Y. M. (2014). Encouraging girls into science and technology with feminine role model: Does this work? *Journal of Science Education and Technology*, 23(4), 549-561.
- Botella, C., Rueda, S., López-Iñesta, E. & Marzal, P. (2019). Gender diversity in STEM disciplines: A multiple factor problem. *Entropy* 21(1), 30. <https://doi.org/10.3390/e21010030>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Broadley, K. (2015). Entrenched gendered pathways in science, technology, engineering and mathematics: Engaging girls through collaborative career development. *Australian Journal of Career Development*, 24(1), 27-38. <https://doi.org/10.1177/1038416214559548>.
- Brotman, J. S. & Moore, F. M. (2008). Girls and science: A review of four themes in the science education literature. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(9), 971-1002. <https://doi.org/10.1002/tea.20241>
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science* 329, 996.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Chen, S. K., Yang, Y.T.C., Lin, C. & Lin, S. S. (2023). Dispositions of 21st-century skills in STEM programs and their changes over time. *International Journal of Science and Mathematics Education* 21(4), 1363-1380. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10288-0>.



- Cimpian, J. R., Kim, T. H. & McDermott, Z. T. (2020). Understanding persistent gender gaps in STEM. *Science*, 368(6497), 1317-1319.
- Dasgupta, N. & Stout, J. G. (2014). Girls and women in science, technology, engineering, and mathematics: STEMing the tide and broadening participation in STEM careers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 21–29.
- Demir Güldal, M., Alp, H. & Altın, M.S., (2024). Türkiye’de üniversitelerin fen, teknik, mühendislik ve matematik (fetemm) alanlarındaki kadın akademisyen temsilleri: İstanbul ili örneği. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 72-86. <https://doi.org/10.54707/meric.1466269>.
- Dubetz, T. & Wilson, A. J. (2013). Girls in engineering, mathematics and science, GEMS: A science outreach program for middle-school female students. *Journal of STEM Education*, 14(3), 41.
- EAG (2023) Education GPS, OECD, Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org>.
- Eccles, J. S. & Wang, M. T. (2016). What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science? *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 100-106. <https://doi.org/10.1177/0165025415616201>.
- Ergün, A. (2019). Identification of the interest of Turkish middle-school students in STEM careers: Gender and grade level differences. *Journal of Baltic Science Education*, 18(1), 90-104.
- Fredricks, J. A., Hofkens, T., Wang, M., Mortenson, E. & Scott, P. (2018). Supporting girls’ and boys’ engagement in math and science learning: A mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 271–298. <https://doi.org/10.1002/tea.21419>
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers*. New York and Boston: Pearson.
- González-Pérez, S., Mateos de Cabo, R. & Sáinz, M. (2020). Girls in STEM: Is it a female role-model thing? *Frontiers in psychology*, 11, 2204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02204>
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., Southgate, E. & Albright, J. (2015). Socioeconomic status and the career aspirations of Australian school students: Testing enduring assumptions. *The Australian Educational Researcher*, 42, 155-177. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0172-5>
- Gökcül, M. (2022). Türkiye’de STEM eğitime yönelik öğretmen yetiştirme uygulamalarının değerlendirilmesi. *Unpublished doctoral dissertation*. Gazi University, Ankara.
- Gülhan, F. & Şahin, F. (2018). Niçin STEM eğitimi?: Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin STEM alanlarındaki kariyer tercihlerinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(1), 1-23.



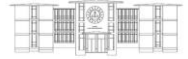
- Harris, K., Le, K. N., Vakkia, R. J. Y. & Ofori, A. N. (2023). Increasing women's chances in STEM fields and combating challenges. *Advancing STEM Education and Innovation in a Time of Distance Learning*, 117-138.
- Jackson, C., Mohr-Schroeder, M. J., Bush, S. B., Maiorca, C., Roberts, T., Yost, C. & Fowler, A. (2021). Equity-oriented conceptual framework for K-12 STEM literacy. *International Journal of STEM Education*, 8(38), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00294-z>
- Jean, V. A., Payne, S. C. & Thompson, R. J. (2015). *Women in STEM: Family-related challenges and initiatives*. In Mills, M. (eds.) *Gender and the work-family experience: An intersection of two domains* (pp.291-311). Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08891-4_15
- Kennedy, T. J. & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kılıç, D. & Öztürk S. (2014). Türkiye'de kadınların işgücüne katılımı önündeki engeller ve çözüm yolları: Bir ampirik uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 107-130.
- Kitchen, J. A., Williams, M. S., Sonnert, G. & Sadler P. (2024) A quasi-experimental study of the impact of college-run science, technology, engineering, and mathematics (STEM) career days on American students' STEM career aspirations. *International Journal of Science Education*, 46(2), 109-130. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2220071>
- Koonce, D. A., Zhou, J., Anderson, C.D., Hening, D.A. & Conley, V.M. (2011). *What is STEM?* Paper presented at 2011 ASEE Annual Conference & Exposition, Vancouver, BC.
- Kütükçü, A. & Şentürk, F. K. (2018). Cinsiyet rolü ve denetim odağının kadınların kariyer geleceği algısına etkisi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 229-259. <https://doi.org/10.21798/kadem.2019249087>
- Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J. & Vélchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822. <https://doi.org/10.1002/sce.21522>
- Merayo, N. & Ayuso, Al. (2023). Analysis of barriers, supports, and gender gap in the choice of STEM studies in secondary education. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 1471-1498. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09776-9>
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education. http://leadingpbl.pbworks.com/f/Jans%20pdf%20Attributes_of_STEM_Education-1.pdf



- Murphy, M., Callander, J. K., Dohan, D. & Grandis, J. R. (2021). Women's experiences of promotion and tenure in academic medicine and potential implications for gender disparities in career advancement a qualitative analysis. *JAMA Network Open*, 4(9), e2125843. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.25843>
- National Science Foundation (2021). STEM Occupations. <https://nces.nsf.gov/pubs/nsf23315/report/stem-occupations#characteristics-of-the-stem-workforce.25.12.2023>.
- Osborne J., Simon S. & Collins S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Quimby, J. L. & DeSantis, A. M. (2006). The influence of role models on women's career choices. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 297–306. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00195.x>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2.Baskı) (Bütün, M. ve Demir, S. B. Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 2014, 3. Baskı).
- Rogers, C. & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education*, 5(3), 17–28.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *Technology Teacher*, 68(4), 20–26.
- Semerci, N. & Özçelik, C. (2023). Ortaokul öğrencilerinin stem mesleklerine ilgilerinin belirlenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 263–280. <https://doi.org/10.57135/jier.1316816>
- Shahin, M., Ilic, O., Gonsalvez, C. & Whittle, J. (2021). The impact of a STEM-based entrepreneurship program on the entrepreneurial intention of secondary school female students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17, 1867–1898. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00713-7>
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *Springer Plus*, 4(8), 1–20.
- Skolnik, J. (2015). Why are girls and women underrepresented in STEM, and what can be done about it? *Science & Education*, 24, 1301–1306. <https://doi.org/10.1007/s11191-015-9774-6>
- Smeding, A. (2012). Women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): An investigation of their implicit gender stereotypes and stereotypes' connectedness to math performance. *Sex Roles*, 67, 617–629.
- Starr, C. R. & Simpkins, S. D. (2021). High school students' math and science gender stereotypes: Relations with their STEM outcomes and socializers' stereotypes. *Social Psychology of Education*, 24, 273–298.



- Stoet, G. & Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education, *Psychological Science*, 29(4), 581–593.
- Swafford, M. & Anderson, R. (2020). Addressing the gender gap: women's perceived barriers to pursuing stem careers. *Journal of Research in Technical Careers*, 4(1), 61–74.
- Thomas, T. A. (2014). Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades. *Doctoral dissertation*. University of Nevada, Reno ProQuest Dissertations Publishing. Retrieved from Proquest. (3625770).
- Ürünibrahimoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen-teknoloji-mühendislik-matematik (fetemm) mesleklerine yönelik ilgilerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)* 3(3), 151-173.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2018). STEM uygulamalarının kız öğrencilerin STEM tutum ve mühendislik algılarına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(30). <https://doi.org/10.14520/adyusbd.368452>
- YÖK (2023). Yükseköğretim istatistikleri Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/> on 29th January, 2024.
- Wan, Z. H., So, W. M. W. & Zhan, Y. (2023). Investigating the effects of design-based STEM learning on primary students' STEM creativity and epistemic beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10370-1>.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H. & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)* 1(2), 2.
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (stem): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. *Educational Psychology Review*, 29, 119-140.
- Warsito, Siregar, N. C., Gumilar, A. & Rosli, R. (2023). STEM education and the gender gap: Strategies for encouraging girls to pursue stem careers. *Prima: Jurnal Pendidikan Matematika*, 7(2), 191-205.
- Wicklein, R. C. & Schell, J. W. (1995). Case studies of multidisciplinary approaches to integrating mathematics, science and technology education. *Journal of Technology Education*, 6(2), 59-76.



Appendix-1 Interview Questions

A. Demographic Information

1. Could you give us more information about yourself?
2. How old are you?
3. Which program are you studying?
4. How do you feel about your program?
5. Which choice did you enter in your program when you took the exam (YKS)? What was your reaction when you learned that you entered the program?
6. Do you think that the courses you have been taking are sufficient in terms of numbers and the content of the courses?
7. Do you think that the number of female students studying in STEM majors is sufficient?
8. Would you like to add more about your program and yourself?

B. Questions about STEM career

1. What do you think about the education given in the fields of STEM?
2. What do you think about courses you have been taking at the program? (in terms of quality, quantity and so on)
3. What do you think about your knowledge and competence being gained at the program?
4. How do you feel about being a female student in the fields of STEM?
5. How many girls are there in your program?
6. What do you think about it? How does this situation affect you?
7. What are the advantages of having few girls at the program?
8. What are the disadvantages of having few girls at the program?
9. What do you think about having female professors at the program? How does it affect you?
10. What are your views about being a female student in STEM fields from the perspective of society?
11. What do your family think about your decision to study at the vocational technical science school of higher education?
12. What does society (friends or people around you) think about your decision to study at the vocational technical science school of higher education?
13. What are the future job opportunities of women in STEM compared to men?
14. What do you think about gender equality for finding a job and working in STEM?
15. What do you think about working in industry as a technical person after finishing your program?
16. What do you think about studying further to become engineers for a STEM career after finishing your program?



İSTANBUL

EĞİTİM DERGİSİ

ISTANBUL EDUCATION JOURNAL (ISTJ)

İstanbul Eğitim Dergisi, 2024

Cilt.1 Sayı.1 Sayfa.55-73

Makale Türü: Araştırma Makalesi

doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1570079

IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi'ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular

Emrah Kaya^{1*}, Neslihan Altuncuoğlu²

^{1*}Sorumlu yazar, Erciyes Üniversitesi, Tarih Bölümü, Kayseri, Türkiye

ektarih@gmail.com 0009-0004-0916-3508

² Erciyes Üniversitesi, Tarih Bölümü, Kayseri, Türkiye 0000-0002-3244-5077

Makale Geliş Tarihi: 19/10/2024

Makale Kabul Tarihi: 26/12/2024

Öz

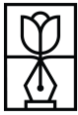
Bu çalışma, IV. Millî Eğitim Şûrasının demokratik eğitim temalı raporunda yer alan Türk Tarih Tezi'ne karşı getirilen eleştirileri ve savunuları gerekçeleriyle birlikte ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda IV. Millî Eğitim Şûrasında oluşturulan Eğitim ve Öğretimde Dayanılan Demokratik Esasları Gözden Geçirecek Komisyonun demokratik eğitim temalı raporu ve bu rapora ilişkin farklı kaynaklardaki eleştiriler ve savunular incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem, literatür taramasını ifade ettiği için tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Yapılan taramalar sonucunda şûraya ait dokümanlar başta olmak üzere arşiv belgeleri, kitaplar ve kitap bölümleri, sempozyum ve kongre bildirileri, makaleler, gazeteler ve dergilerdeki verilere ulaşılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuş, yazılı veya görsel dokümanların öne çıkan açık veya kapalı anlamlarının sistemli bir şekilde çözümlemesi yapılmıştır. Sonuç olarak şûrada tezin, yakın tarih araştırmalarına engel olması nedeniyle Osmanlı Devleti'nden kopuşu ifade ettiği vurgusuna ulaşılmıştır. Tezin millî kimlik oluşturma kaygısıyla Osmanlı Devleti'nden kopuşu içermesi, Türk tarihinin bütünsel gerçekliğine zarar verdiği belirtilmiştir. Buna karşın tezin haklı bir davanın devamı olarak Türk'ün öz saygısını yeniden inşa etme çabasının bir ürünü olduğunu ifade edenler de olmuştur. Bulgular ışığında dikkate alınması gereken en önemli nokta, tarih öğretiminde tarihi gerçekleri yadsımadan millî tarihin dünyada yaşananlarla karşılaştırılarak öğretiminin yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: *Demokrasi, tarih öğretimi, Türk tarih tezi, IV. millî eğitim şûrası.*

Atf bilgisi: Kaya, E. ve Altuncuoğlu, N. (2024). IV. millî eğitim şûrasında Türk tarih tezi'ne getirilen eleştiriler ve savunular. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1570079>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı intihal.net ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları [Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



Criticisms and Defenses of the Turkish Historical Thesis at the 4th National Education Council

Emrah Kaya^{1*}, Neslihan Altuncuoglu²

^{1*}Corresponding author, Erciyes University, Department of History, Kayseri, Türkiye

 ektarih@gmail.com  0009-0004-0916-3508

² Erciyes University, Department of History, Kayseri, Türkiye  0000-0002-3244-5077

Date of submission: 19/10/2024

Date of acceptance: 26/12/2024

Abstract

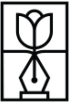
This study aims to present the criticisms and defences against the Turkish History Thesis included in the democratic education-themed report of the 4th National Education Council, together with their justifications. In this context, the democratic education-themed report of the Commission to Review the Democratic Principles Based on Education and Teaching established at the 4th National Education Council, and the criticisms and defences of this report in different sources are analyzed. The document analysis method, one of the qualitative research approaches, is used as the research method. This method is a descriptive study patterned in the scanning model because it refers to the literature review. As a result of the scans, data from the council documents, archive documents, books and book chapters, symposium and congress proceedings, articles, newspapers, and magazines are reached. The content analysis technique is used to analyse the data, and the explicit or implicit meanings of the written or visual documents are systematically analysed. As a result, it is emphasised that the thesis expresses a break from the Ottoman State so it prevents recent history research. It is stated that the thesis's inclusion of a break from the Ottoman State with the concern of creating a national identity harms the holistic reality of Turkish history. On the other hand, some state that the thesis is a product of an effort to rebuild the self-esteem of the Turks as a continuation of a just cause. In light of the findings, the most important point to be considered is that national history should be taught by comparing it with what is happening in the world without denying historical facts in history teaching.

Keywords: Democracy, history teaching, Turkish historical thesis, 4th national education council.

Cite as: Kaya, E. & Altuncuoglu, N. (2024). Criticisms and defenses of the Turkish historical thesis at the 4th national education council. *Istanbul Education Journal*, 1(1), 55-73. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1570079>

Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two referees using the double-blind review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Giriş

Devletlerin bekasında bir ölkü meselesi olan tarih disiplini (Safran, 2010), zamansal süreçte devletleri yönetenler tarafından propaganda aracı olarak kullanılmış, yöntem olarak da politik ve ideolojik kaygıların öne çıkarılması yoluna gidilmiştir (Özbaran,1998). Bu nedenledir ki varlığını meşrulaştırmak isteyen her iktidar tarihî olay ve olguları ideolojisi doğrultusunda izah etmeyi amaç edinmiştir (Öztürk, 2022). İktidar ile tarih arasındaki bu güçlü ilişki de resmî tarihçilik denilen yeni bir olgunun ortaya çıkmasına zemin hazırlamış (Safran, 2013), kısaca tarih; iktidarlardan tarafından araçsallaştırılarak resmî bir söyleme dönüşmeye başlamıştır. Tekeli (2016) bu söylemin ortaya çıkış sürecini şu sözleriyle ifade etmeye çalışmıştır:

[...] ulus devletlerin doğuşu sırasında toplumların geleneksel ve yerel bağlarının çözölüp yerine soyut ulusal bağlılıkların oluşturulması ve ulusal kimliklerin yaratılmasında tarih bir araç olarak kullanılmıştır. Tarihi ve ulusal önderleri mistifiye eden resmî tarihler ortaya çıkmıştır. Bu metinler ulusal ideolojinin nasıl kurulduğunu ortaya koymak bakımından incelenmesi gereken belgeler hâline gelmişlerdir (s. 36).

Yeni Türkiye'nin kurulmasının akabinde yapılan bir dizi inkılap hareketi gerek millî gerekse medeni gelenekler üzerine inşa edilmeye başlanmıştır. İnşa sürecinde ise salt Osmanlı çerçevesinden ziyade Türk tarihine ait geleneklerin gücünden istifade edilmek istenmiştir (Safa, 2010). Bu noktada Mustafa Kemal liderliğinde Türk'ün kurtuluş hareketini başarıya ulaştıran bir grup siyasi tarafından Türk'e yeni bir kimlik vermek amacıyla Türk Tarih Tezi denilen yeni bir anlayış tasarlanmıştır (Ersanlı, 2021).

Tezin tasarlanmasında Batılıların Türk ulusunun morfolojik yapısına dair sarf ettikleri küçümseyici söylemlerin büyük bir etkisi olmuştur. Atatürk'ten aldığı direktiflerle Afet İnan, İsviçre'de yaptığı doktora tez çalışmasıyla (Akyüz, 2021) Von Le Coq ve Grunewald gibi düşünürlerin Türkler hakkında ileri sürdükleri görüşleri gerekçelendirerek çürütmüş; Orta Asya'nın yerli halkı olan Türklerin de Hint-Avrupaî kavimler gibi beyaz ırktan olduklarını ortaya koymuştur (Safa, 2010). Konu özelindeki çalışmalar 1930 yılında bir oluşum olarak ortaya çıkan Türk Tarih Heyeti bünyesinde de devam etmiş, "Türk Tarihinin Ana Hatları" isimli çalışmanın yayımlanması ile sonuçlanmıştır. Söz konusu eser, Türk Tarih Tezi'nin özünü teşkil etmekle beraber bütün medeniyetlerin kaynağını Türk milletine dayandırıyor (İnan, 1989).



15 Nisan 1931'de bu türden tarih çalışmalarının daha geniş ölçüde yapılabilmesi için kurumsal bir değişikliğe gidilmiş; Türk Tarih Heyeti yerini Türk Tarih Tetkik Cemiyetine bırakmıştır. Ardından cemiyet, 1935'te Türk Tarih Kurumu adını almış; Türk'ün medeniyet tarihini incelemek ve yayımlamak misyonunu üstlenmiştir (İnan, 1989). Bu doğrultuda Türk Tarih Tezi'ne uygun ders kitapları yazmayı amaç edinen cemiyet, liselerde okutulmak üzere dört ciltlik bir tarih ders kitabı kaleme almıştır (Ersanlı, 2021).

Türk Tarih Tezi ve onun ürünü olarak yazılan dört ciltlik tarih ders kitabı serisi, 1932 yılında toplanan I. Türk Tarih Kongresinde tüm ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Ulusal mahiyette düzenlenen bu kongrede, her ne kadar ilgili tez detaylıca açıklanmış olsa da bilimsel açıdan eleştirilere maruz kalmıştır (Köken, 2014). Atatürk döneminin son tarih kongresi olma özelliği gösteren (Kuşçi, 2021), 1937 yılında uluslararası mahiyette düzenlenen II. Türk Tarih Kongresinde ise Türk Tarih Tezi hiçbir eleştiri almadan kabul görmüş (Oral, 2015), böylece tarih anlayışında millî olma ülküsüne ulaşılmıştır. Atatürk'ün ölümünü takip eden yıllarda (Toprak, 2015), özellikle de 1939-1943 yılları arasında hümanist tezin etkileri hissedilmeye başlanmıştır (Ersanlı, 2021).

Atatürk dönemi tarih anlayışındaki aşırı milliyetçiliği reddeden hümanist tezin (Keskin, 2012) Türk eğitimine girişi de ilk defa 1939 yılında toplanan I. Maarif Şûrası ile mümkün olmuştur (Köken, 2014). Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile özdeşleşen hümanist teze göre Türk kültürü Batılı kültürlerle buluşturulmak istenmiştir (İlknur, 2007). 1943 yılında toplanan II. Maarif Şûrasında ise Atatürk'ün kurduğu Türk Tarih Kurumu ve onun tezi olan millî tarih ülküsüne yeniden dönmüşse de (Sakaoğlu, 2018) bu şûrada Hamit Ongunsu, Hıfzırrahman Raşit Öymen gibi isimlerce Türk Tarih Tezi'nin dogmatik yapısına yüksek dozda eleştiriler de getirilmiştir (Kabapınar, 1992).

Türk Tarih Tezi'ne getirilen bu eleştiriler 1946 sonrası dönemde de artarak devam etmiştir (Sivrioğlu, 2020). Zira bu yıldan itibaren demokratik rejime geçişle beraber eğitimin temel ilke ve hedeflerinde değişim yaşanmıştır. En nihayetinde 1949 yılında toplanan IV. Millî Eğitim Şûrasında eğitimde demokratik esaslar konusu üzerinde durulmuş, hatta bu konunun tartışıldığı komisyonda da Türk Tarih Tezi'ne ilişkin eleştiriler ve savunular yapılmıştır (Köken, 2014).

Her ne kadar literatürde gerek Maarif (Millî Eğitim) Şûraları gerekse de Türk Tarih Tezi'nin tema olarak işlendiği çok sayıda çalışma bulunmasına karşın bahsi geçen temaların birlikte irdelendiği özgün bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma kapsamında da IV. Millî Eğitim Şûrası özelinde oluşturulan bir komisyonda



Türk Tarih Tezi'nin ifade ettiği anlam ele alınmış, bu anlamda yapılan eleştirilerin veya savunuların gerekçeleriyle birlikte verilmesi amaçlanmış ve şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. IV. Millî Eğitim Şûrasında oluşturulan Eğitim ve Öğretimde Dayanılan Demokratik Esasları Gözden Geçirecek Komisyonunda, Türk Tarih Tezi'nin ifade ettiği anlam nedir?
2. Bu şûrada ilgili tezin eleştirilme nedenleri nelerdir?
3. Söz konusu tezi eleştirenlere karşılık kimler, hangi savunuları yapmıştır? Bu savunuların gerekçeleri nelerdir?
4. İlgili şûrada Türk Tarih Tezi'ne yönelik getirilen eleştirilerin ve savunuların akademik tarihçilikteki karşılığı ne olmuş ya da şûradaki tartışmalar akademik tarihçilikte hangi yönleriyle benzerlikler göstermektedir?

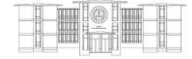
Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme ve elde edilen verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada olayları ve algıları bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamlandırmayı amaçlayan nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır (Sak, Sak, Şendil ve Nas, 2021). Yararlanılan yaklaşımın bir sonucu olarak da veri toplama tekniklerinden doküman analizi yöntemine başvurulmuştur (Sak vd., 2021).

Başvurulun yöntem, çalışılan konuyla ilgili literatür taramasını ifade ettiği için araştırma modellerinden tarihsel tarama modeline başvurulmuştur. Bu anlamda başta IV. Millî Eğitim Şûrasına ait dokümanlar ve raporlar olmak üzere arşiv belgeleri, dönemin süreli yayınları (gazeteler ve dergiler) taranmak suretiyle işe koşulmuş, buradaki bulgular; kitaplar, kitap bölümleri, kongre bildirileri ve makaleler ışığında bütünü verecek şekilde kaleme alınmıştır (Baltacı, 2019). Haricen çalışma kapsamında yararlanılan tüm dokümanlara resmi yollardan uygun kanallar aracılığıyla ulaşılmasına özen gösterilmiş, böylesi bir tutumla da araştırmanın güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesi arzu edilmiştir (Sak vd., 2021).



Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, IV. Millî Eğitim Şûrası kapsamında oluşturulan beş komisyondan biri olan Eğitim ve Öğretimde Dayanılan Esasları Gözden Geçirecek Komisyonun “demokratik temalı eğitim” raporu bulunmaktadır. Bu noktada ilgili komisyonda Türk Tarih Tezi ile hümanist tezin taraftarlarının savundukları görüşün (Copeaux, 2016) belgelerdeki hâliyle titiz bir şekilde aktarımı sağlanmıştır (Sak vd., 2021).

Verilerin Analizi

Gelinen noktada dokümanların orijinalliği ile birincil kaynakların kendi arasındaki tutarlılığı test edildikten sonra dokümanlardaki verilerin anlaşılması ve analiz edilmesi aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizinde ise nitel veri analiz yöntemlerinden “içerik” denilen yöntemle başvurulmuş, yazılı veya görsel dokümanların öne çıkan açık veya kapalı anlamlarının sistemli bir şekilde çözümlemesi yapılmıştır (Sak vd., 2021).

Bulgular

Demokrasi, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin de yaşamsal bir dava meselesidir. Bu davanın Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren metotlu bir çalışma ile kısa sürede uygulanabilmesi önemliydi (Çağlar, 1949). Öteden beri ortaya çıkmış bir müessese olarak demokrasinin Türkiye’de gerçek anlamda ortaya çıkışı, 1946 yılında tek parti hayatından çok partili hayata geçişle yaşanmıştır (Görener, 1949).

Tek parti iktidarının son Başbakanı olan Şemsettin Günaltay (Kaplan, 1999), henüz 26 Temmuz 1949 tarihinde İstanbul’da üniversiteli gençlere hitaben “Bugün bize yapılan her türlü hançerlemelere tahakkuk ettirmek istediğimiz büyük demokrasi ideali uğruna katlanıyoruz ve katlanacağız.” telkininde bulunmuş (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [BCA], 1949, 27 Temmuz) bu telkinini Bursa’da verdiği bir demeçle desteklemiştir. Bu demecinde “*dar kafalı kimseler elinde bu rejimin bir felaket doğurabileceğine*” yönelik söylemlerde bulunmuştur (BCA, 1949, 3 Ağustos).

Tüm bu açıklamalardan sonra çok partili yaşama geçişin bir gereği olarak demokrasinin ve demokratik değerlerin eğitim ve öğretime tatbiki, IV. Millî Eğitim Şûrasının temel konusu olmuştur (Güler, 2004). Hatırlanacağı üzere bu şûra, Başbakan Şemsettin Günaltay’ın konuşmasıyla açılmıştır. Günaltay, bu tarihî konuşmasında, genellikle gençlerin okullarda iyi bir demokrasi terbiyesiyle



yetiştirilmesi gerekliliğinden söz etmiştir. Ardından Bakan Banguoğlu da söz almak suretiyle (Maarif Şûrası Dün Açıldı, 1949, 23 Ağustos) “[...] 25 yıllık bir inkılâp rejimi devrinden bir geniş demokrasi devrine intikal etmekteyiz” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1990) sözleriyle esas anlamda Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin uzunca bir süre demokrasi şuurunda yaşadığı zayıflığa ya da noksanlığa vurgu yapmak istemiştir (Orkunoğlu, 2018).

Dolayısıyla kamuoyunda “Muzaffer Maarif Şûrası” olması ümit edilen (Adivar, 1949) bu şûranın merkezine doğal olarak demokrasi temalı eğitim raporu alınmıştır. İlgili konu, Eğitim ve Öğretimde Dayanılan Demokratik Esasları Gözden Geçirecek Komisyon tarafından DTCF’nin 205 numaralı odasında (MEB, 1990) Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinden Prof. Dr. Esat Arsebük başkanlığında (MEB, 1990) 22 Ağustos 1949 tarihinde saat 15.00 itibarıyla tartışmaya açılmıştır. Bu doğrultuda daha önce MEB tarafından hazırlanan “Demokratik Eğitim” konulu rapor okunarak incelemeye alınmıştır. İncelemeler sonucunda raporun titizlikle hazırlandığı ancak içerik ve başlık arasında tam anlamıyla bir bağ kurulamadığı gerekçesiyle yeni bir raporun hazırlanmasına karar verilmiştir (MEB, 1990). Bunun için de ayrıca bir Tali Komisyon oluşturulmuş, başkanlığına da Prof. Dr. Hüseyin Nail Kubalı getirilmiştir (Maarif Şûrasında, 1949, 26 Ağustos).

Tali Komisyonun uzun tartışmalardan sonra elde etmiş olduğu tespitlerin bir redaksiyon (düzeltme) komitesi tarafından raporlaştırılması uygun görüldükten sonra yeniden Tali Komisyona sevki uygun bulunmuştur. Kubalı, başkanlığındaki Tali Komisyon, çeşitli incelemeler yaptıktan sonra rapora son şeklini vermiştir. Esas komisyonda 26 Ağustos 1949 tarihinde oy birliğiyle kabul edilen rapor, ardından şûra heyetine değerlendirilmek üzere sunulmuştur (MEB, 1990).

Raporun özünde demokrasinin tanımı, demokratik eğitimin gerekliliği ve önemi, okul içinde ve dışında eğitim konuları vardır. Demokratik eğitim meselesi hakkında hazırlanan 27 Ağustos 1949 tarihli bu rapor, 29 Ağustos 1949 tarihinde İstanbul Üniversitesi Rektörü Ömer Celal Sarç başkanlığında toplanan şûra heyetinde Komisyon Sözcüsü Dr. Kadri Olcay tarafından okunmuştur (MEB, 1990). Ardından rapor hakkında heyet tarafından son değerlendirmeler yapılmış, birtakım küçük değişikliklerle rapor aynen kabul edilmiştir (Millî Eğitim Şûrası, 1949, 30 Ağustos).

Şûra heyetinde söz konusu raporu “bir gaflet vesikası” şeklinde nitelendiren İzmir İnönü Lisesi Müdürü Ziya Somar buna dayanak olarak şunu ileri sürmüştür: *“Raporun sonunda demokratik bir terbiye için tarihî şuura büyük bir yer verilmesi ileri sürüldüğü hâlde rapor ruh itibarıyla böyle bir tarihî şuardan mahrum*



bulunmaktadır.” Ayrıca Somar, rapordaki “demokrasiye yeni yeni ayak uydurulduğu” şeklindeki söylemin politik ve ideolojik kaygıların etkisiyle yazıldığını iddia etmekten de geri kalmamıştır (MEB, 1990).

Dinç’e (2015) göre çağdaş eğitim anlayışından esintiler taşıyan bu rapora göre tarih dersi ile demokrasi arasında mutlak bir ilişki vardır. Bu ilişki sayesinde tarih, üstlendiği misyonla demokrasinin kendiliğinden ortaya çıkmasına ve gelişmesine doğrudan katkıda bulunur (MEB, 1990). Nitekim demokrasinin ortaya çıkmasında veya aidiyet duyulan topluma yerleşmesinde tarih dersine büyük bir rol düşmektedir. Eğer tarihten beklenen bu ise tarihin öğretimi hususunda dikkatli olmak gerekir (Okumuş, 2015). Son derece hassasiyet gerektiren bu konu, IV. Millî Eğitim Şûrasında demokratik eğitim temalı raporda hâliyle işlenmiştir. MEB (1990) rapor dâhilinde tarih öğretimi hususunda şu ifadelerle yer vermiştir:

İnkılap hamlelerimizle, dünya medeniyetine kendi öz millî değerlerimizle katılmak endişesi, tarih ve dil araştırmalarımızda, bazen mübalağalara düşmemize, bazen de ağır ihmaller göstermemize sebep olmuş bulunmaktadır. Türk medeniyeti ve ilim dünyası bakımından uzak tarihimize ait değerli araştırmalar yapılırken, yakın tarihimize ait ihmaller ders kitaplarımıza kadar sirayet etmiştir. Halbuki, uzak ve yakın bütün tarihimizin tetkiki içindedir ki, Atatürk devrinin ve inkılap Türkiye’sinin gerçek değerini belirtmek mümkün olabilir. Sümer ve Eti medeniyeti gibi Selçuk ve Osmanlı medeniyetinin de çağdaş tarihte müstesna ve mümtaz bir mevkii vardır. Binaenaleyh, Osmanlı tarihini de bütün içtimai, hukuki, siyasi ve iktisadi müesseseleri ve kültür varlıklarıyla benimseyerek araştırmalar yapmak, Osmanlı devrinde olduğu gibi Cumhuriyet devrinde de iyi ve kötü taraflarımızı belirtecek objektif mukayeseler yapmak, millî ruh ve şuurumuz, tarihimiz ve eğitim sistemimiz için paha biçilemez bir kıymet arz edecektir. Gençlerimize,engin ve zengin olan millî tarihimizin devamlılığı şuurunun vermek, siyasi müesseseler ve telakkileri dogmatik bir zihniyetle değil, fakat objektif ve pozitif bir görüşle muhakeme alışkanlığı kazandırmak zararlı değil, aksine faydalıdır (s. 68).

Esasen raporun bu bölümünde tek parti iktidarının tarih tasarımı olan Türk Tarih Tezi’ne bir tepki gösterildiği ortadadır. Başka bir ifadeyle yakın tarih anlayışının yani Osmanlı medeniyetinin ihmal edildiğine yönelik bir sitemde bulunulmuştur. İşte bu sitem durumu şûra heyetinde rapor üzerinde tartışmaların yapıldığı bir ortamda kimilerince destek bulurken kimilerince de şiddetle reddedilmiştir.



“Demokratik Eğitim” Temalı Raporda Türk Tarih Tezi’ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular

IV. Millî Eğitim Şûrasında ilk günden itibaren tarih öğretiminde millîliğin hedeflendiğine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Bu konudaki ilk açıklama Beyoğlu Kız Lisesi öğretmenlerinden Emin Ali Çavlı tarafından yapılmıştır. Ona göre tarih öğretiminden beklenen amaç, millî bir gurur uyandırmak ve yaşatmak arzusudur. Aslında Çavlı’nın bahsettiği bu ülkü (MEB, 1990), Türk Tarih Tezi’nin tarih öğretimine entegre edilmesiyle yani millî tarih öğretimiyle gerçekleşebilirdi (Bahadır, 2012).

Hatırlanacağı üzere tarihçiliği milliyetçilik ilkesinin temeli olarak gören Atatürk, bunun için de Nisan 1931’de Türk Tarih Tetkik Cemiyetini -sonradan Türk Tarih Kurumu- kurmuştur (İnan, 2020). Türk Tarih Kurumunun çalışmaları ve Atatürk’ün desteği ile de “Türk Tarihinin Ana Hatları” adlı bir rehber kitap yazılmıştır (Sevük, 2008). Bu kitap temel alınarak tüm dünya milletleri içerisinde Türk’ün merkeze alındığı Türk Tarih Tezi anlayışı ortaya atılmıştır (Çora, 2021). Safa’ya (2010) göre bu ilke, Türk’ün öz benliğini, Orta Asya geleneklerini yaşatma üzerine temellendirilmiştir. En nihayetinde Türk milleti de her millet gibi kendi tarihini yazarak yorumlamak istemiş, bu da millî tarih anlayışını doğurmuştur (Orkunoğlu, 2018).

Ünlü tarihçi Bernard Lewis (1988) bu tezi, genel hatlarıyla şöyle izah etmiştir: Türklerin anayurdu olan Orta Asya tüm insanlığın beşiğidir. Beyaz ırktan olan Orta Asyalı Türkler, bazı nedenlerle dünyanın değişik yerlerine göç ederek medeniyet olgusunu yaratmışlardır. Sümerler ile Hititler Türk’tür. Anadolu en eski çağlardan beri bir Türk ülkesidir. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde 1931-1939 yılları arasında liselerde okutulan dört ciltlik tarih ders kitapları da bu tezin bir uzantısıdır (Çora, 2021). Bu kitapların ilk üç cildinde etnik Türk merkezli bir dünya tarihi tasarlamak suretiyle Türk Tarih Tezi’nin haklılığı, son cildinde ise Cumhuriyet tarihi, Türk inkılap hareketi ve Türk milletinin geleceği konuları siyasal kaygılarla işlenmiştir. Özellikle de son kitap, Türk’e karşı duranlara verilmiş bir ideolojik cevap görüntüsüyle dikkat çekmiştir (Metin, 2006). Kimlikleri kutsama amaçlı yazılan bu kitaplar, bir yönüyle de diğer milletlere karşı düşmanlık duygularını körüklemiştir (Bilgin, 2016).

Tarih öğretiminde millî meselelere dikkat çekilmesi elbette ki doğal bir haktır ancak bunun aşırısı zehirden farklı değildir. Millî meselelerde aşırıya kaçılması öğrencilerin geçmiş konusunda şüpheye düşmelerine neden olabilir. Bu durum şûra heyetinde ilk kez İstanbul Eğitim Enstitüsü Edebiyat Öğretmeni Nihat Sami



Banarlı tarafından dile getirilmiştir. Banarlı, kısaca millî tarihin tanıtılması hususunda okullarda öğrencileri şüpheye düşürmeyecek gerçeklerin öğretilmesi gerektiğini savunmuştur (MEB, 1990).

Bu meyanda Banarlı, rapordaki ifadeleri destekleyen bir tutumla “Bütün milletlerin Türk olduğu” tezini şüpheli bulmak suretiyle tabiri caizse Türk Tarih Tezi’ne eleştiri getirmiştir. Zira bu tez, ona göre abartılmış hayal dolu bir tarih anlayışını doğurmuştur. “Türk çocuğu, hayali ve nazari bir milliyetçilik duygusuyla değil, gerçek ve realist bir milliyet anlayışıyla teçhiz olunmalıdır.” sözlerinin de sahibi olan Banarlı, millî tarih öğretiminde tarih ilminin doğasına sadık kalınmasının gerekliliğini belirtmiştir. Ona göre dünya milletlerinin tarihini Türk millî tarihine enjekte etmek yanlıştır. Bunun yerine dünya milletleri arasında Türk milletinin kahramanlıklarını paylaşmak daha doğrudur (MEB, 1990).

Banarlı’nın böyle bir tartışmayı başlatması bile Türk Tarih Tezi’nin belleklerde uzun süre yer edindiğini açıkça göstermektedir. Kaldı ki onun bu tutumu karşısında ilgili tezi koruma hususunda şûra heyetinde çok canlı karşı duruşlar görülmektedir (Copeaux, 2016). Bu konudaki ilk karşı duruşu, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinden Prof. Dr. Enver Ziya Karal göstermiştir. Karal, şu sözleriyle Türk Tarih Tezi hakkında şûra heyetinde ileri sürülen görüşlerin dayanaksız olduğunu anlatmaya çalışmıştır:

Tarih tezimiz hiçbir vakit bütün milletleri Türk yapmak gayesi gütmemiştir. Tarih anlayışımız [...] üç merhaleden geçmiştir. Tanzimat’a kadar din tarihi okuduk. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kadar yalnız Osmanlı İmparatorluğu tarihini benimsedik. Cumhuriyet devrinde tam bir millî bünyeye kavuşunca millî tarihimize sahip çıktık.

Türk Tarih Tezi, Millî Mücadele’nin maneviyat alanında devamından başka bir şey değildir [...] Türklerin sarı ırktan oldukları medeniyet yaratmak kabiliyetinden mahrum bulundukları iddiaları öne sürülmüştür. Bütün bu iddiaları çürütmek ve tarihi usulle reddetmek tarih tezimizin esasıdır. Yoksa bütün milletleri katiyen Türk yapmak iddiamız yoktur. Tarih tezimizin en çok tenkit edilen tarafı birçok milletlerin Orta Asya’dan geldikleri yolundaki bilgilerdir. Bu da kendi kıraat kitaplarına bile geçmiş bir gerçektir. Tarih tezimizde yalan yoktur. Fakat bu tezi tenkit edenlerde yanlış bilgiler vardır (MEB, 1990, s. 91-92).

Karal’ın bu savunusuna rağmen ilgili tez, henüz ortaya çıktığı dönemde bile birkaç kişi dışında taraftar bulamamıştır (Ortaylı, 2016). Akademik tarihçilikte, “içe kapanık, ürkek ve dayanakları bilimsel kaynaklarla beslenmeyen etnosantrizm”



olarak tanımlanan Türk Tarih Tezi (Behar, 2016), tabiri caizse ulusal benliği yüceltme (Akşin, 2016) ya da Türk'ün millî özsaygısına güç verme amaçlarıyla ortaya atılmış "gerçek, yarı gerçek ve yanlışlık karışımı" olan yeni bir üründür (Lewis, 1988).

Akademide Türk Tarih Tezi için "uyduruk" nitelendirmesini yapanlar da olmuştur. Berktaş'a (2016) göre Kemalistler, yakın tarihi es geçerek uydurdıkları tarihi manipüle etmek amacındaydı. Tezin "Türk ulusuna bir gayri Osmanlı tarih bulmak." felsefesiyle kurgusal bir boyut kazandığını düşünenler de olmuştur. Bir başka ifadeyle Cumhuriyet'in öncüleri yakın dönemi yani Osmanlı tarihini inkâra yönelerek yeni bir icat ortaya koymuşlardır (Neumann, 2016).

Yine demokratik eğitim temalı komisyon raporunda Türk Tarih Tezi nedeniyle yakın tarih Osmanlı konularının ihmal edildiği yönündeki görüşler için de Karal şunları söylemiştir: "Bu fikirleri çok müphem ve mesnetsiz görüyorum. Bundan başka, demokratik eğitimde, tarihin oynayacağı rolün bu satırlarla belirtilmiş sayılamayacağını da sanıyorum" (MEB, 1990). Karal'ın tarih dersi hakkındaki bu görüşlerine Bakanlık Müfettişlerinden Sami Akyol da "Hemen hepimizin duygularına tercüman olacak surette bu konuyu izah etmişlerdir" diyerek katıldığını belirtmiştir (MEB, 1990, s. 102).

Karal'ın ve Akyol'un söylemlerine hem Tali Komisyon Başkanı Prof. Dr. Hüseyin Nail Kubalı hem de Komisyon Sözcüsü Prof. Dr. Fethi Çelikbaş benzer şekilde cevap vermişlerdir (MEB, 1990). Kubalı, "millî tarihimizin şuurunun gençliğe kazandırılması" gerekliliğinden hareketle yakın tarih araştırmalarının mutlak surette yapılması gerektiğini rapordaki hâliyle yinelerken (MEB, 1990) Çelikbaş ise Karal'ın tarih öğretimi hususundaki düşüncelerine katıldığını, tüm tarihin tetkike muhtaç olduğundan bahisle konuya biraz daha ılımlı yaklaşarak şunları ifade etmiştir:

[...] 20. asırda İngiliz Milletler Camiası teşkilatında eski Osmanlı İmparatorluğu siyasi teşkilatından faydalandığı söylenir. Bugün bu müesseseler ve birbirleriyle olan münasebetleri ne için bir Türk âlimi tarafından ortaya konmuş olmasın. Niçin Eti ve Sümer medeniyetleri hakkında yapılan araştırmalar yanında, yakın tarihimizin de tetkiki yapılmasın. Üstelik bu tetkikler Türk tarihinin yakın devresine ait birçok kıymetli müessesenin de ortaya konulmasına hizmet edecek ve gençlerimize, millî tarihimizin devamlılığı şuurunu verecektir. Kabul edelim ki, yakın tarihimizin tetkiki biraz ihmal edilmiştir (MEB, 1990, s. 119).



Köken (2014), tüm bu yaşananların II. Dünya Savaşı'nın olumsuz ortamından kaynaklandığını, bazı hümanistlerin de bunu fırsata çevirerek Türk'ün sosyal yapısına Batı'nın Antik Çağ kültürünü enjekte etmek suretiyle Türk milletini millî kültürden uzaklaştırma heyecanına kapıldıklarını iddia etmiştir. Fortna da (2013) şimdiye kadar anlatılanları, "uydurma teorilerle bellek silme teşebbüsleri" olarak değerlendirmiştir.

Elbette ki öğrencilerin yakın tarihten bihaber olarak yetiştirilmeleri ciddi bir sorundur. Özbaran'a (1998) göre tüm tarihin Atatürk dönemiyle sınırlı millî tarihten ibaret sayılması büyük bir yanıltır, bundan derhâl dönülmelidir. Türk tarihini salt Osmanlı tarihinden mürekkep görmek de doğru değildir (Keskin, 1999). Doğru olan, millî tarihin tüm dünyada olup bitenlerle karşılaştırılarak öğretiminin yapılmasıdır. En önemlisi de Cumhuriyet tarihi konularının Osmanlı Devleti ile bağ kurulması zaruretidir (Özbaran, 1998).

Nitekim gerçek tarih bilgisi, her zaman belge ve arşiv kayıtlarının kaynak olarak toplanması sonucunda elde edilmiştir. Bu açıdan geçmişi arama ve değerlendirme ödevi de tarihçiye aittir (İnan, 2020). Tarihçi de tarihi millî dürtülerle yazamaz, yazmamalıdır (Ortaylı, 1982). Cumhuriyet'in kurucusu olan Atatürk, "Tarih yazmak, tarih yapmak kadar mühimdir. Yazan yapana bağlı kalmazsa değişmeyen gerçek, insanlığı şaşırtacak bir nitelik alır." sözleriyle tarihin daha da doğru belirlenmesinin ölçütünü açıklamaya çalışmıştır (Kocatürk, 2007).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

IV. Millî Eğitim Şûrasında (22-31 Ağustos 1949) demokratik eğitim temalı rapor kapsamında tek parti iktidarının resmî tarih söylemi olarak ortaya çıkan Türk Tarih Tezi'ne karşı sitemde bulunulmuştur. Bu sitem durumu, Türk'ün tarihinin uzak geçmişe götürülürken yakın geçmişinin ihmal edilmesi şeklinde ortaya çıkmış, bunun da tarihin bütününe zarar verdiği ileri sürülmüştür. Ayrıca millî tarihin devamlılığı hususunda eskiden olduğu gibi Cumhuriyet tarihinde de Selçuklu ve Osmanlı Devleti'nin ifade ettiği anlamın objektif bir şekilde yazılması gerekliliği lüzumuna değinilmiş, Türk Tarih Tezi'nin dogmatik bir söylem olduğu havası verilmiştir.

Rapordaki bu ifadeler tezin millî kimlik oluşturma kaygısıyla âdeta politik bir tercihle terennüm ettiğini, bu yönüyle Osmanlı Devleti'nden kopuşu içerdiğini, bunun da Türk tarihinin bütünsel gerçekliğine zarar verdiğini ifade ediyordu. Amacı, Anadolu'nun öteden beri Türk yurdu olduğunu kanıtlamak olan Türk Tarih



Tezi'nin siyasal inşası, ortaya çıktığı dönem başta olmak üzere (Şimşek, 2013) hem şûra heyetinde hem de akademide eleştiriler almasına neden olmuştur.

"IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi'ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular" isimli bu çalışmada, sözü edilen raporun şûra heyetinde tartışmaya açılmasından sonra hümanist ve Türk Tarih Tezi taraftarları arasında yaşanan tartışmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda tezin ifade ettiği anlamın ne olduğu, ilgili şûrada bu teze hangi nedenlerle eleştiri getirildiği ya da savunulduğu, bu görüşlerin akademiye ne derecede yansıdığı belirtilmek istenmiştir.

Hakikaten bir devletin bekasında tarihe ve tarih öğretimine büyük bir rol düşmektedir. Bu yönüyle tarih, devletleri yöneten iktidarlar tarafından yönlendirilmiş, devletin uzun vadede yaşatılması uğruna iktidar sahipleri ideolojileri doğrultusunda soyut resmî tarihler icat etmişlerdir. Yeni Türkiye'de de rejimin köklerini kuvvetlendirmek amacıyla Türk Tarih Tezi denilen yeni bir ideoloji tasarlanmıştır (Safran, 2013).

Türk Tarih Tezi, Mustafa Kemal (Atatürk) döneminde gerek 1932'de gerek 1937'de toplanan Türk Tarih Kongrelerinde değerlendirilmiş, eleştirilere rağmen kabul görmüş, böylece arzu edilen fakat kimilerine göre aşırıya kaçan millî olma ülküsüne ulaşılmıştır (Ersanlı, 2021). Bu ülkü, Atatürk'ün ölümünden sonra bir başka ifadeyle İsmet İnönü döneminde günden güne önemini yitirmeye başlamış, yerini hümanist teze bırakmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile özdeşleşen hümanist tezde ise tarih anlayışındaki aşırı milliyetçilik reddedilmiş olup Türk kültürü, Yunan ve Latin kültürleriyle buluşturulmak istenmiştir (Güler, 2004).

Hümanist tez; 1939 yılında toplanan I. Maarif Şûrasının temel konularından biri olmuş, 1943 yılında toplanan II. Maarif Şûrasında ise Atatürk'ün tezi olan millî tarih ülküsüne yeniden dönülmüştür. Çok partili yaşama geçişle birlikte tezin etkisi giderek yeniden zayıflamaya başlamıştır (Dinç, 2015). Demokrasi rüzgarının estiği günlerde toplanan 1946 tarihli III. Millî Eğitim Şûrasında da Türk Tarih Tezi eleştirilere maruz kalmıştır (Copeaux, 2016). Hatta 1948 yılında toplanan IV. Türk Tarih Kongresinde yakın dönem Osmanlı tarihine dair verilen tebliğ sayısındaki artış (Sivrioğlu, 2020) hemen ertesinde toplanan IV. Millî Eğitim Şûrasında da Türk Tarih Tezi'ne getirilecek eleştirilerin habercisi olmuştur.

Gelinen noktada demokratik eğitim kavramının ilk kez değerlendirilmesi yönüyle oldukça önemli olan IV. Millî Eğitim Şûrasında (Sakaoğlu, 2018) millî tarihin tanıtılması hususunda tüm milletlerin Türk olduğu tezini şüpheli bulan Nihat Sami Banarlı, çocuklara inkârı mümkün olmayan gerçeklerin nesnel bir



şekilde öğretilmesi gerektiğini ifade etmek suretiyle tabiri caizse Türk Tarih Tezi'ne eleştiri getirmiştir (MEB, 1990). Tarihin misyon olarak millî bir çizgide yürümesi doğal olmalı ancak bu çizgi tarihin gerçeklikten bihaber yazılması demek değildi. Bir başka ifadeyle tarih "inkâr" metoduyla yazılmamalıdır (Safran, 2013).

Banarlı'nın tenkiti karşısındaki ilk duruş ise DTCF'den Prof. Dr. Enver Ziya Karal'dan gelmiştir. Karal, söylenenlerin dayanaksız ve kulaktan dolma olduğunu, dolayısıyla gerçeği yansıtmadığını, Türk Tarih Tezi'nin ecnebi milletlerin haksız saldırılarına karşın haklı bir siyasi ve askeri davanın devamı olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Karal'ın bu yönüyle (Köken, 2014) o dönemin siyasi iktidarına özgü olan ideolojik hüviyetin yani millî tarihin (Engin, 2013) temsilcilerinden biri olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Şûra heyetinde Karal'ın bu görüşleri, Bakanlık müfettişlerinden biri olan Sami Akyol tarafından destek bulmuştur (MEB, 1990). Hüseyin Nail Kubalı ve Fethi Çelikbaş ise Osmanlı Devleti'nin siyasi, içtimai, kültürel ve askeri tarihinin kısaca yakın tarih çalışmalarının araştırılması zarureti belirtmek suretiyle biraz daha ılımlı olmak kaydıyla Banarlı'nın görüşlerini yinelemişlerdir (MEB, 1990). Bu kapsamda Türk'ün geçmişinin sadece Asya bozkırlarına kadar uzandırılan tarihten ibaret olmadığı, bu anlamda yakın dönem Osmanlı konularının ihmal edilemeyeceği sonucuna varılmıştır (Ortaylı, 1982).

Literatürde Türk Tarih Tezi'ni konu alan çalışmalar irdelendiğinde bu çalışmadaki bulgularla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şöyle ki şûra heyetinde "abartılmış hayal dolu bir tarih anlayışı" olarak tanımlanan Türk Tarih Tezi (MEB, 1990), akademi dünyasında "uyduruk", "kurgusal", "düzmece" vb. kavramlarla nitelendirilmiştir (Berktaş, 2016; Fortna, 2013; Neumann, 2016).

Sonuç olarak ilgili şûrada tarih derslerinde Türk Tarih Tezi'nden dolayı aşırı milliyetçi bir tutum sergilendiği, bunun da diğer milletlere karşı düşmanlığı tetiklediği (Bilgin, 2016), yine bu tezin yakın tarih araştırmalarına engel olduğu, tarihin süreklilik özelliğine zarar vererek bütünü yıktığı kanaati hasıl olmuştur (Şimşek, 2013). Şûradan çıkan bu sonuçlara karşın tez; uzun bir süre tarih eğitimine yön vermeye devam etmiştir (Şimşek, 2013). Gelineen noktada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Tarihî gerçekler, saptırılmadan gerçekçi ve bilimsel bir anlayışla öğretilir. Zira tarih, istenen geçmişin dayatılması demek değildir.



- Yapılan ve yazılan geçmişin birbiriyle tutarlı olması önemsenerek, kısaca “tarihin bütünü” ilkesine riayet edilerek olaylar öğrencilere bağlantılı bir şekilde aktarılabilir.
- Millî şuuru benimseyen/içselleştiren ve dünya barışını önceleyen bireyler yetiştirmek bir hedef olabilir.
- Tarih eğitiminin Atatürk dönemiyle sınırlı millî tarihten ibaret sayılması yerine Cumhuriyet öncesi dönemler de dikkate alınarak millî tarihin tüm dünyada olup bitenlerle karşılaştırılarak öğretimi yapılabilir.

Etik Beyan

“IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi’ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular” başlıklı makalenin özgün bir araştırma olduğunu; araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımızı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimizizi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımızı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi beyan ederiz. Araştırmamızla ilgili beyanımıza aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimizi beyan ederiz.

Bu çalışma hâlihazırda yazımı bitmek üzere olan “II. ve IV. Millî Eğitim Şûrasında Tarih Dersleri ve Millî Tarih Algısı” isimli yüksek lisans tez çalışmasından hareketle üretilmiştir.

Etik Kurul Onayına Gerek Olmadığına Dair Beyan

“IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi’ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular” başlıklı makalenin herhangi bir deneysel veri toplama süreci, katılımcı görüşmesi ya da gözlemi içermemektedir. Bu bağlamda, çalışmanın türü gereği etik kurul izni gerektirmediğini, araştırma sürecinin akademik etik kurallara uygun şekilde yürütüldüğünü beyan ederiz.

Çıkar Çatışması Beyanı

“IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi’ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular” başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması bulunmadığı gibi yazarlar arasında da bir çıkar çatışması yoktur.



Yazar Katkı Beyanı

“IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi'ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular” başlıklı makalenin yazarları olarak katkı oranlarının aşağıda belirtildiği gibi olduğunu beyan ederiz.

1. Fikir/kavram (araştırma için fikir ya da hipotezin oluşturulması)
2. Tasarım/dizayn (araştırma sonucuna ulaşmak için yöntemin planlanması)
3. Denetleme/danışmanlık (araştırmanın organizasyonu ve seyrinin gözetimi için sorumluluk alınması)
4. Kaynaklar (araştırma için personel, katılımcı, mekân, finansal kaynak, araç gereç sağlanması)
5. Malzemeler (araştırma için malzeme temin edilmesi)
6. Veri toplama/işleme (araştırma verisinin toplanması ve verinin işlenmesi)
7. Analiz/yorum (verinin analiz edilmesi ve yorumlanması)
8. Literatür taraması (literatür taraması için sorumluluk alınması)
9. Makale yazımı (araştırmanın tümü veya asıl bölümünün yazımı için sorumluluk alınması)
10. Eleştirel inceleme (araştırmayı teslim etmeden önce sadece imla ve dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda entelektüel ve akademik içerik açısından araştırma üzerinde eleştirel inceleme yapılması)

Tablo 4

Yazar Katkı Beyanı

Katkı veren yazar	Katkı türü ve katkı oranı
Emrah Kaya	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 %50
Neslihan Altuncuoğlu	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 %50

Destek ve Teşekkür Beyanı

“IV. Millî Eğitim Şûrasında Türk Tarih Tezi'ne Getirilen Eleştiriler ve Savunular” başlıklı makale için herhangi bir destek ve teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Kaynakça

Adivar, A. (1949, 26, Ağustos). Liseler ve olgunluk. *Akşam*, 1-2. <https://www.gastearsivi.com/gazete/aksam/1949-08-26/1> adresinden 23 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.



- Akşın, S. (2016). Tarih öğretimimizde temel paradigma sorunu. S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu (29 Eylül-1 Ekim 1994)* (s. 62-68). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. Baskı). Pegem Akademi.
- Bahadır, O. (2012, 20, Nisan). Kadro dergisine göre Türk Tarih Tezi. *Cumhuriyet Bilim Teknoloji*, 1309, 11. <https://egazete.cumhuriyet.com.tr/oku/4199/2012-04-20/0> adresinden 23 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299> adresinden 30 Ağustos 2024 tarihinde alınmıştır.
- Behar, B.E. (2016). Tarih öğretiminde Türk dünyası. S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu (29 Eylül-1 Ekim 1994)* (s. 196-211). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Berktaş, H. (2016). Dünyada ve Türkiye’de tarihçiliğin durumu ve ‘dilinin evrenselleşmesi’ üzerine düşünceler. S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu (29 Eylül-1 Ekim 1994)* (s. 69-86). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bilgin, N. (2016). Kimlik arayışı olarak resmi tarih. S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu (29 Eylül-1 Ekim 1994)* (s. 107-122). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Copeaux, E. (2016). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezi’nden Türk-İslam sentezine* (3. Baskı). (A. Berktaş, Çev.). İletişim Yayınları.
- Çağlar, K.Ö. (1949, 31, Ağustos). Demokratik terbiyenin lüzum ve ehemmiyeti. *Akşam*, 4. <https://www.gastearsivi.com/gazete/aksam/1949-08-31/4> adresinden 3 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Çora, A.N. (2021). *Atatürk kayıp kıta mu ve Türk Tarih Tezi, güneş dil teorisi* (2. Baskı). Sonçağ Yayıncılık.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1949, 27, Temmuz). Fon Kodu: 30.1.0.0. Yer No 12-72-4.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). (1949, 3, Ağustos). Fon Kodu: 30.1.0.0. Yer No: 12-72-6.
- Dinç, S. (2015). *Türk eğitim tarihinde yapılan millî eğitim şûraları ve uygulamaları (1939-1960)*. Akademisyen Kitabevi.
- Engin, V. (2013). II. Meşrutiyet döneminde ilkokullarda tarih eğitimi müfredatı. C. Bayram, K. Özçetin ve A. Vurgun (Ed.), *Avrasya’da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler* (s. 243-253). Şen Yıldız Yayıncılık.
- Ersanlı, B. (2021). *İktidar ve tarih Türkiye’de “resmî tarih” tezinin oluşumu (1929-1937)* (8. Baskı). İletişim Yayınları.
- Fortna, B.C. (2013). *Geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenmek* (1. Baskı). (M. Beşikçi, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.



- Görener, O.K. (1949, 27, Ağustos). Demokrasi münakaşası. *Akşam*, 4. <https://www.gastearsivi.com/gazete/aksam/1949-08-27/4> adresinden 31 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikalarının tarihsel süreci*. Yeryüzü Yayınevi.
- İlknur, M. (2007, 31, Aralık). Uluslaşma sürecinde eğitim seferberliği. *Cumhuriyet*, 9. <https://egazete.cumhuriyet.com.tr/oku/192/2007-12-31/0> adresinden 23 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- İnan, A. (1989). *Atatürk'ten mektuplar* (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, A. (2020). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk devrimi* (6. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kabapınar, Y. (1992). Başlangıçtan günümüze Türk Tarih Tezi ve lise kitaplarına etkisi. *Çağdaş Tükiyat Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 143-177.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de millî eğitim ideolojisi* (8. Baskı). İletişim Yayınları.
- Keskin, M. (1999). *Atatürk'ün millet ve milliyetçilik anlayışı*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Keskin, Y. (2012). Millî eğitim bakanı Hasan Âli Yücel döneminde ortaokul-lise tarih programları ve ders kitaplarındaki dönüşüm. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-22.
- Kocatürk, U. (2007). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri* (3. Baskı). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Köken, N. (2014). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi (1923-1960)*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kuşçi, A. (2021). Arşiv belgelerine göre ikinci Türk tarih kongresi (20-25 Eylül 1937). *BELLEK Uluslararası Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 177-191. <https://doi.org/10.52735/bellek.1014472> adresinden 30 Ağustos 2024 tarihinde alınmıştır.
- Lewis, B. (1988). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (3. Baskı). (M. Kıratlı, Çev.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Maarif şûrasında. (1949, 26, Ağustos). *Ulus*, 2. <https://www.gastearsivi.com/gazete/ulus/1949-08-26/2> adresinden 23 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Maarif şûrası dün açıldı. (1949, 23, Ağustos). *Akşam*, 1. <https://www.gastearsivi.com/gazete/aksam/1949-08-23/1> adresinden 22 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Metin, C. (2006). T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının ortaöğretimde öğretimi: ders kitaplarının değerlendirilmesi. Y. Doğaner (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi (10-11 Kasım 2005)* (s. 45-56). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). Dördüncü millî eğitim şûrası (22-31 Ağustos 1949). Millî Eğitim Basımevi.
- Millî eğitim şûrası. (1949, 30, Ağustos). *Ulus*, 4. <https://www.gastearsivi.com/gazete/ulus/1949-08-30/4> adresinden 23 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.



- Neumann, C. K. (2016). Tarihin yararı ve zararı olarak Türk kimliği: bir akademik deneme. S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu (29 Eylül-1 Ekim 1994)* (s. 98-106). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Okumuş, O. (2015). Tarih derslerinde demokrasi ve insan hakları (mevcut durum ve yapılması gerekenler). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 703-709.
- Oral, M. (2015). *Türk ulusunun inşası ortak tarih söylemi* (1. Baskı). Yeni İnsan Yayınevi.
- Orkunoglu, Y. (2018). *Marksizm, milliyetçilik ve demokratik ulus*. İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1982). *Gelenekten geleceğe*. Hil Yayın.
- Ortaylı, İ. (2016). Tarih öğretimi için yazılacak kitaba ilişkin sorunlar. S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu (29 Eylül-1 Ekim 1994)* (s. 43-51). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (1998). Türkiye’de tarih eğitimi ve ders kitapları üstüne düşünceler. A. Berktaş ve H. C. Tuncer (Haz.), *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu 2. Uluslararası Tarih Kongresi (8-10 Haziran 1995)* (s. 61-69). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Öztürk, M. (2022). Tarih ve ideoloji. A. Bedir, B. Soykan ve U.C.D. İmamoğlu (Haz.), *Uluslararası Prof. Dr. Halil İnalcık Tarih ve Tarihçilik Sempozyumu Bildiriler I* (s. 257-273). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Safa, P. (2010). *Türk inkılabına bakışlar*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Safran, M. (2010). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve tarih öğretimi. M.A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu* (s. 395-406). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Safran, M. (2013). 21. yüzyılda öğretmenlik, tarih öğretmenleri ve tarih programlarından beklentiler. C. Bayram, K. Özçetin ve A. Vurgun (Ed.), *Avrasya’da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler* (s. 219-223). Şen Yıldız Yayıncılık.
- Sak, R., Sak, İ.T.Ş., Şendil, Ç.Ö. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306> adresinden 30 Ağustos 2024 tarihinde alınmıştır.
- Sakaoglu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi* (1. Baskı). Alfa Yayınları.
- Sevük, İ. H. (2008). *Atatürk’le beraber*. L. Tınç (Haz.), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sivrioğlu, U.T. (2020). Arkeolojiden antropolojiye Türk tarih tezi. A. Şimşek (Ed.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s. 17-48). Yeniinsan Yayınevi.
- Şimşek, A. (2013). Geçen yüzyılda Türkiye’de tarih dersleri. C. Bayram, K. Özçetin ve A. Vurgun (Ed.), *Avrasya’da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler* (s. 224-234). Şen Yıldız Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (2016). Küreselleşen dünyada tarih öğretiminin amaçları neler olabilir? S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu (29 Eylül-1 Ekim 1994)* (s. 34-42). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Toprak, Z. (2015). *Darwin’den Dersim’e cumhuriyet ve antropoloji* (3. Baskı). Doğan Kitap.



Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisi

Tufan Uludağ^{1*}, Orkun Osman Bilgivar²

^{1*}Sorumlu yazar, Millî Eğitim Bakanlığı, Kemal Halil Tanır İlkokulu, İstanbul, Türkiye

tufanuludag06@gmail.com orcid.org/0009-0004-7756-8793

²İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye

orcid.org/0000-0001-7002-6191

Makale Geliş Tarihi: 16/11/2024

Makale Kabul Tarihi: 27/12/2024

Öz

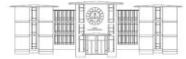
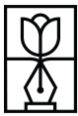
Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklem grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 385 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinde ilişkisel tarama kullanılmıştır. Araştırmanın verileri "Demografik Bilgi Formu", "Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği" ve "Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın verilerine frekans ve yüzdelik dağılımı, normallik testi, pearson kolerasyon analizi, basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin "iletişim yönetimi" ve "öğretime odaklaşma" boyutlarında iletişim sürecindeki etkililiği, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını pozitif yönde etkilemekte ve aralarında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ile öğretmenlerin mesleki etik davranışları arasında yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği öğretmenlerin mesleki etik davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını arttırdığı; bunun da öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına pozitif yönde yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin bireysel farklılıklarına göre iletişim kurmaya özen göstererek, öğretmenlerin iş performansı ve iş doyumunu artıracak motive edici bir iletişim tarzı benimseyebilir. Öğretmenlerin mesleki etik davranışlarında etkili olabileceği düşünülen yöneticilerin liderlik özellikleri, kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet vs. gibi örgütsel değişkenler üzerinde de çalışmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler: *İletişim, meslek etiği, okul yöneticisi, öğretmen.*

Atf bilgisi: Uludağ, T. ve Bilgivar, O. O. (2024). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına etkisi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 74-97. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1547975>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı intihal.net ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmalarını [Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



The Effect of School Administrators' Effectiveness in the Communication Process on Teachers' Professional Ethical Behaviours

Tufan Uludag^{1*}, Orkun Osman Bilgivar²

^{1*}Corresponding author, Ministry of National Education, Kemal Halil Tanir Primary School, Istanbul, Türkiye

 tufanuludag06@gmail.com  orcid.org/0009-0004-7756-8793

²Istanbul Sabahattin Zaim University, Department of Guidance and Psychological Counseling, Istanbul, Türkiye

 orcid.org/0000-0001-7002-6191

Date of submission: 16/11/2024

Date of acceptance: 27/12/2024

Abstract

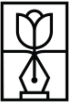
This study aims to examine the effect of school administrators' effectiveness in the communication process on teachers' professional and ethical behaviours. The study's sample group consists of 385 teachers working in primary, secondary, and high schools in the Kagithane district of Istanbul province in the 2023-2024 academic year. Correlational survey in quantitative research methods is used in the research. The study data are obtained using the "Demographic Information Form", "School Administrators' Effectiveness in Communication Process Scale" and "Teacher Ethical Behaviours Scale." Frequency and percentage distribution, normality test, pearson correlation analysis, simple regression, and multiple regression analyses are applied to the data. According to the findings, school administrators' effectiveness in the communication process in the dimensions of "communication management" and "focus on teaching" positively affects teachers' professional ethical behaviours and indicates a significant relationship between them. It is determined that a high level and significant relationship exists between school administrators' effectiveness in the communication process and teachers' professional, ethical behaviours. In addition, it is concluded that school administrators' effectiveness in the communication process is a significant predictor of teachers' professional, ethical behaviours. According to the results obtained, it is concluded that school administrators' effectiveness in the communication process increases teachers' professional ethical behaviours, which is positively reflected in teachers' professional ethical behaviours. School administrators can adopt a motivating communication style to increase teachers' job performance and satisfaction by communicating according to teachers' individual differences. Studies can also be conducted on organizational variables such as leadership characteristics of administrators, personality traits, age, gender, etc., which are thought to be effective on teachers' professional ethical behaviours.

Keywords: *Communication, professional ethics, school administrator, teacher.*

Cite as: Uludag, T. & Bilgivar, O. O. (2024). The effect of school administrators' effectiveness in the communication process on teachers' professional ethical behaviours. *Istanbul Education Journal*, 1(1), 74-97. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1547975>

Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two referees using the double-blind review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Giriş

Eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki etkili iletişim büyük önem taşımaktadır. Hoy ve Miskel (1991), iletişimin eğitimsel hedeflere ulaşma sürecinde bireylerin eşgüdümünü sağlama ve örgütlenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, hedeflerin davranışa dönüştürülmesinde iletişimin etkili bir şekilde kullanılmasını yöneticilerin temel görevlerinden biri olarak belirtmektedir. Başar' a (1997) göre okul yöneticilerinin, öğretmen ve çalışanlar ile ortak bir paydada buluşması ancak etkili bir iletişim ile mümkündür. Bir insanı doğru kurallara yönlendirmek ve doğru kurallarla yaşayarak mantıklı açıklamalar ile ikna etmek etik kuralların temelidir (Ewing, 1984). Meslek üyelerinin, inançları, görüşleri, dinleri ya da kültürleri gibi sebepler kişilerin eylemlerini belirlemesi ve karar vermesine yön verir. Bu bağlamda “evrensel bir etik” oluşturulmaya çalışılmıştır (Kuçuradi, 2003). Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarıyla beraber topluma karşı da sorumlulukları vardır (Pelit ve Güçer, 2006). MEB (2017) Öğretmenlik mesleği, bilgi, beceri, tutum, yeterlik ve değerler olarak belirlemiştir. Meslek etiği son zamanlarda öğretmen yetiştirme sistemi ile tartışmalarda sıklıkla yer almakta ve meslek etik dersinin öğretmen yetiştirme programlarında olması gerektiği söylenmektedir. Campbell (2013) ve Watras (1986) öğretmen adaylarının eğitimlerinin bir parçası olan öğretmenlik meslek etiğine özgü zorunlu bir dersin olması gerektiğini belirtmiştir. Lisans öğrencilerine zorunlu ders olarak “Eğitimde Etik ve Ahlak” dersi verilmesi ile birlikte öğretmen adaylarının meslek etiği ve ahlaki ile ilgili konularda bilgi ve beceri kazanmaları istenmiştir (YÖK, 2018).

Okul yöneticileri liderlik rolüne uygun bir şekilde etik davranışlar göstererek öğretmenlere yol göstermelidir (Arslantaş ve Dursun, 2008). Öğrenciler değerlerini yaşadıkları çevreden kazanırlar. Eğitim kurumları da öğrencilere doğru değerlendirme yapabilmeleri, gerçekleri görebilmeleri ve iyiyi bulabilmeleri için uygun ortam yaratmaktadır. Bu amaçla öğrencilere ahlaki ve etik değerlerin kazandırılmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Levent, 2021). Okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkili iletişimi öğretimin gerçekleştiricisi olan öğretmenlerin etik kurallara önem verip vermemesi veya içselleştirmesiyle direkt ilgilidir. Karslı'ya (2004) göre liderin yönetsel davranış ve kararlarında, adil, eşit, dürüst, hoşgörülü, saygılı, şeffaf ve sorumluluk almak gibi etik ilkelere dikkat etmelidir. Bu bakımdan okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiğini ve öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını belirlemenin faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırmada, konuyla ilgili kuramsal bilgilerden bahsedildikten sonra, okul müdürlerinin iletişim



sürecindeki etkililiğini ve öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemek için yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

İnsanlar belli amaçları gerçekleştirmek üzere örgütlenerek bir araya gelir. İnsanlar, farklı insanlarla beraber iş birliği içinde olmalarının hayatlarını kolaylaştırdığını fark ettikleri ilk yıllardan itibaren topluluklar oluşturarak toplu hâlde birlikte yaşamaya başlamıştır (Uras, 2008). İletişim, örgütlerin yönetim sürecinde başarılı olmasında önemli bir etkiye sahiptir. Yönetim süreçleri içerisinde bulunan iletişim süreci de kişi ile gruplar arası etkileşimi arttırmak, insan davranışlarını değiştirmek, örgüt içinde bir iletişim bağı oluşturmak, görevleri gerçekleştirmek ve verimli bir organizasyon gerçekleştirmek için kullanılır (Taymaz, 2007). İletişimin yoğun olarak bulunduğu örgütler arasında eğitim kurumları en başta gelmektedir. Eğitim kurumları yani okullar toplumun şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim kurumlarında iletişim süreçlerinin belirleyenler arasında ilk akla gelen okul yöneticisidir (Açıkalın, 1998). Okul yöneticisi, örgütün vermiş olduğu yetki ile okulda bulunan öğretmenlere göre daha aktif ve etkin konumdadır (Celep, 2000). Okulların nitelikli bir eğitim kurumu haline gelebilmesi ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi bakımından okulların nasıl yönetildiği ve yöneticilerin nasıl iletişim kurması gerektiği günümüzde oldukça önemlidir. İletişim sürecinin etkili olabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenler ve diğer çalışanlar ile iletişimi iyi sağlayabilmeleri ve mesajları doğru anlamlandırmaları gerekir (Başar, 1997).

Okul yöneticileri kurumun bulunduğu çevre ile devamlı etkileşim hâlinde ve okulun hedeflenen amaçlarına daha rahat ulaşması için etkili bir iletişim becerisinde bulunmalıdır. Ferhangi, Seferzade ve Khademi (2014) etkili iletişimin dünyadaki tüm kapıların anahtarı olduğunu belirtir. Çağdaş okul yöneticisi, iletişim becerisi yüksek, gerekli bilgi birikimine sahip, anadiline hâkim, liderlik özellikleri bulunan, kendisini düzgün ifade edebilen, yabancı dil bilen, bilgiyi yöneten, tarih, matematik, mantık ve felsefe eğitimi almış, sağlıklı ve eğitime inanmış olmalıdır (Açıkalın, 2007). Okul yöneticilerinin, etkili kararlar almak, okulda olumlu bir hava meydana getirmek, farklılık gösteren şartlara ve zamana ayak uydurmak, değerlendirmeleri doğru yapmak, planları ve programları etkili biçimde yürütmek, eşgüdümü oluşturmak ve var olan şartları daha iyi hâle getirebilmek için iletişim becerilerini etkili kullanmaları gerekir (Ada vd., 2015). Böylece okulda çalışanlar arasında sağlıklı ilişkilerin gerçekleşmesi sağlanacaktır (Yüksel, 2004).

Etkili iletişim, insan ilişkilerinde meslek davranışları kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmakla birlikte mesleki alanlarda çalışanların iletişim becerilerine daha fazla hâkim olmalarını gerektirmektedir (Korkut, 2005). Dünyada yaşanan gelişmeler



beraberinde ülkemizde de mesleki davranış yaklaşımlarına farklı bakışlar getirmiştir. Son yıllarda hem dünyada hem ülkemizde mesleki etik davranışlar ile ilgili profesyonel bir yaklaşım benimsenmektedir. Erdem ve Şimşek (2013) meslek etiğini, mesleğe mensup kişilerin mesleki faaliyetlerinde yol gösteren, neleri yapıp neleri yapamayacaklarını ortaya koyan kurallar bütünü olarak ifade etmektedir. Bu yaklaşım, meslek icra edilirken uyulması gereken kurallara ve sergilenmesi gereken davranış şekillerine bir standart kazandırmıştır (Aydın, 2012). Bireylerin ve toplumların geleceğini çok fazla etkileyen eğitim mesleği, mesleki değerler bakımından profesyonelce yaklaşımlar gerektirmektedir. Eğitimin verimli olması için mesleği yerine getiren bireylere, mesleki etik davranış ilkelerinin gerektirdiği şekilde hareket etme bilincini kazandırmaktadır (Aybek ve Demir, 2012).

Toplumumuzun geleceğini oluşturacak ve yeni nesillerin yetişmesinde oldukça önemli bir unsur olan mesleki etik davranışlarının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Öğretmenlik meslek etiği, mesleğin tüm paydaşlarının mesleki faaliyetlerinde öğrencilerle, velilerle, kendi meslektaşlarıyla ve toplumdaki diğer bireylerle kurmuş oldukları ilişkilerde yerine getirmeleri gereken sorumlulukları, uymaları gereken kuralları ve yapmamaları gereken davranışları açıklayan ilkeler bütünüdür (Erdem ve Şimşek, 2013). Eğitim sistemi, öğretmenlerin mesleki etik davranışları benimsemesini ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi konusunu oldukça önemsemektedir (Strike ve Soltis, 2004). Ülkemizde yapılmış olan öz değerlendirme başvuru araştırmalarına göre öğretmenlerin etik dışı tutum ve davranış sergileme düzeylerinin düşük gözlenmesine (Arslan ve Namlı, 2017) karşın, öğretmenler ile ilgili basında çıkan haberler etik dışı davranışların varlığına işaret etmektedir (Demirkasımoğlu ve Çetin, 2015).

Öğretmen eğitim programlarında meslek etiği konusunun bir ders olarak öğretmen adaylarına verilmesi gerektiği birçok uzman (Warnick ve Silverman, 2011; Strike ve Soltis, 1985; Bull, 1993; Watras, 1986; Strike, 1990; Goodlad, 1990;) tarafından söylenmiştir. Campbell (2013) ve Watras (1986) gibi kimi uzmanlar öğretmen adaylarının eğitimlerinin bir parçası olarak öğretmenlik meslek etiğine özgü zorunlu bir dersin olması gerekliliğini öne sürmüştür. Diğer taraftan Bruneau (1998), Bull (1993), Maxwell ve Schwimmer (2016) ve Coombs (1998) gibi birçok uzman ise öğretmenliğin diğer mesleklere göre sürekli değişen bir durumda olmadığı için meslek etiği eğitimini öğretmen adaylarına zorunlu bir ders yerine öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası şeklinde verilmesinin yeterli olacağını söylemişlerdir. İngiltere, Amerika, Kanada, Hollanda ve Avustralya' daki öğretmen yetiştirme programlarında etik eğitimi inceleyen Maxwell ve diğerleri (2016) mevcut programların yalnızca %24'ünde etik konulu zorunlu bir ders



bulunduğunu diğerlerinde ise herhangi bir ders bulunmadığını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise Walters, Heilbronn ve Daly (2017) İngiltere'deki öğretmen yetiştiren programlarının etik konusunun program içinde örtük bir şekilde işlendiğini ve hiçbirinde etik üzerine bağımsız bir dersin olmadığını vurgulamıştır. Öğretmenler öğrencileri yetiştirmeden önce kendilerinde bulunan eksik ve yetersiz yanları düzeltmeli, sahip olduğu tüm becerilerini en üst seviyede kullanabilmeli çünkü etik; denetim ve dışsal kuralların aksine içsel güdülerden meydana gelmektedir (Yılmaz, 2002).

Meslek etiğini özümseyip bu ilkeleri mesleki yaşamına aktaran öğretmenler hem öğrencilerine rol model olacaklar hem de yetiştirdikleri insanlarla toplumun düzgün ve sağlam temeller üzerinde yükselmesine katkı sağlayacaklardır (Karataş, 2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim hizmeti sunma ve bu görevi sağlama sorumluluğunda olan kamu personelleridir. Kamuya olan güveninin azaldığı, mesleki etik davranışların sorgulanarak arttığı söylenebilir. Bu sorgulamalar sonucunda okul çalışanlarının meslek etiği konusunda daha duyarlı olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Gözütok, 1999). Öğretmenlik mesleği bu anlamda, toplumda saygı gören, yüksek statüye sahip ve kutsal konumdadır. Bu görevi yerine getiren öğretmenler ve yöneticilerden görevleri kapsamında, görevlerini yerine getirirken var olan politikalar ve yasalar kadar mesleki etik ilkelere de uygun hareket etmeleri istenmektedir (Erdoğan, 2012). Yönetim, örgütün değerleri ile stratejik amaçlarının uyumlu olup olmadığının da etik iklim sayesinde belirlemektedir (Cullen, Victor ve Stephens, 1989).

Gül ve Gökçe (2008) örgütsel etik ile birlikte birçok kurumda ortak dilin kullanıldığını ve örgütsel etiğin meydana gelmesinde de önemli bileşenler arasında yöneticilerin bulunduğunu söylemektedir. Yöneticilerin etkili bir iletişim kurması (empati kurabilmesi, astlarını dinlemesi vb.) ve etik davranışlar göstermesi sonucunda tüm çalışanlar etik bir ortama dâhil edilmiş olabilecektir. Etkili iletişim ortamının, özellikle etik kuralara uyulması yönünden farklılıklar yarattığı görülmektedir (İnan ve Pekün 2009). Yöneticilerin yapmış olduğu davranışları gören çalışanlar onları takip edecek ve ortaya çıkan güven ortamı ile beraber etik bir örgüt ikliminin oluşmasını sağlayabilecektir. Aynı zamanda örgüt içinde oluşan etik iklimin örgüt çalışanlarının etik davranışları üzerine olan etkisinin de yüksek olması bu durumun desteklediğini göstermektedir (Erdoğan vd., 2018). Örgüt iletişimi, örgüt içinde etik davranışların ve standartların gelişiminde de önemli bir etkene sahip olduğu tespit edilmiştir (Kirel, 2000). Etkili iletişim ile birlikte adil ve eşit davranışlar, örgüt içerisinde etik olmayan davranışları düzeltmeye yardımcı olur ve bu da çift yönlü etkin iletişim ile desteklenebilir (Brown ve Trevino, 2006).



Her ne kadar okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkinliği ile öğretmenlerin mesleki etik davranışları konusu ayrı ayrı ve farklı değişkenler ile birlikte çalışılmış olsa da yukarıda ifade edildiği üzere iki değişkenin bir arada çalışıldığı bir araştırmaya ulusal alan yazında rastlanmamış olması bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmadan elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlayacağı ve bu değişkenlerle çalışmak isteyen araştırmacılara destek olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen alan yazın bilgileri ışığında araştırmanın problem durumunu oluşturan bu eksikliğin giderilmesi düşüncesiyle bu araştırmanın amacı, "Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisinin Belirlenmesi" olarak tespit edilmiştir. Araştırma bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ile öğretmenlerin mesleki etik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel desen kullanılarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin bir arada ne ölçüde ve hangi yönde farklılaştığını araştırmayı amaçlayan bir modeldir. Var olan ya da geçmişteki bir durumu tanımlamayı hedefleyen yaklaşımlar, genel olarak tarama modelleri olarak adlandırılır. Tarama modellerinde, araştırma konusu oluşturan olgular, olduğu gibi tanımlanır. Bu süreçte herhangi bir değiştirme veya etkileme yapılmazken, gözleme dayalı bir şekilde çalışmanın yürütülmesi önemlidir (Karasar, 2009).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacıların ulaşımı kolay olan bireyleri veya grupları örneklemek için kullandıkları bir yöntemdir. Bu yöntem, örnekleme evrenindeki bireylerin veya grupların belirli bir özelliği taşımadığı durumlarda kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı için İstanbul İli, Kağıthane ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 2149 öğretmenden



oluşmaktadır. Araştırmının örneklemi ise İstanbul'un Kâğıthane İlçesinde görevli 385 öğretmenden meydana gelmektedir.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik yüzde ve frekans dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Gruplar		n	%
Cinsiyet	Erkek	160	41.60
	Kadın	225	58.40
Medeni durum	Evli	269	69.90
	Bekar	116	30.10
Okul	İlkokul	225	58.40
	Ortaokul	90	23.40
	Lise	70	18.20
Yaş	20-30	67	17.40
	31-40	126	32.70
	41-50	149	38.70
	51 ve üstü	43	11
Eğitim durumu	Lisans	311	80.80
	Lisansüstü	74	19.20
Okuldaki öğretmen sayısı	1-20	88	22.90
	21-30	92	23.90
	31-40	82	21.30
	41 ve üzeri	123	31.90
Okuldaki görev süresi	1-3	157	40.80
	4-6	87	22.60
	7-9	72	18.70
	10 ve üzeri	69	17.90
Toplam hizmet süresi	1-5	49	12.70
	6-10	58	15.10
	11-15	78	20.30
	16-20	50	13
	21-25	94	24.40
	26 ve üzeri	56	14.50

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin demografik ve mesleki özellikleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin 160'ı erkek, 225'i kadın olarak tespit edilmiştir. Medeni duruma göre, 269 öğretmenin evli, 116 öğretmenin ise bekâr olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul türlerine bakıldığında, 225 öğretmenin ilkokulda, 90 öğretmenin ortaokulda ve 70 öğretmenin lisede görev yaptığı görülmüştür. Yaş grupları incelendiğinde,



öğretmenlerin 67'sinin 20-30 yaş, 126'sının 31-40 yaş, 149'unun 41-50 yaş, 43'ünün ise 51 yaş ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin 311'inin lisans mezunu, 74'ünün ise lisansüstü eğitim aldığı belirlenmiştir. Okullardaki öğretmen sayısına göre dağılım incelendiğinde, 88 öğretmenin 1-20 kişi arasında, 92 öğretmenin 21-30 kişi arasında, 82 öğretmenin 31-40 kişi arasında ve 123 öğretmenin 41 kişi ve üzeri çalışan bulunduğu okullarda görev yaptığı görülmüştür. Okuldaki görev süresi dikkate alındığında, 157 öğretmenin 1-3 yıl, 87 öğretmenin 4-6 yıl, 72 öğretmenin 7-9 yıl, 69 öğretmenin ise 10 yıl ve üzeri bir süre görev yaptığı anlaşılmıştır. Toplam hizmet süresine göre ise 49 öğretmenin 1-5 yıl, 58 öğretmenin 6-10 yıl, 78 öğretmenin 11-15 yıl, 50 öğretmenin 16-20 yıl, 94 öğretmenin 21-25 yıl, 56 öğretmenin ise 26 yıl ve üzeri bir süre çalıştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunluğunun ilkokulda görev yaptığı ve lisans mezunu olduğu gözlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma verilerini toplamak amacıyla "*Demografik Bilgi Formu*", "*Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği*" ve "*Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği*" kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ölçeği

"Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği", Özmen ve Yörük (2007) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, okul yöneticilerinin iletişim süreçlerindeki etkililik düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Faktör analizi sonucunda 17 maddeden oluşan ölçekte ters maddeler de yer almaktadır. KMO değeri 0.64 şeklinde bulunmuş olup, bu durum anketin uygulanabilirliğinin iyi olduğunu gösterir. Anketin iç tutarlılık değeri ise Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = 0.90$ olarak belirlenmiştir (Özmen ve Yörük, 2007). Elde edilen bu veriler, 17 maddeden meydana gelen, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğini ölçmek için ölçme aracının güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. "*Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği*"; "*İletişim Yönetimi*" (4 madde), "*Yönetici İlgisi*" (7 madde), "*Öğretime Odaklaşma*" (2 madde) ve "*Çevreyle Bütünleşme*" (4 madde) olmakla birlikte toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma da yapılan doğrulayıcı faktör analizinde KMO değeri 0.88 bulunmuş olup, geçerlik ve güvenilirlik analizinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = 0.93$ olarak belirlenmiştir.



Öğretmen etik davranışlar ölçeği

"Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği", Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizinde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Alt ölçek Alpha değerleri .44 ve .81 arasında değişmektedir. Yapılan güvenirlik ve geçerlik değerleri ile ulaşılan sonuçlara göre, ölçeğin psikometrik özelliklerinin etik davranış boyutlarının tespit edilmesi bakımından tatmin edici bir düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

"Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği" alt boyutları; "Ahlaki Düşünce", "İnsani Duyarlılık", "Erdemlilik", "Mesleki Yükümlülük", "Görev Bilinci" olarak toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte derecelendirme maddeleri olarak, beşli likert tipi kullanılmıştır. Ölçekten hesaplanarak alınabilen en az puan 26 iken en çok puan 130'dur. Ölçek toplam puanı alınabiliyor ve ters madde yoktur (Göksoy ve Özpınar, 2022). Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların dışında toplam puan da alınabilmektedir (Çelebi ve Akbağ, 2012). Analiz sonuçları göz önünde bulundurularak ölçeğin kullanılabilirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırma neticesinde "Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği", öğretmenlere uygulanabilir. Bu araştırma da yapılan doğrulayıcı faktör analizinde KMO değeri 0.93 bulunmuş olup, geçerlik ve güvenirlik analizinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı $\alpha=0.97$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ile öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyutları hesaplanarak Cronbach Alpha değerleri Tablo' 2 de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçeklerin alt boyutları Cronbach Alpha değerleri

Ölçek	Alt boyutları	Cronbach's a
Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği	Yönetici ilgisi	0.85
	İletişim yönetimi	0.88
	Çevreyle bütünleşme	0.89
	Öğretime odaklaşma	0.83
Öğretmen etik davranışları	Görev bilinci	0.88
	Erdemlilik	0.90
	İnsani duyarlılık	0.92
	Mesleki yükümlülük	0.83
	Ahlaki düşünce	0.87



Tablo 2'de ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizlerinin Cronbach Alpha değerleri sunulmuştur. Kalaycı'ya (2006) göre, Cronbach Alpha değerlerinin 0.80 ile 1.00 arasında olması, yüksek düzeyde güvenilirlik olarak kabul edilmektedir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeklerin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerlerinin yüksek düzeyde güvenilirlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeklerin Türkçeye uyarlanması veya geliştirilmesi süreçlerinde ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, araştırmmanın uygulanabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından İstanbul'un Kâğıthane ilçesinde görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sırasında, gönüllülük esasına dayalı bir çalışma yürütülmüş ve ölçeklerin samimiyetle yanıtlanması için öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, ölçeklerden elde edilen verilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı ve gizlilik ilkeleri gereği başka kişilerle paylaşılmayacağı açıkça belirtilmiştir.

Katılımcılara ölçek uygulanmış ve elde edilen veriler, SPSS 26 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere uygulanabilecek analiz türlerini belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada, veriler üzerinde frekans ve yüzdelik dağılımı, normallik testi, pearson korelasyon analizi, basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, araştırmının amaçları doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkileri ve etkileri değerlendirmek için kullanılmıştır.

Çoklu bağlantılık sorununa yönelik varyans artış faktörü VIF değeri kontrol edildiğinde $VIF < 10$, tolerans değerinin $1/VIF > 0,10$, durum indeksi $CI < 30$ olduğu görülmüş olup, çoklu bağlantı sorununun olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3'te, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının normallik analizi sonuçları yer almaktadır. Bu kapsamda, Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri analiz edilerek, verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir.

Tablo 3

Skewness – Kurtosis normallik test sonuçları

	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
<i>Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ölçeği</i>	385	.001	-.580	-.042
<i>Öğretmen etik davranışları ölçeği</i>	385	.000	-.561	-.810



Tablo 3 incelendiğinde araştırmada kullanılan veri toplama araçların normallik analizi, Skewness – Kurtosis testi ile çarpıklık-basıklık analizleri gerçekleştirilmiştir. Çarpıklı-basıklık değerleri normal dağılım göstermesi için Tabachnick ve Fidell' e (2015) göre -1,5 ile +1,5 arasında değerler alması gerekmektedir. Ölçeklerden elde edilen verilerin bu değerler arasında olması sebebiyle çarpıklık ve basıklık kat sayıları incelendiğinde verilerin normallik gösterdiği söylenebilir.

Bulgular

Araştırmının bu bölümünde veriler üzerinde yapılmış olan analizler ve analizler sonucunda elde edilmiş bulgular ile bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ve öğretmenlerin mesleki etik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki etik davranışları alt boyutları arasındaki pearson korelasyonu analizi

Alt Boyutlar	Görev bilinci	Erdemlilik	İnsani duyarlık	Mesleki yükümlülük	Ahlaki düşünce	Toplam
Yönetici ilgisi	-0.050	-0.084	-0.016	-.114*	-0.059	-0.078
İletişim yönetimi	.294**	.215**	.214**	.204**	.271**	.295**
Çevreyle bütünleşme	0.073	0.076	0.011	.163**	0.040	0.090
Öğretme odaklaşma	.131**	0.095	.178**	.163**	.155**	.169**
Toplam	.197**	.126*	.163**	.158**	.173**	.199**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan pearson korelasyon analizine göre "Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği" ile "Öğretmen Etik Davranışları Ölçeği" alt boyutlarından "yönetici ilgisi" ile "mesleki yükümlülük" alt boyutlarında negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r = -.114$; $p < .05$); "iletişim yönetimi" ile "görev bilinci" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r = .295$; $p < .01$); "iletişim yönetimi" ile "erdemlilik" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r = .215$; $p < .01$); "iletişim yönetimi" ile "insani duyarlık" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r = .214$; $p < .01$); "iletişim yönetimi" ile "mesleki yükümlülük" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r = .114$; $p < .01$); "iletişim yönetimi" ile



"ahlaki düşünce" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.271$; $p<.01$); "iletişim yönetimi" ile "öğretmen etik davranışlar" alt boyutları toplam puanı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.295$; $p<.01$), ilişki vardır.

"Çevreyle bütünleşme" ile "mesleki yükümlülük" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.163$; $p<.01$); "öğretime odaklaşma" ile "görev bilinci" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.131$; $p<.01$); "öğretime odaklaşma" ile "insani duyarlılık" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.178$; $p<.01$); "öğretime odaklaşma" ile "mesleki yükümlülük" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.163$; $p<.01$); "öğretime odaklaşma" ile "ahlaki düşünce" alt boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.155$; $p<.01$); "öğretime odaklaşma" ile "öğretmen etik davranışlar" alt boyut toplam puanı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.169$; $p<.01$), ilişki vardır.

"Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği" alt boyutlarının toplam puanı ile "görev bilinci" alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.197$; $p<.01$); "okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği" alt boyutu toplam puanı ile "erdemlilik" alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.126$; $p<.01$); "okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği" alt boyutu toplam puanı ile "insani duyarlılık" alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.163$; $p<.01$); "okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği" alt boyutu toplam puanı ile "mesleki yükümlülük" alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.158$; $p<.01$); "okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği" alt boyutu toplam puanı ile "ahlaki düşünce" alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.173$; $p<.01$); "okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği" alt boyutu toplam puanı ile "öğretmen etik davranışları" alt boyutları toplam puanları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=.199$; $p<.01$), anlamlı yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına etkisi olup olmadığına ilişkin yapılan regresyon analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi

Bağımsız	Bağımlı	Std.				
değişken	değişken	B	hata	β	t	p
Sabit		3.735	.214		17.437	.000
Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ölçeği toplam	Öğretmenlerin mesleki etik davranışları	.262	.066	.199	3.970	.000
$F=15.758; p=.000; R^2=.040$						

Tablo 5'te, yapılan basit regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda, anlamlılık düzeyinin $p<.05$ olduğu görülmüş ve bu durum regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermiştir. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan analiz, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin, öğretmenlerin mesleki etik davranışları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur ($F=15.758$; .199; $p<.05$). Bu bulgular, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarının %4'ünün, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ile açıklanabildiği tespit edilmiştir. R^2 değerine bakıldığında, bu etkinin açıklayıcı gücünün %4 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerinin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını destekleyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin toplam puanı ve alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını yordama düzeyine ilişkin yapılan çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin toplam puan ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	B	Std. hata	(β)	t	p
Sabit		3.735	.214		17.437	.000
Yönetici ilgisi	Öğretmen	-.030	.048	-.032	-.626	.532
İletişim yönetimi	etik	.156	.030	.267**	5.199	.000
Çevreyle bütünleşme	davranışları	.013	.039	.017	.329	.742
Öğretme odaklaşma		.059	.026	.117**	2.306	.022
$F=10.818; p=.000 R^2=.102$						

Tablo 6 incelendiğinde, “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” alt boyutları ile “Öğretmen Etik Davranışları Ölçeği” arasındaki ilişkiyi yordamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği alt boyutlarından “iletişim yönetimi” alt boyutunun, öğretmenlerin etik davranışları üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($F=10.818; 267; p<.05$). Ayrıca, “öğretme odaklaşma” alt boyutunun da öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($\beta=.117; p<.05$). R^2 değerine bakıldığında, “iletişim yönetimi” ve “öğretme odaklaşma” alt boyutlarının, öğretmenlerin etik davranışlarının %10.2’sini açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin etkili iletişim süreçlerinin, öğretmenlerin mesleki etik davranışları üzerinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim kurarak bilgi paylaşımı, güvene dayalı ortam oluşturulması, nitelikli iletişim kurulması, iyi bir dinleyici olması ve dinleyicilerin ihtiyaçlarını dikkate alması öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yönetici ve öğretmen iletişimi ile ilgili



çalışmaların birçoğunda (Celep, 1992; Çubukçu ve Döndar, 2003; Özkan, 2006) eğitim kurumlarında iletişim sürecine diğer süreçler gibi dikkat edilmesi gerektiği ve özellikle yönetici ile öğretmen arasında kurulan nitelikli iletişiminin eğitim-öğretim faaliyetlerinde verimliliği ve kaliteyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği, *"iletişim yönetimi"* ve *"öğretime odaklaşma"* alt boyutlarında yüksek düzeyde, *"çevreyle bütünleşme"* ve *"yönetici ilgisi"* alt boyutlarında orta düzeydedir. Kocabaş ve Karaköse (2005) yaptıkları çalışmada devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin *"iletişim ve yönetim becerileri"* alt boyutlarında yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşarak, öğretmenlerin yöneticileriyle sorunları rahat ve açık bir şekilde paylaşmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Önsal (2012) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin *"iletişim becerileri"* alt boyutunun öğretmen davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve bunda arttırılarak geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Okul yöneticileri, *"yönetici ilgisi"* alt boyutunu etkili dinleme becerisini ile açık ve çok yönlü iletişim sağlayıp *"çevreyle bütünleşme"* alt boyutunu ise sosyal sermaye becerilerini geliştirip diğer kurumlarla etkili iletişim kurarak iletişim ve yönetim becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca Aksoy (2005) ilköğretim okul yöneticileri motivasyonun öğretmenler için önemini bilmelerine rağmen öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için gerekli olan *"iletişim becerileri"* alt boyutunu uygulamadıklarını söylemiştir. Büyük okullarda çalışmanın verdiği iş yükü sebebiyle seminer, toplantı gibi durumlar haricinde çalışanların birbirleriyle iletişim kurma ve karşılaşma ihtimalinin düşük olması gibi nedenler çalışanlar arasında yardımlaşma, takım ruhu, arkadaşlık ilişkisinin gelişmesinde ve grup içi çalışmalara öncelik verme davranışlarının azalmasına neden olmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2010). Csizer ve Dörnyei'ye (2005) göre motivasyon ile başarı arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Okul yöneticilerinin uygulamaları, alana ilişkin teknik ve yöneticilik bilgisi ile bu bilgilerin okula etkileri ve iletişim becerisini de içine alan insani ilişki becerileri hem okul kültürü hem de okul yönetimi açısından dikkate alınması gereken farklılıklardandır (Açıkalın, 1995). Bu durum okul yöneticisinin iletişim becerisi konusunda *"çevreyle bütünleşme"* ve *"yönetici ilgisi"* alt boyutlarının orta düzeyde olduğunu ve okul yöneticilerinin iletişim konusunda daha hassasiyet göstermele ve kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin *"iletişim yönetimi"* ve *"öğretime odaklaşma"* iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarının pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Yaptıkları birçok çalışmada benzer sonuçlar elde eden Kowalski, McCord, Petersen



Young ve Ellerson (2010) okul yöneticilerinin öğretmenler ile pozitif iletişim kurmasının, eğitimi olumlu etkilediğini ve birçok eğitim problemine çözüm bulduğunu söylemiştir. Şimşek'in (2003) okul yöneticilerinin iletişim becerisi ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişkinin öğretmen davranışları üzerinde iletişimin önemini ortaya koymuştur. Şimşek ve Altinkurt' un (2009) araştırmasında ise öğretmenler, yöneticilerin iletişim becerilerini genel anlamda olumlu bulmuş ancak becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitelikli iletişim kurmadan istenilen görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, kararların uygulanması ve amaçlara ulaşılması mümkün değildir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Aynı zamanda; Özbudak'ın (2009) öğretmenler ile yöneticiler arasında iletişimin etkililiği için gerekli şartlar oluşturulduğunda okulların hedeflerine kolaylıkla ulaşacağı; Polat (2019) ise iletişim ile kurum çalışanlarının örgütsel bağlılığı ve iş doyumunun arttırılabileceği şeklindeki ifadesi iletişimin öğretmen davranışlarına etkisinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu göstermiştir.

Polat (2009), bilgi temelli güvenin düzenli iletişim ile oluştuğunu ifade etmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda; Aydoğan (2011), Bouteneff (2006), Çelebi ve Akbağ (2012), Kanat ve Erkan (2021), Kuusisto vd. (2012), Manolova (2011), Pelit ve Güçer (2006), Tezuçar (2019) gibi araştırmacılar mesleki etik ilkeler konusunda yüksek hassasiyet ve mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda etik davranışlarda kadınların erkeklere göre daha duyarlı davrandıkları tespit edilmiştir. (Jones ve Gautschi, 1988; Borkowski ve Ugras, 2004). Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından genel ve Anadolu liselerinde çalışan 231 öğretmen üzerinde etik davranışların öğretmenlerde belirlenmesi ve bu etik davranışların çeşitli değişkenlerle farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki etik davranış düzeylerinin, eğitim kalitesini olumlu yönde etkilediği dikkate alındığında, okul yöneticisinin etkili iletişim becerisine sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Yapılmış olan analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ile öğretmenlerin mesleki etik davranışları alt boyutları toplamı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Güneş (2007) okul yöneticisinin iletişim becerisi yönünden öğretmen beklentisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin iletişim konusunda gelişim sağlamalarını ve öğretmenlerin isteklerini önemsemelerini belirtmiştir. Okul



yöneticilerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği "*iletişim yönetim*" ile "*öğretime odaklanma*" alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını yordayıcı bir etkisi olduğu yapılan analiz sonuçlarında görülmüştür. Ülkü (2014) tarafından yapılmış olan bir araştırmada; öğretmenlerin sahip olduğu meslek etiği alt boyutlarından "*mesleki yükümlülük*", "*ahlaki düşünce*", "*görev bilinci*" ve "*erdemlilik*" boyutları; öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış düzeyinin genel ortalamalarını anlamlı olarak ve pozitif yönde yordamaktadır. Okul yöneticisi, etkili iletişim sağlayarak öğretmenin ihtiyaç ve ilgisini belirlemek ve bu ihtiyaç ve ilgiye cevap vermek şartıyla, öğretmen güvenliğini sağlayabilir. Yöneticiye duyulan güven, kurumun hepsini kapsayacağından, öğretmenin örgütsel güvenliğini de gerçekleştirmiş olur. Bunun için okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre öğretmen seçmek yerine, alanında eğitim yönetimi eğitimi almış kişilerin tercih edilmesi önerilmektedir. Alanında eğitim yönetimini alan kişiler, yönetimin önemli işlevi olan iletişim hakkında da yeterli donanım ve bilgiye sahip olacak ve aynı zamanda da okuldaki iletişim ortamını daha iyi yönetebileceklerdir.

Araştırma bulgularına dayanarak okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği, öğretmenlerin mesleki etik davranışları ile ilgili ilke ve davranışlara yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre uygulayıcılara yönelik, okul yöneticileri orta düzeyde olan yönetici ilgisini açık ve çok yönlü iletişim sağlayarak, yasal gücüne kullanan yöneticiler değil lider yönetici yaklaşımı ile öğretmenlerin mesleki etik davranış düzeylerini artırmaya yönelik sosyal ve kültürel faaliyetler düzenleyebilir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin birbirlerini tanımalarına, kaynaşmalarına ve anlamalarına imkân sunacak ortamlar hazırlayabilir. İletişim yönetim becerilerini arttırmak için uygulamalı hizmet içi eğitim seminerinde iletişim teknikleri kurslarına alınarak okul yöneticilerinin iletişim becerileri artırılabilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin kişilik özelliklerini, duygu ve düşüncelerini dikkate alarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre iletişim kurmaya özen gösterebilir ve motive edici bir iletişim tarzı benimseyebilir. Araştırmacılara yönelik olarak öğretmenlerin mesleki etik davranışlarında etkili olabileceği düşünülen yöneticilerin liderlik özellikleri, yönetim stratejileri, adalet algıları, örgütsel bağlılık ve kişilik özellikleri gibi farklı örgütsel değişkenler üzerinde de çalışmalar yapılabilir.



Etik Beyan

"Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisi" başlıklı makalenin özgün bir araştırma olduğunu; araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımızı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimizizi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımızı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi beyan ederiz. Araştırmamızla ilgili beyanımıza aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimizi beyan ederiz.

Etik Kurul Onayı

"Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisi" başlıklı makale için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan 03/05/2023 tarihli ve 2023/04 sayılı toplantı kararı ile etik onayı alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

"Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisi" başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması bulunmadığı gibi yazarlar arasında da bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Beyanı

"Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisi" başlıklı makalenin yazarları olarak katkı oranlarının aşağıda belirtildiği gibi olduğunu beyan ederiz.

1. Fikir/kavram (araştırma için fikir ya da hipotezin oluşturulması)
2. Tasarım/dizayn (araştırma sonucuna ulaşmak için yöntemin planlanması)
3. Denetleme/danışmanlık (araştırmanın organizasyonu ve seyrinin gözetimi için sorumluluk alınması)
4. Kaynaklar (araştırma için personel, katılımcı, mekân, finansal kaynak, araç gereç sağlanması)
5. Malzemeler (araştırma için malzeme temin edilmesi)
6. Veri toplama/işleme (araştırma verisinin toplanması ve verinin işlenmesi)



7. Analiz/yorum (verinin analiz edilmesi ve yorumlanması)
8. Literatür taraması (literatür taraması için sorumluluk alınması)
9. Makale yazımı (araştırmanın tümü veya asıl bölümünün yazımı için sorumluluk alınması)
10. Eleştirel inceleme (araştırmayı teslim etmeden önce sadece imla ve dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda entelektüel ve akademik içerik açısından araştırma üzerinde eleştirel inceleme yapılması)

Tablo 4

Yazar Katkı Beyanı

Katkı veren yazar	Katkı türü ve katkı oranı
Tufan Uludağ	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 %50
Orkun Osman Bilgivar	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 %50

Destek ve Teşekkür Beyanı

“Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğinin Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlarına Etkisi” başlıklı makale için herhangi bir destek ve teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R., ve Manafzadeh Tabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 101-114.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (2. baskı). Pegem Yayın.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknikleri ile okul yöneticiliği*. Akademi Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Akademi.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Altinkurt Y., ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Arslan Namlı, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyma düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 10(49), 389-395.



- Arslantaş, C. ve Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1) 111-128.
- Aybek, B., ve Demir, R. (2012). Öğretmenlik mesleğinde etiğin önemi ve öğretmenlerin sahip olması, gereken etiksel davranışların incelenmesi. EYFOR-III Eğitim Yönetimi Forumu. *Eğitimde Nitelik ve Yenileşme Bildiriler Kitabı*. 12-13 Ekim 2012. 143-155
- Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi Yayınları.
- Başar, H. (1997). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Borkowski, S. C. ve Ugras, Y. J. (2004). The ethical attitudes of students as a function of age, sex and experience. *Journal of Business Ethics*, 11(12), 961-979.
- Bouteneff, M. C. (2006). *Ethical dimensions of work-related issues faced by public-school principals and resources to help them resolve these issues*. [Doctoral dissertation]. Columbia University.
- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- Bruneau, S. (1998). Adding PEP (protocol, ethics, and policies) to the preparation of new professionals. *Ethics and Behavior*, 8(3), 249-267.
- Bull, B. (1993). Ethics in the pre-service curriculum. In K. Strike and L. Ternasky (Eds.), *Ethics for professionals in education* (69-83). Teachers College Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2013). Cultivating moral and ethical professional practice: Interdisciplinary lessons and teacher education. In M. Sanger and R. Osguthorpe (Ed.), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (29-43). Teachers College Press.
- Celep. C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 8
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Anı Yayıncılık.
- Coombs, J. (1998). Educational ethics: Are we on the right track? *Educational Theory*. 48(4), 555-569.
- Csizer, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Cullen, J. B., Victor, B. & Stephens, C. (1989). An ethical weather report: Assessing The Organization's Ethical Climate. *Organizational Dynamics*, 18(2), 50- 62.
- Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 261-269



- Demirkasimoğlu, N. ve Kuru-Çetin, S., (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 95-110.
- Erdem, A. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlkokul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 503-718
- Erdoğan, M., Kırılmaz, H. ve Arslanoğlu, A. (2018). Enformel iletişimin etik iklim algısı üzerine etkisi: Bir kamu hastanesi örneği. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(2), 109-118.
- Ewing, A.C. (1984). *Ethics, teach yourself books*, p.179
- Ferhangi, A. A., Seferzade, H. & Khademi, M. (2014). *Organizational communication theory*. Resa Yayınları.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass.
- Göksoy, Ş. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki etik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1): 83-99
- Gül, .D. ve Gökçe, Ö. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 377-389.
- Güneş, A. (2007). Kişiler arası iletişim sürecinde beden dili kavramı ve rolü üzerine kuramsal bir çalışma. *E-Journal Of New World Sciences Academy*.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://doi.org/10.12780/UUSBD91>
- Hoy W. K. & Miskel C. G. (1991). *Educational administration. Theory and research*. R.R. Donnelley and Sonsn Company
- İnan, E. ve Pekün, B. (2009, 7-9, Ekim). *Siyasal iletişim, "Sanal serbest kürsüler" ve iletişim etiği*. Medya ve Etik Sempozyumu, Elazığ, Türkiye.
- Jones, T. M. & Gautschi, F. H. (1988). Will the ethics of business change? A survey of future executives. *Journal of Business Ethics*, 7(4), 231-248.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kanat, K. ve Erkan, N. S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarının ve etik ikilemelerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(3), 212-224.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 304-318.



- Karşlı, M. (2004). *Yönetmeliklik*. Pegem Akademi.
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar, yönetimi ve bir uygulama çalışması*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kowalski, T. J., Mc Cord, R. S., Petersen, G. J., Young, I. P. & Ellerson, N. M. (2010). *The American school superintendent: 2010 decennial study*. Little Field Education
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve "Etikler". *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423(1), 7-9.
- Kuusisto, E., Kirsı T. & Rissanen, I. (2012). Finnish teachers' ethical sensitivity. *Education Research International*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2012/351879>
- Levent, A. F. (2021). *Eğitimde ahlak ve etik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lunenburg, F & Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_G_ENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 17.10.2024 tarihinde alınmıştır.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Özan, B. M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 153-160
- Özbudak, F. (2009). *Yönetici-öğretmen iletişimi-İstanbul ili Küçükçekmece ilköğretim okulları örneği*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Özmen F., ve Yörük, S. (2007). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 174, 88-105.
- Özpınar, H. (2022). *Öğretmen etik davranışları ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.



- Polat, A. (2019). *Okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin öğretmen algıları* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Polat, S. (2009). Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: *Örgütsel Güven*. Pegem Yayınları.
- Strike, K. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47–53.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (1985). *The ethics of teaching*. Teachers College Press.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2004). *Ethics for teachers: An introduction*. Teachers College Press.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Şimşek, Y., ve Altınkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, (17), 136-151.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Baloğlu, M.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Tezuçar, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Uras, M. (2008). Eğitimin toplumsal temelleri (s. 216-272). *Eğitim bilimine Giriş* (Editör: Erdal Toprakçı). Ütopya.
- Ülkü, M. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iş etiği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: Gaziantep ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Walters, S., Heilbronn, R. & Daly, C. (2017): Ethics education in initial teacher education: pre-service provision in England. *Professional Development in Education*, (44)3. 385-396. DOI:10.1080/19415257.2017.1318773.
- Warnick, B. R., & Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3) 273–285.
- Watras, J. (1986). Will teaching applied ethics improve schools of education? *Journal of Teacher Education*, 37(3), 13–16.
- Yılmaz, Ercan (2002) *Milli Eğitim Bakanlığının bir biriminde toplam kalite yönetiminin özünü oluşturan etik değerlerin algılanmasına yönelik bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- YÖK (2018, 2020). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına İlişkin YÖK Duyurusu. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 17.10.2024 tarihinde alınmıştır.



Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?

Gökhan Sontay^{1*}, Yavuz Kazancı², Orhan Karamustafaoğlu³

^{1*}Sorumlu yazar, Millî Eğitim Bakanlığı, Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Amasya, Türkiye

gokhansontay@gmail.com  0000-0003-4199-8674

²Millî Eğitim Bakanlığı, Tuğgeneral Hikmet Akıncı İlkokulu, Amasya, Türkiye  0009-0006-9704-1440

³Amasya Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Amasya, Türkiye  0000-0002-2542-0998

Makale Geliş Tarihi: 16/11/2024

Makale Kabul Tarihi: 28/12/2024

Öz

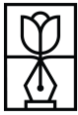
Yapay zekâ, günümüz eğitim sisteminde öğretim yöntemlerini yeniden şekillendiren, pedagojik süreçlere yenilikçi çözümler sunan ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları yaratan bir teknoloji olarak hızla önem kazanmaktadır. Özellikle son zamanlarda eğitimcilerin öğretim sürecinde yapay zekâ uygulamalarından sıklıkla yararlandıkları görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde yapay zekâ uygulamaları kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, Amasya ilinde görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıları belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik (homojen) örnekleme seçiminden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama aracı olarak hazırlanmış ve kullanılmıştır. Araştırma verileri bir paket programdan yardımıyla içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan içerik analizine göre veriler; yapay zekâ hakkında görüşler, öğretimde yapay zekâ kullanımı, yapay zekânın mesleğe katkısı ve uygulama önerileri olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Verilerden öğretmenlerin yapay zekâyı; öğretim süreçlerini kolaylaştıran, öğretmenlik mesleğine yenilikçi çözümler getiren, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlayan, öğretmen çalışmalarında kolaylık sağlayan bir motivasyon aracı olarak değerlendirdikleri, yapay zekâ uygulamaları kullanılırken etik konularında dikkatli davranılması gerektiği, sosyal ve kültürel değerleri azaltabileceği gibi düşünceleri oldukları sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın yapay zekâ konusunda çalışacaklara ve öğretim faaliyetlerinde yapay zekâyı kullacak sınıf öğretmenlerine yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Yapay zekâ, öğretimde yapay zekâ kullanımı, sınıf öğretmeni, öğretmen görüşleri.*

Atıf bilgisi: Sontay, G., Kazancı, Y. ve Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *Istanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98-120. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı intihal.net ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmalarını [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



What Do Classroom Teachers Think About Artificial Intelligence Applications in Teaching?

Gokhan Sontay^{1*}, Yavuz Kazanci², Orhan Karamustafaoglu³

^{1*}Corresponding author, Ministry of National Education, Amasya Provincial Directorate of National Education, Amasya, Türkiye ✉gokhansontay@gmail.com  0000-0003-4199-8674

²Ministry of National Education, Tuggeneral Hikmet Akıncı Primary School, Amasya, Türkiye  0009-0006-9704-1440

³Amasya University, Department of Mathematics and Science Education, Amasya, Türkiye  0000-0002-2542-0998

Date of submission: 16/11/2024

Date of acceptance: 28/12/2024

Abstract

Artificial intelligence is rapidly getting more important in today's education system as a technology that reshapes teaching methods, offers innovative solutions to pedagogical processes and creates individualized learning opportunities. Especially recently, it has been seen that educators frequently benefit from artificial intelligence applications in the teaching process. The aim of this study is to determine the views of classroom teachers on the use of artificial intelligence applications in teaching processes. This research is conducted in accordance with the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The participants of the study consist of 15 classroom teachers working in Amasya province. In determining the participants, homogeneous sampling, one of the purposeful sampling methods, is used. A semi-structured interview form consisting of six questions is prepared and used as a data collection tool. The research data are analyzed by content analysis method with the help of a package program. According to the content analysis, the data are grouped under four main themes: views about artificial intelligence, use of artificial intelligence in teaching, contribution of artificial intelligence on teaching profession and application suggestions. From the data, it is concluded that teachers evaluate artificial intelligence as a motivational tool that facilitates teaching processes, brings innovative solutions to the teaching profession, provides individualized learning opportunities, provides convenience in teacher studies, and that they have thoughts such as the need to be careful about ethical issues when using artificial intelligence applications and that it can reduce social and cultural values. It is thought that the research conducted will be useful for those who will work on artificial intelligence and for classroom teachers who will use artificial intelligence in their teaching activities.

Keywords: Artificial intelligence, the use of artificial intelligence in teaching, classroom teacher, teacher views.

Cite as: Sontay, G., Kazanci, Y. & Karamustafaoglu, O. (2024). What do classroom teachers think about artificial intelligence applications in teaching? *Istanbul Education Journal*, 1(1), 98-120. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392>

Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net and its review is carried out by at least two referees using the double-blind review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Giriş

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler; fen, matematik ve bilgisayar bilimindeki ilerlemeler, beyin nöronlarının bilgisayarlarla taklit edilmesi fikrine öncülük etmiş ve bu doğrultuda geliştirilen programlarla yapay zekâ (YZ) adında yeni bir bilim dalı ortaya çıkmıştır (Deperlioglu ve Kose, 2011). YZ, mühendisliğin ve bilimin gücünden yararlanarak biyolojik olarak gözlemlenen yöntemlerle sınırlanmayan, insan zekâsının işleyişine benzer görevleri yerine getirebilen akıllı makineler ve bilgisayar programlarıdır (Naser, 2021). YZ teknolojileri; verilerden öğrenme, akıl yürütme, problem çözme ve çevre ile etkileşim kurma yeteneği dahil olmak üzere insan zekâsını simüle etmek için tasarlanmış bir dizi bilgisayar sistemini ve algoritmayı kapsamaktadır (Karakose vd., 2023a). Bu teknolojiler; sağlık, eğitim, ulaşım ve finans gibi birçok alanda yenilikçi çözümler sunarak insan hayatını kolaylaştırmayı hedeflemektedir.

YZ teriminin kısa, basit ve özlü bir tanımını bulmak zordur. Bunun nedeni, yapay zekânın çeşitli biçimlere sahip olabilmesi ve farklı teknolojiler ve prosedürler için kapsamlı bir terim olarak hizmet etmesidir. Dahası YZ topluluğu zekânın özlü bir tanımı üzerinde bile hemfikir değildir (Frankish ve Ramsey, 2014). Bu nedenle yapay zekâyı tanımlamak için dört genel yaklaşım kullanılmaktadır (Langley, 2019; Nalbant, 2021; Russell ve Norvig, 2009): İnsanca hareket eden sistemler, insanca düşünen sistemler, rasyonel hareket eden sistemler veya rasyonel düşünen sistemler. Dolayısıyla YZ'nin temel amacı, farklı tekniklerin kullanıldığı yapay sistemlerde insansı ya da ideal zeki davranışı anlamak, modellemek ve yeniden üretmektir (Lindner vd., 2019).

Yapay zekânın ortaya çıkmasında ve kullanılmasında insan zekâsından faydalanılmaktadır. YZ terimi ilk olarak 1956'da John McCarthy'nin tarafından dile getirilmiş olup bilgisayar sistemlerinin yalnızca insan zekâsı ile elde edilebilecek insani görevleri (öğrenme ve düşünme gibi) üstlenme yeteneğini ifade etmektedir (Sadiku vd., 2021). YZ özellikle tıp, finans, endüstri ve eğitim gibi alanlarda önemli bir etkiye sahiptir (Ahuja, 2019; Veloso vd., 2021). Günümüzde araştırmalar, YZ teknolojilerinin eğitimde uygulanmasına da odaklanmaktadır (Salas-Pilco ve Yang, 2020). Bu uygulamalar, öğrenme süreçlerini kişiselleştirmek, öğretim yöntemlerini optimize etmek ve öğrenci başarısını artırmak için yeni fırsatlar sunmaktadır.



Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı

Gelişen teknolojinin sunduğu yeniliklerden biri olan YZ, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğretim sürecinin verimliliğini ve öğrenci başarısını artırmada çığır açan fırsatlar sunmaktadır. Son yıllarda YZ, eğitim alanında yeni bir dönemin kapılarını aralayarak öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerinde köklü değişiklikler yaratmıştır (Mohamed ve Sywelem, 2024). YZ destekli araçlar, öğrenciye özel içerik sunmaktan öğretmenlere daha etkin değerlendirme ve takip yapma imkânı sağlamaya kadar geniş bir yelpazede kullanılmaktadır (Oruç, Yeşilyurt ve Kurt, 2024). Bu sayede hem öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına yanıt verebilen bir sistem oluşmakta hem de öğretmenler zamandan tasarruf ederek daha odaklı rehberlik sunabilmektedir. Öğretim sürecinde yapay zekânın etkili kullanımı, yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme ve teknolojiyle etkileşim becerilerini de geliştirmeye yönelik önemli adımlar sunmaktadır. YZ teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte, eğitim sistemleri de öğretim süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirmek için bu teknolojilerden yararlanmaya başlamıştır (Dimitriadou ve Lanitis, 2023). Yapay zekânın öğretim sürecine entegrasyonu hem öğrencilere hem de öğretmenlere kişiselleştirilmiş, dinamik ve interaktif bir öğrenme ortamı sunarak eğitimde yeni bir çağ başlatmaktadır.

Eğitimde YZ uygulamaları ile öğrencilere bireysel öğrenme fırsatları da sunulabilir. Örneğin YZ öğrencilerin performansını izler ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre gerekli bilgileri ve ilgili etkinlikleri sağlamak için analiz eder (Shute ve Zapata-Rivera, 2008). Yapay zekânın bir öğrenme arkadaşı olarak bir başka uygulaması ise öğrencilerin çalışmalarına ve öğrenme süreçlerine göre özelleştirilmiş geri bildirim sağlamaktır. (Porter ve Grippa 2020; Holmes vd., 2023). Örneğin ortaokul düzeyinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin ingilizce yazma becerilerini geliştirmek amacıyla onların uygulamadaki görevlerini puanlayan ve değerlendiren ve geri dönütler veren bir bilgisayar programı olan bazı otomatik yazma ve değerlendirme araçları kullanılmıştır (Wang, 2022). Yine başka bir araştırmada ilk okul düzeyinde bulunan öğrencilerden bir konu hakkında resim yapmaları ve resimlerinin otomatik değerlendirilmesi için öğretim sürecinde bir yapay zekâ uygulaması kullanılmıştır (Zhao, 2023). Dolayısıyla öğretim sürecine uygun bir YZ aracı kullanmak öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirebilir.

Öğretimde YZ kullanımı, modern çağın en önemli öğrenme yollarından biridir. YZ destekli araçlar ve teknolojiler, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, anında geri bildirim sağlama ve öğretmenlerin öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurarak kişiselleştirilmiş öğretime odaklanabilmeleri için bazı görevleri otomatikleştirme



potansiyeline sahiptir (Abell, 2006). Yapay zekânın eğitimdeki dönüştürücü etkisi göz ardı edilemez (Fullan vd., 2023). Geniş veri kümelerini analiz edebilme, öğretimi bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayabilme ve idari işleri otomatikleştirme yeteneğiyle YZ, eğitim sonuçlarını iyileştirme ve öğrenme süreçlerini daha erişilebilir ve kişiselleştirilmiş hâle getirme potansiyeline sahiptir (Uygun, 2024). YZ, öğretim ve öğrenme süreçlerinde devrim yaratmaya devam ederken, uygulayıcı olan öğretmenlerin bu konudaki bakış açılarını anlamak büyük önem taşır. YZ eğitim ortamlarına giderek daha fazla entegre edilmekte ve öğretmenlerin bu teknolojik gelişme hakkındaki görüşlerini anlama ihtiyacını doğurmaktadır (Karakose vd., 2023b). Alam (2021), gelecek nesillerin eğitim ortamını şekillendirmede eğitimcilerin oynadığı önemli rolü göz önüne alarak onların yapay zekâyâ dair görüşlerinin anlaşılmasının kritik olduğunu vurgulamaktadır. YZ uygulamalarının öğretim süreçlerinde kullanılması ve geliştirilmesi için yapay zekâyı kullanan ve deneyimleyen öğretmen görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapay zekâ ile ilgili öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalarda daha çok öğretmenlerin genel görüşlerine yer verildiği ancak yapay zekâyı öğretim süreçlerinde deneyimleyen öğretmenlere yer verilmediği görülmektedir (Çam vd., 2021; Dülger ve Gümüşeli, 2023; Uyak vd., 2024). Bu araştırmada yapay zekâyı öğretim süreçlerinde kullanan, deneyimleyen sınıf öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerinin alınması bu araştırmanın konusudur çünkü yapay zekâyı öğretim süreçlerinde deneyimleyen öğretmenlerin görüşlerinin alınması yoluyla yapay zekânın eğitime katkıları ya da zararları hakkında fikir edinilebilir. Bu açıdan bu araştırma önem arz etmektedir. YZ uygulamalarının avantajları, olumlu ve olumsuz yönleri ile zorlukları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması, bu teknolojinin öğretim sürecinde kullanılmasına ilişkin değerli bilgiler sunacaktır.

Araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde YZ uygulamaları kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin YZ kavramına yönelik görüş ve düşünceleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimde YZ kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın öğretmenlik mesleğine etkisi hakkında görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin YZ kullanılmasına yönelik uygulama önerileri nelerdir?



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin bir olguya dair duygu, düşünce ve attettikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Aydın-Günbatar, 2019). Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri, YZ araçlarını öğretim süreçlerinde deneyimleyip yansıtan bireyler olarak değerlendirildiği için bu araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, Amasya ilinde görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, benzer özelliklere sahip homojen bir grup oluşturulması amaçlanır (Snape ve Spencer, 2003). Öncelikle Amasya ilinde beş tane okuldan toplam 25 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşmeler neticesinde bu öğretmenlerin 17'sinin öğretim süreçlerinde YZ kullandıkları ortaya çıkmıştır. Onyedii öğretmenin 15'i araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin benzeşik örneklem olarak seçilmesinin nedeni, tüm öğretmenlerin öğretim süreçlerinde YZ araçlarını kullanıyor olmasıdır. Bu bağlamda, araştırmanın amacına göre öğretmenlerin birbirine benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların sekizi kadın, yedisi erkektir. Araştırmada gizliliği korumak amacıyla sınıf öğretmenlerinin isimleri paylaşılmamış ve verilerin analizinde katılımcılar Ö1'den Ö15'e kadar kodlanarak ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, altı maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla alanında uzman bir öğretim üyesi ve üç sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularının okunabilirliğinin daha anlaşılır hâle gelmesi için bir Türkçe öğretmeni formu incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bir soru azaltılmış olup iki soruda düzenleme sağlanmıştır. Değişiklikler yapılan görüşme formu son hâlini almıştır (EK-1).



Veri Toplama Süreci

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması için sınıf öğretmenleri ile önceden randevular alınmıştır. Katılımcı öğretmenler ile yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşmeler ortalama 25-20 dakika sürmüştür. Görüşme sorularına sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından not alınarak yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde bir paket programdan yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, katılımcılardan elde edilen verileri açıklayabilecek kod ve temalara ulaşmak hedeflenmiştir (Aydın-Günbatar, 2019). Yapılan içerik analizine göre verileri dört ana tema altına almak mümkündür:

- YZ hakkında görüşler
- Öğretimde YZ kullanımı
- Yapay zekânın mesleğe katkısı
- Uygulama önerileri

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri paket programa girildikten sonra verilerin güvenilirliği için kodlayıcı uyumuna bakılmıştır. Bu süreçte, iki araştırmacı katılımcı görüşlerini kodlamış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Güvenirlik değerinin hesaplanması için görüş birliği ve görüş ayrılığı değerlerinin hesaplanması gerekmektedir. Görüş birliğinde üç araştırmacının da kodlar hakkında uzlaştığı fikirler dâhil edilirken görüş ayrılığı değerinin hesaplanması için üç araştırmacının fikir birliğine varamadığı kodlar hesaplamaya dâhil edilmiştir.

Kodlamaların uyum yüzdesini hesaplamak için "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyum yüzdesi belirtilen temalara göre şu şekilde hesaplanmıştır: YZ hakkında genel görüşler teması için 0.92; öğretimde YZ teması için 0.88; yapay zekânın öğretmenlik mesleğine etkisi teması için 0.82 ve YZ kullanılmasına yönelik öneriler teması için 0.82. Buna göre genel uyum yüzdesi ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin 0.80'den büyük olması analizin güvenilirliği açısından önerilmektedir (Patton, 2014). Bu doğrultuda, görüşme formu verilerinin kodlanmasında ve temaların oluşturulmasında araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanmıştır.

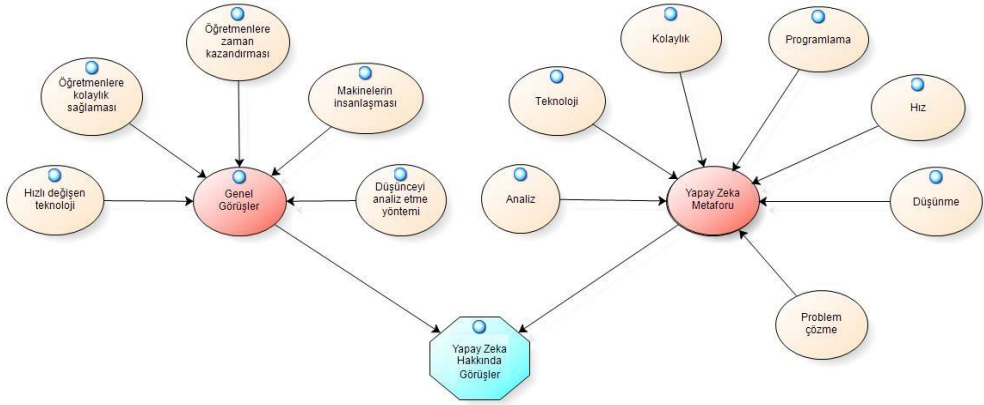


Bulgular

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar, bu temalara ait kategoriler ve kodlar ile bazı öğretmen görüşlerinden birebir ifadelerle ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yapay Zekâ Hakkında Görüşler ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin YZ ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin yapay zekâ hakkında görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin YZ hakkında görüşleri teması iki kategori altında incelenmiştir. Bunlar, genel görüşler ve YZ metaforudur. On beş öğretmenin 8'i yapay zekânın hızlı değişen teknoloji ürünü olduğu ve 9'u öğretmenlere kolaylık sağladığı konusunda genel görüş bildirirken diğer öğretmenler yapay zekânın öğretmenlere zaman kazandırması, makinelerin insanlaşması ve düşünceyi analiz etme yöntemi olduğu ile ilgili genel görüşler dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri yapay zekâyı analiz, teknoloji, kolaylık, programlama, hız, düşünme ve problem çözme gibi kavramlarla (metafor) açıklamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin YZ konusunda görüşleri ile ilgili doğrudan alınan bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö₂: "...Bence YZ hızlı değişen teknolojinin bir ürünüdür. YZ öğretmenlere öğretim süreçlerinde zaman kazandırır..."

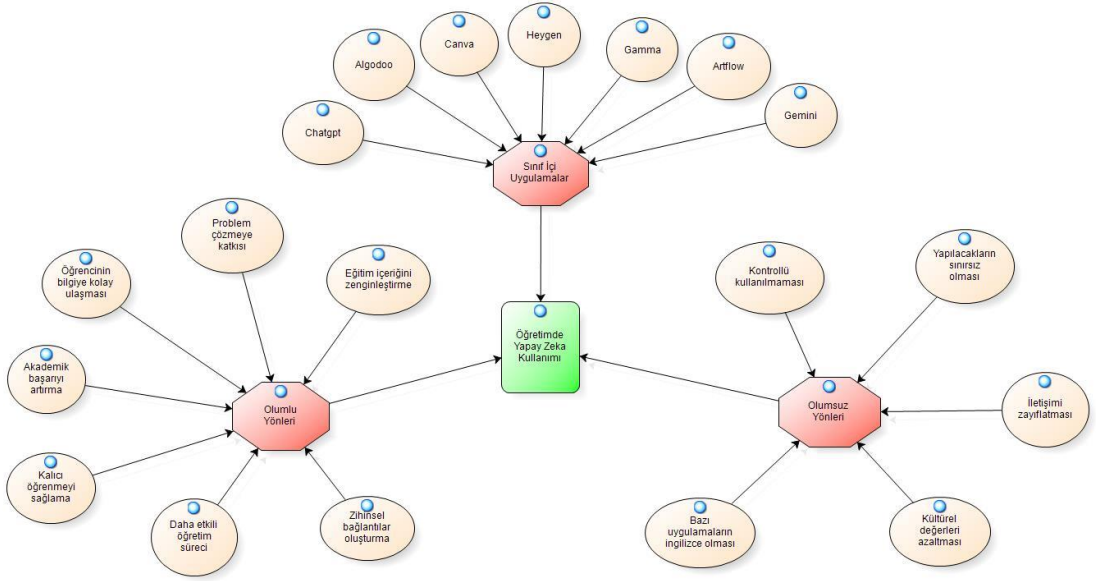
Ö₄: "...YZ denilince benim aklıma gelenler kolaylık, düşünme ve hızdır..."



Öğ: "...YZ bana göre makinelerin insanlaşmasıdır. Öğretmenlere eğitimde kolaylık sağlar. İnsanın düşüncelerini rahatlıkla analiz eder..."

Öğretimde Yapay Zekâ Kullanımı ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimde YZ kullanımı ile ilgili duygu ve düşüncelerine ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlerin öğretimde yapay zekâ kullanımı ile ilgili görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimde YZ kullanımı teması üç kategori altında incelenmiştir. Bunlar, sınıf içi uygulamalar, olumlu yönleri ve olumsuz yönleridir. Öğretmenlerin tamamı ChatGPT ve Canva uygulamalarını öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanmakta olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenler ise sınıf içi uygulamalar olarak Algodo, Heygen, Gamma, Artflow ve Gemini YZ uygulamalarını öğretim süreçlerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapay zekânın olumlu yönleri ile ilgili onbeş öğretmenin 10’u yapay zekânın öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırdığını ve 9’u eğitim içeriğini zenginleştirdiğini belirtmiştir. Yapay zekânın olumsuz yönleri ile ilgili öğretmenlerin 8’i ise kültürel değerleri azaltması ve 9’u öğrenciler arası iletişimi azaltması olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimde YZ kullanımı ile ilgili doğrudan alınan bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.



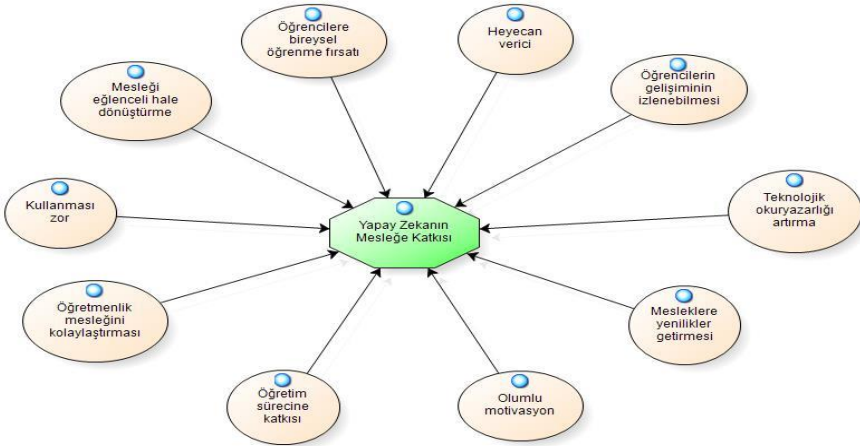
Ö₁: "...Benim en çok kullandığım sınıf içi YZ uygulaması ChatGPT'dir. Bu uygulamada derste anlatacağım konular ile ilgili belirli promptlar giriyorum ve böylece bana eğitim içeriğini zenginleştiren bilgiler veriyor. Daha sonra Heygen uygulamasını sıklıkla kullanıyorum. Bu uygulamada öğrencilerin görsellerini belirli metinler yazarak konuşturabiliyoruz. Gamma uygulamasını da kullanırım. Bu uygulamada belirli komutlara göre YZ bana sunumlar hazırlar..."

Ö₆: "...Ben en çok Canva YZ aracını kullanıyorum. Bana göre canva uygulaması uçsuz bucaksız bir YZ uygulamasıdır. Birçok afiş, broşür ve görseller hazırlamak mümkündür..."

Ö₁₁: "...Yapay zekânın birçok olumlu yanları var. Bence YZ öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede problem çözmeye katkı sağlar ve öğrencilerin zihinsel bağlantılar oluşturmalarını sağlar..."

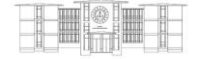
Yapay Zekânın Mesleğe Katkısı ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın mesleğe katkısı ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin yapay zekânın öğretmenlik mesleğine katkısı ile ilgili görüşleri

Yapay zekânın mesleğe katkısı ile ilgili onbeş öğretmenin 9'u yapay zekânın olumlu motivasyon sağladığı, 8'i mesleki açıdan öğretim sürecine katkı sağladığı ve 8'i mesleğe yenilik getirdiğini ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise öğretmenlik mesleğini kolaylaştırdığı, öğrencilerin gelişiminin izlenebildiği, öğrencilere bireysel öğrenme fırsatları sunduğu, mesleği eğlenceli hâle dönüştürdüğü ve teknolojik okuryazarlığı artırdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın öğretmenlik mesleğine katkısı ile ilgili doğrudan alınan bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.



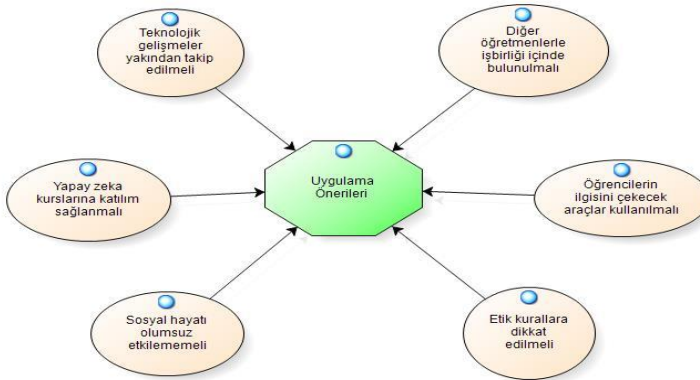
Ö₅: "...Yapay zekânın öğretmenlik mesleğine birçok yenilik getirdiğini ve ders hazırlık süreçlerinde motivasyonumu artırdığını düşünüyorum. Özellikle öğretim materyallerini çeşitlendirmek açısından bana büyük kolaylık sağlıyor..."

Ö₇: "...YZ sayesinde öğrencilerimin gelişimini daha yakından takip edebiliyorum. Öğrencilerime bireysel öğrenme fırsatları sunabilmek, onların eksik oldukları konularda daha verimli bir destek sağlayabilmem için önemli bir avantaj..."

Ö₁₃: "...Yapay zekânın sunduğu interaktif araçlar dersleri daha eğlenceli hâle getiriyor. Teknolojiyi derslerime entegre etmek, mesleki açıdan öğretim sürecine katkı sağlıyor ve bu durum hem onlar için hem de benim için dersleri daha keyifli yapıyor. ..."

Uygulama Önerilerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin YZ uygulamalarına yönelik önerileri ile ilgili bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına yönelik önerileri ile ilgili görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın uygulanmasına yönelik önerileri ilgili olarak öğretmenlerin tamamı, etik kurallara dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Diğer görüşler ise sosyal hayatı olumsuz etkilememeli, YZ kurslarına katılım sağlanmalı, teknolojik gelişmeler yakından takip edilmeli, diğer öğretmenlerle iş birliği içinde bulunulmalı ve öğrencilerin ilgisini çekecek araçlar kullanılmalı şeklindedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yapay zekânın kullanılmasına yönelik önerileri ile ilgili doğrudan alınan bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö₃: "...YZ kullanımında mutlaka etik kurallar gözetilmeli. Özellikle öğrenci verilerinin gizliliği konusunda çok hassas olunmalı. Bu teknolojiyi doğru ve güvenilir



bir şekilde kullanmak, eğitimde yapay zekânın geleceğini olumlu yönde şekillendirecektir..."

Ö₈: "...Yapay zekâyı etkili kullanabilmek için öğretmenlerin bu konuda düzenlenen kurslara katılması gerekiyor. Bilgimizi güncel tutarak öğrencilerimize daha faydalı olabiliriz..."

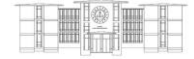
Ö₁₅: "...YZ kullanımında diğer öğretmenlerle iş birliği yapmak çok önemli. Hem birbirimizden öğreniriz hem de en iyi araçları bulup öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde kullanabiliriz..."

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin YZ hakkında genel görüşleri, öğretimde YZ kullanımı, yapay zekânın öğretmenlik mesleğine etkisi ve YZ kullanılmasına yönelik öneriler ile ilgili modellemelere ve herbir tema ile ilgili birebir öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler, ilgili kategorilerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklarken birçok önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular temalara uygun olarak alt başlıklar hâlinde literatür destekli tartışılmış olup araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun yapay zekâyı hızla değişen bir teknoloji olarak gördüğü ve bu teknolojiyi öğretim süreçlerinde kolaylık sağlayan bir araç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Yapay zekânın iş yükünü hafifletmesi ve zamandan tasarruf sağlamasıyla öğretmenlere destek sunduğunu belirten bu bulgular, güncel literatürle de uyum göstermektedir. Yapay zekânın eğitimde öğretmenlerin üzerindeki tekrar eden görevleri otomatikleştirerek onların daha yaratıcı ve öğrenci odaklı işlere odaklanmasına fırsat sağladığı ifade edilmektedir (Yolcu, 2024). Eğitimde YZ araçları kullanmanın öğretim süreçlerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Filgueiras, 2024; Ruiz-Rojas vd., 2023). Aynı şekilde İşler ve Kılıç (2021), yapay zekânın özellikle rutin işlerde öğretmenlerin zaman kazanmalarına yardımcı olduğunu, böylece sınıf içi etkinliklerde daha etkili bir rol üstlenmelerine olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı analiz, teknoloji, kolaylık, programlama, hız, düşünme ve problem çözme gibi kavramlarla ilişkilendirmeleri, onların yapay zekâyı çeşitli pedagojik süreçlerde nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin yapay zekâyı sadece bir araç olarak değil, aynı zamanda eğitimde yenilikçi çözümler sunan bir yardımcı olarak gördüklerini göstermektedir (Ağmaz ve Ergüleç, 2024; Erdoğan ve



Bozkurt, 2023; Hsu ve Ching, 2023). Dolayısıyla YZ öğretmenlerin öğretim süreçlerinde büyük yardımcısı olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimde YZ kullanımı konusundaki görüşleri, sınıf içi uygulamalar, olumlu yönler ve olumsuz yönler olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, eğitimde yapay zekânın etkileri hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ChatGPT ve Canva gibi popüler araçları öğretim süreçlerinde aktif olarak kullandıkları görülmüştür. Bu durum, bu araçların kolay erişilebilirliği ve çok yönlü kullanımı ile ilişkilendirilebilir. Örneğin ChatGPT, öğretmenlere ders materyallerinin hazırlanmasında zaman tasarrufu sağlarken öğrencilerin bireysel sorularına anında yanıt verebilme özelliği sunmaktadır (ElSayary, 2024; Rospigliosi, 2023). ChatGPT'nin eğitimde kullanılmasının üretken yapay zekâyı artırdığı belirtilmektedir (Baidoo-Anu ve Ansah, 2023; Mao, Chen ve 2024). Canva ise görsel ve sunum materyalleri hazırlama sürecini kolaylaştırarak eğitimde görselliği ön plana çıkarmaktadır (Anwar, 2021). Diğer yandan Algodoo, Heygen, Gamma, Artflow ve Gemini gibi daha özel ve belirli olan YZ uygulamalarının da sınıf içi uygulamalarda kullanıldığı belirtilmiştir. Özellikle Algodoo gibi fizik simülasyonu yapan araçların fen bilimleri öğretiminde önemli bir rol oynadığı literatürde de vurgulanmaktadır (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2023). Bu durum, öğretmenlerin teknolojiye olan adaptasyonunun ve farklı araçları keşfetme eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu farklı YZ araçlarını öğretim süreçlerinde kullanabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "eğitimde kullanılan YZ araçları" öğretmen el kitabı yayınlanmıştır (URL-1, 2024). Bu el kitabında ilkokuldan liseye tüm kademelerde kullanılabilecek YZ araçlarının öğretmenlere ilham vermesi planlanmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun yapay zekâyı eğitim içeriğini zenginleştirme ve öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırma aracı olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Bu, yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini destekleme kapasitesi ile uyumludur (Yolcu, 2024). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre içerik sağlayan bu sistemlerin, akademik başarıyı artırabileceği ve öğrenme süreçlerini hızlandırabileceği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra yapay zekânın öğrenme materyallerinin çeşitliliğini artırarak farklı öğrenme stillerine hitap edebildiği araştırmalarda sıkça dile getirilmektedir (Luckin vd., 2016; Ünsal ve Karaoğlu Yılmaz, 2024). Bununla birlikte bulgular öğretmenlerin yapay zekânın olumsuz yönleri konusundaki endişelerine de ışık tutmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu, yapay zekânın kültürel değerlerin azalmasına ve öğrenciler arası iletişimi zayıflatmasına yol açabileceğini ifade etmiştir. Bu bulgular, teknolojinin aşırı kullanımı durumunda insan ilişkilerinin zarar görebileceği yönündeki endişeleri



desteklemektedir (Turkle, 2011). Ayrıca, yapay zekânın öğrenciler arasında birebir iletişim yerine bireysel çalışmayı teşvik etmesi, sınıf dinamiklerini olumsuz etkileyebilir (Selwyn, 2019). Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları, eğitim teknolojilerinin bilinçli kullanımı açısından kritik öneme sahiptir.

Yapay zekânın öğretmenlik mesleğine katkısı ile ilgili sınıf öğretmenleri, yapay zekânın öğretim süreçlerine katkı sağladığı, öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı ve mesleğe yenilikçi bir perspektif kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu durum, YZ teknolojilerinin eğitimdeki rolünü güçlendirmektedir. Elde edilen bu bulgu, yapay zekânın öğretmenlik mesleğinde pedagojik uygulamalara sağladığı katkıları ortaya koyan literatürle uyumludur (Chassignol vd., 2018). YZ destekli araçların öğretmenlerin iş yükünü azaltarak mesleğe yenilikler getirdiği ve öğretim süreçlerini daha zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada yapay zekânın öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki motivasyonlarını artırdığı ifade edilmektedir (Chiu vd., 2024; Moybeka, vd., 2023; Polak, Schiavo ve Zancanaro, 2022; Sharma, Giannakos & Dillenbourg, 2020). Bazı öğretmenler yapay zekânın öğretmenlik mesleğini kolaylaştırdığı, öğrencilerin gelişiminin izlenebildiği ve öğrencilere bireysel öğrenme fırsatları sunduğu görüşlerini bildirmişlerdir. Yapay zekânın bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunması ve öğrencilerin gelişimini daha etkili bir şekilde izlemeyi mümkün kılması, yapay zekânın öğretmenlerin rehberlik becerilerine olumlu katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Holmes, Bialik ve Fadel (2019) YZ uygulamalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini analiz ederek öğretmenlere detaylı geri bildirim sunduğunu ve bu sayede öğretimin kişiselleştirilmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu sayede yapay zekânın, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmesine imkân tanıdığı söylenebilir. Diğer yandan öğretmenler yapay zekânın öğretmenlik mesleğini daha eğlenceli hâle getirdiğini ve teknolojik okuryazarlıklarını artırdığını da ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Zawacki-Richter ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışmada vurgulanan, öğretmenlerin dijital teknolojilerle olan etkileşimlerinin mesleki tatmini artırdığı ve öğretmenlerin teknolojiye adaptasyon süreçlerini kolaylaştırdığı bulgusuyla örtüşmektedir. Bu durumun eksiksiz sağlanabilmesi için öğretmenlerin teknolojik becerilerinin desteklenmesi ve okullardaki altyapı eksikliklerinin giderilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenler öğretim süreçlerinde yapay zekâyı daha eğlenceli kullanarak teknolojik okuryazarlıklarını artırabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde YZ uygulamalarına yönelik önerileri ilgili, öğretmenlerin tamamı öğretim süreçlerinde YZ teknolojisini kullanırken etik kuralların dikkat alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda YÖK'ün



"Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken ZK Kullanımına Dair Etik Rehber"inin öğretmenler tarafından değerlendirmesi onların YZ konusunda etik kuralları daha doğru kullanmaları açısından önemlidir (URL-2, 2024). Öğretmenlerin etik kurallara vurgu yapması, teknolojinin potansiyel zararlarını asgari düzeye indirmek için önemlidir. YZ sistemlerinin yanlış yönlendirilmesi veya önyargılı veri setleriyle çalıştırılması, öğrenciler arasında eşitsizliklere yol açabilir (Adams vd., 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin, YZ araçlarını seçerken şeffaflık ve adalet ilkelerine öncelik vermesi, yalnızca teknolojinin etkili kullanımını değil, aynı zamanda güvenli bir öğrenme ortamını da teşvik edecektir (Seyrek vd., 2024). Öğretmenlerin YZ kullanımı ile ilgili diğer önerileri ise sosyal hayatı olumsuz etkilememeli, YZ kurslarına katılım sağlanmalı, teknolojik gelişmeler yakından takip edilmeli, diğer öğretmenlerle iş birliği içinde bulunulmalı ve öğrencilerin ilgisini çekecek araçlar kullanılmalı şeklindedir. Öğretmenler, YZ kullanımının sosyal hayatı olumsuz etkilememesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu endişe, öğrencilerin dijital araçlara aşırı bağımlı hâle gelme potansiyelini yansıtmaktadır. Eğitimde teknolojinin amacının yalnızca öğretim sürecini desteklemek değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de göz önünde bulundurmak olduğu vurgulanmaktadır (Salomon ve Perkins, 1998). Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay kullanımını sosyal ve duygusal öğrenme ile entegre edecek yöntemler geliştirmesi, öğrencilere daha dengeli bir eğitim deneyimi sunabilir. YZ kurslarına katılım sağlanması gerektiği yönündeki öneriler, öğretmenlerin profesyonel gelişime verdikleri önemi göstermektedir. Bu görüş, teknolojik yeterliliklerin öğretim kalitesini artırdığına dair literatürdeki bulgular ile paralellik göstermektedir. Örneğin Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde sınıfa entegre etmek için yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda pedagojik bilgiye de ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. YZ kursları, öğretmenlere hem teknik hem de pedagojik beceriler kazandırarak bu alanda yetkinliklerini artırabilir. Katılımcı öğretmenler, YZ uygulamaları konusunda diğer meslektaşlarıyla iş birliği yapmanın ve öğrencilerin ilgisini çekecek araçlar kullanmanın önemine dikkat çekmişlerdir. Kim, Lee ve Cho (2022), eğitimde YZ kullanan öğretmenlerin bakış açıları ile ilgili hazırlamış oldukları araştırmada, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde YZ konusunda iş birliği yapmaları ve YZ araçlarının öğrencilerin seviyesine uygun olması ile daha etkili bir öğretim süreci olabileceğinden bahsetmiştir.

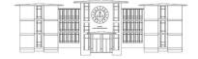
Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin, yapay zekâyı öğretim süreçlerini kolaylaştıran, pedagojik uygulamalara yenilikçi çözümler getiren ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlayan bir araç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları, yapay zekânın eğitimde öğretmenlerin iş



yükünü hafifletmesi, zaman kazandırması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun içerik sunma kapasitesi gibi olumlu yönlerini ortaya koymaktadır. Özellikle ChatGPT ve Canva gibi araçların yaygın kullanımı, öğretmenlerin teknolojiye olan adaptasyonunun ve bu araçların pedagojik süreçlerdeki işlevselliğinin bir göstergesidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin YZ kullanımı konusundaki endişeleri de dikkat çekicidir. Yapay zekânın, bilinçsiz kullanımı durumunda iletişimde zayıflamalara, sosyal etkileşimde azalmaya ve kültürel değerlerde aşınmaya yol açabileceği endişesi, bu teknolojinin sınıf ortamına entegrasyonunda etik yaklaşımların ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, YZ araçlarının kullanımına yönelik bilinçli yaklaşımlar benimsemesi ve etik kurallara uygun hareket etmesi, bu olumsuz etkilerin en aza indirgenmesine katkı sağlayacaktır. Yapay zekânın öğretim süreçlerinde öğretmenlere destek sunan ve öğretim süreçlerini geliştiren bir potansiyele sahip olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu teknolojinin etkili ve bilinçli kullanımı için öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin artırılması, yapay zekâyâ yönelik mesleki gelişim kurslarının yaygınlaştırılması ve okullarda gerekli altyapının sağlanması sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin YZ teknolojilerini pedagojik hedeflerle uyumlu bir şekilde entegre etmesi, geleceğin eğitim sistemini daha etkili, kapsayıcı ve yenilikçi hâle getirebilir.

Ortaya çıkan araştırma sonuçlarına dayalı olarak bazı öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin YZ araçlarını pedagojik amaçlarla daha etkili kullanabilmesi için millî eğitim bünyesinde açılan YZ kurslarına katılımı sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yapay zekâyı bilinçli ve etkili bir şekilde kullanabilmesi için mesleki gelişim programları oluşturulmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Eğitimde Kullanılan YZ Araçları Öğretmen El Kitabı"nın öğretmenler tarafından incelenmesi ve öğretim süreçlerinde uygulaması önerilmektedir.
- Yapay zekânın sınıf içi kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek etik problemleri önlemek için rehber ilkeler oluşturulmalı ve bu ilkeler öğretmenlere sunulmalıdır. Özellikle yapay zekânın öğrencilerin sosyal becerilerine, kültürel değerlerine ve etik gelişimlerine etkileri konusunda farkındalık artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin YZ araçlarını daha etkin bir şekilde kullanabilmesi için okullarda gerekli teknik altyapı kontrol edilmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili kurumlar, YZ araçlarının eğitime entegrasyonunda öğretmenlerin karşılaşılabileceği sorunlara çözüm odaklı



stratejiler geliştirmelidir. Bu stratejiler, öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda sürekli güncellenmelidir.

- Öğretmenlere, teknoloji ve geleneksel yöntemlerin harmanlanması konusunda eğitim verilerek sosyal ve iletişimsel becerilerin ön planda tutulması teşvik edilmelidir.

Elde edilen aydınlatıcı sonuçlara rağmen, bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, görüşmeye dâhil olan öğretmenler sınıf öğretmenleridir. Bu sınıf öğretmenleri Amasya ilinden seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler onbeş katılımcı öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu çalışmadan elde edilen verileri karşılaştırmak için diğer branşlardan öğretmenlerin YZ ile ilgili görüşlerine başvurulabilir. Daha geniş örneklem ile çalışmalar yürütülebilir. Bu doğrultuda uzman görüşlerini içeren nitel çalışmalar, yapay zekânın gelişen ortamına ilişkin anlayışımızı geliştirebilir.

Etik Beyan

"Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?" başlıklı makalenin özgün bir araştırma olduğunu; araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımızı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimizizi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımızı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi beyan ederiz. Araştırmamızla ilgili beyanımıza aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimi beyan ederiz.

Etik Kurul Onayı

"Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?" başlıklı makalenin verileri, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 01/10/2024 tarih ve 7575 sayılı etik onayı alındıktan sonra toplanmıştır.



Çıkar Çatışması Beyanı

"Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?" başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması bulunmadığı gibi yazarlar arasında da bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Beyanı

"Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?" başlıklı makalenin yazarları olarak katkı oranlarının aşağıda belirtildiği gibi olduğunu beyan ederiz.

1. Fikir/Kavram (Araştırma için fikir ya da hipotezin oluşturulması)
2. Tasarım/Dizayn (Araştırma sonucuna ulaşmak için yöntemin planlanması)
3. Denetleme/Danışmanlık (Araştırmacının organizasyonu ve seyrinin gözetimi için sorumluluk alınması)
4. Kaynaklar (Araştırma için personel, katılımcı, mekân, finansal kaynak, araç gereç sağlanması)
5. Malzemeler (Araştırma için malzeme temin edilmesi)
6. Veri Toplama/İşleme (Araştırma verisinin toplanması ve verinin işlenmesi)
7. Analiz/Yorum (Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması)
8. Literatür Taraması (literatür taraması için sorumluluk alınması)
9. Makale Yazımı (Araştırmacının tümü veya asıl bölümünün yazımı için sorumluluk alınması)
10. Eleştirel İnceleme (Araştırmayı teslim etmeden önce sadece imla ve dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda entelektüel ve akademik içerik açısından araştırma üzerinde eleştirel inceleme yapılması)

Tablo 1

Yazar katkı beyanı

Katkı veren yazar	Katkı türü ve katkı oranı
Gökhan Sontay	1,2,3,4,5,6,7,8,9 %50
Yavuz Kazancı	1,2,3,4,6,9 %30
Orhan Karamustafaoglu	1,2,3,9,10 %20



Destek ve Teşekkür Beyanı

“Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?” başlıklı makalenin için herhangi bir destek ve teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abell, M. (2006). Individualizing learning using intelligent technology and universally designed curriculum. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5(3), 4-20.
- Adams, C., Pente, P., Lerner, G., Turville, J. & Rockwell, G. (2022). Artificial intelligence and teachers' new ethical obligations. *International Review of Information Ethics*, 31(1), 1-18. <https://doi.org/10.29173/iriet483>
- Ağmaz, R. F. ve Ergüleç, F. (2024). Öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ algıları: Bir metafor analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 589-605. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.97>
- Ahuja, A. S. (2019). The impact of artificial intelligence in medicine on the future role of the physician. *PeerJ*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.7717/peerj.7702>
- Alam, A. (2021, November, 26-27). *Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education*. In 2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA), IEEE, Maharashtra, India.
- Anwar, K. (2021). The perception of using technology canva application as a media for english teacher creating media virtual teaching and english learning in loei thailand. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, 5(1), 62-69. <http://dx.doi.org/10.30587/jetlal.v5i1.2253>
- Aydın-Günbatar, S. (2019). Fenomenolojik araştırma (Olgu Bilim) yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri İçinde* (s. 293-316). Pegem Akademi.
- Baidoo-Anu, D. & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <http://dx.doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A. & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chiu, T. K., Moorhouse, B. L., Chai, C. S. & Ismailov, M. (2024). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 32(7), 3240-3256. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T. ve Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285. <http://dx.doi.org/10.53444/deubefd.1461048>



- Deperlioglu, O. & Kose, U. (2011). An educational tool for artificial neural networks. *Computers & Electrical Engineering*, 37(3), 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2011.03.010>
- Dimitriadou, E. & Lanitis, A. (2023). A critical evaluation, challenges, and future perspectives of using artificial intelligence and emerging technologies in smart classrooms. *Smart Learning Environments*, 10(12), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00231-3>
- Dölger, E. D. ve Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7766578>
- ElSayary, A. (2024). An investigation of teachers' perceptions of using ChatGPT as a supporting tool for teaching and learning in the digital era. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 931-945. <https://doi.org/10.1111/jcal.12926>
- Erdoğan, Ş. ve Bozkurt, E. (2023). Fizik öğretmen adaylarının “yapay zekâ” kavramına ilişkin algılarının incelenmesi: Bir metafor çalışması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7(2), 152-163. <https://doi.org/10.51117/metder.2023.41>
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Filgueiras, F. (2024). Artificial intelligence and education governance. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), 349-361. <https://doi.org/10.1177/174619792311606>
- Frankish, K. & Ramsey, W. M. (2014). *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence*. Cambridge University Press.
- Fullan, M., Azor, C., Harris, A. & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 1-8. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign: Boston.
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F. & Ronghuai, H. (2021). *AI and education: A guidance for policymakers*. France, UNESCO Publishing.
- Hsu, Y. C. & Ching, Y. H. (2023). Generative artificial intelligence in education, part one: The dynamic frontier. *TechTrends*, 67(4), 603-607. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00863-9>
- İşler, B. ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Karakose, T., Tülübaşı, T. Papadakis, S., & Yirci, R. (2023a). Evaluating the intellectual structure of the knowledge base on transformational school leadership: A bibliometric and science mapping analysis. *Education Sciences*, 13(7), 708. <https://doi.org/10.3390/educsci13070708>
- Karakose, T., Demirkol, M., Aslan, N., Köse, H. & Yirci, R. (2023b). A conversation with ChatGPT about the impact of the COVID-19 pandemic on education: Comparative review based on human-AI collaboration. *Educational Process International Journal*, 12(3), 7-25. <https://doi.org/10.22521/edupij.2023.123.1>



- Kim, J., Lee, H. & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6069-6104. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10831-6>
- Langley, P. (2019, January 27-29). An integrative framework for artificial intelligence education. In *Proceedings of the AAAI conference on artificial intelligence*, Hawaii, USA. <https://ojs.aaai.org/index.php/AAAI/article/view/5032/4905>
- Lee, Y. J., Davis, R. O. & Ryu, J. (2024). Korean in-service teachers' perceptions of implementing artificial intelligence (AI) education for teaching in schools and their AI teacher training programs. *International Journal of Information and Education Technology*, 14, 214-219. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.2.2042>
- Lindner, A., Romeike, R., Jasute, E. & Pozdniakov, S. (2019, November 18-20). Teachers' perspectives on artificial intelligence. In *12th International Conference on Informatics in Schools, "Situation, Evaluation and Perspectives", ISSEP*, Larnaca, Cyprus. http://cyprusconferences.org/issep2019/wp-content/uploads/2019/11/2019_Book_1.pdf
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education, London.
- Mao, J., Chen, B. & Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. *TechTrends*, 68(1), 58-66. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. London: SAGE.
- Mohamed M. & Sywelem, G. (2024). Artificial intelligence and the sustainability of educational services: An overview. *World Journal of Social Sciences and Humanities*, 10(1), 8-17. <https://doi.org/10.12691/wjssh-10-1-2>
- Moybeka, A. M., Syariatin, N., Tatipang, D. P., Mushthoza, D. A., Dewi, N. P. J. L. & Tineh, S. (2023). Artificial Intelligence and English classroom: the implications of AI toward EFL students' motivation. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 7(2), 2444-2454. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6669>
- Nalbant, K. G. (2021). The importance of artificial intelligence in education: a short review. *Journal of Review in science and engineering*, 2021, 1-15.
- Naser, M. Z. (2021). Mechanistically informed machine learning and artificial intelligence in fire engineering and sciences. *Fire Technology*, 57(6), 2741-2784. <https://doi.org/10.1007/s10694-020-01069-8>
- Oruç, T., Yeşilyurt, M. ve Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ konulu çalışmaların betimsel analizi. *Temel Eğitim*, 6(24), 44-60. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods (4th Ed.)*. London: Sage Publications, Inc.
- Polak, S., Schiavo, G. & Zancanaro, M. (2022). Teachers' perspective on artificial intelligence education: An initial investigation. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended*.



- Porter, B. & Grippa, F. (2020). A platform for AI-enabled real-time feedback to promote digital collaboration. *Sustainability*, 12(24), 10243.
- Rospigliosi, P. A. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: what questions should we ask of ChatGPT?. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2180191>
- Ruiz-Rojas, L. I., Acosta-Vargas, P., De-Moreta-Llovet, J. & Gonzalez-Rodriguez, M. (2023). Empowering education with generative artificial intelligence tools: Approach with an instructional design matrix. *Sustainability*, 15(15), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su151511524>
- Russell, S. & Norvig, P. (2009). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Prentice Hall.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach (3rd Ed.)*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ, USA.
- Sadiku, M. N., Ashaolu, T. J., Ajayi-Majebi, A. & Musa, S. M. (2021). Artificial intelligence in education. *International Journal of Scientific Advances*, 2(1), 5–11. <https://doi.org/10.51542/ijscia.v2i1.2>
- Salas-Pilco, S. Z. & Yang, Y. (2020). Learning analytics initiatives in latin america: implications for educational researchers, practitioners and decision makers. *British Journal of Educational Technology*, 51, 875–891. <https://doi.org/10.1111/bjet.12952>
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A. ve Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (IJSHR)*, 11(106), 845-856. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077>
- Sharma, K., Giannakos, M. & Dillenbourg, P. (2020). Eye-tracking and artificial intelligence to enhance motivation and learning. *Smart Learning Environments*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00122-x>
- Shute, V. J. & Zapata-Rivera, D. (2008). Educational assessment using intelligent systems. *ETS Research Report Series*, 2, 1-15.
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). *The foundations of qualitative research, in Ritchie J, Lewis J (Eds.) Qualitative research practice: A guide for social science researchers and students*. SAGE Publications Ltd, London.
- Sontay, G. & Karamustafaoğlu, O. (2023). Physics teachers' opinions on Algodoo training. *Journal of Science Learning*, 6(1), 117-124. <https://doi.org/10.17509/jsl.v6i1.49285>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- URL-1 (2024). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: öğretmen el kitabı. Erişim Tarihi: 26.11.2024, <http://meb.ai/p8eYjs>



- URL-2 (2024). Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etik rehber. Erişim Tarihi: 26.11.2024, <https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/yapay-zekâ-kullanimina-dair-etik-rehber.docx>
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A. ve Aydın, İ. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay Zekâ uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 9(75), 4625-4636. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72414>
- Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 931-939. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.005>
- Ünsal, G. ve Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2024). Eğitimde yapay zekâ ve derin öğrenme alanında 2019-2023 yılları arasında yayınlanan makalelerin betimsel analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 8(2), 177-197. <https://doi.org/10.31200/makuubd.1459260>
- Veloso, M., Balch, T., Borrajo, D., Reddy, P. & Shah, S. (2021). Artificial intelligence research in finance: Discussion and examples. *Oxford Review of Economic Policy*, 37(3), 564-584. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grab019>
- Wang, Z. (2022). Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: a case from a college reading and writing course. *Library Hi Tech*, 40(1), 80-97.
- Yolcu, H. H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: Öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.51948/auad.1383166>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhao, R., Zhuang, Y., Zou, D., Xie, Q. & Yu, P. L. (2023). AI-assisted automated scoring of picture-cued writing tasks for language assessment. *Education and Information Technologies*, 28(6), 7031-7063.

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:

1. Yapay zekâ kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
2. Yapay zekâ denildiğinde size ne ifade ediyor? Tek bir kelime ile belirtiniz.
3. Sınıfınızda nasıl bir yapay zekâ uygulaması kullanıyorsunuz? Açıklayınız.
4. Yapay zekâ uygulamaları kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.
5. Yapay zekânın öğretmenlik mesleğine yönelik etkileri nelerdir? Açıklayınız.
6. Öğretim uygulamalarında yapay zekâdan yararlanmak isteyen öğretmenlere önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme

Veysel Bilal Arslankara^{1*}, Elif Arslankara²

^{1*}Sorumlu yazar, Millî Eğitim Bakanlığı, Akyazı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Sakarya, Türkiye

vbilalarslankara@gmail.com  0000-0002-9062-9210

²Millî Eğitim Bakanlığı, İŞMONT Halil Bildirici Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sakarya, Türkiye

 0000-0002-6949-9175

Makale Geliş Tarihi: 29/09/2024

Makale Kabul Tarihi: 28/12/2024

Öz

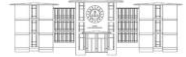
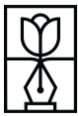
Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temellerini ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından inceleyerek bu modelin eğitim sistemimiz üzerindeki olası etkilerini ve yönlendireceği temel değerleri ortaya koymaktır. Bu kapsamda; modelin varlık yapısı, bilgi anlayışı ve değerler sistemi ele alınmış olup Türkiye'nin eğitim politikalarının geleceğe yönelik nasıl bir vizyon sunacağı felsefi temeller üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmada, bu modelin felsefi altyapısına katkı sağlamak ve eğitim politikaları için yol gösterici nitelikte olmak hedeflenmiştir. Çalışma ile ilgili veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimde yeni bir paradigma sunduğu ve eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik açıdan incelendiğinde modelin, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimine katkı sağlamak için tasarlandığı anlaşılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimdeki etkisinin artırılması için eğitim programları sürekli olarak gözden geçirilebilir ve güncellenebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde daha fazla rol alması önemsenmelidir. Eğitim süreçlerinde öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini geliştiren faaliyetlere daha fazla yer verilebilir. Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin bilgiye erişim ve bilgi üretme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Maarif, aksiyoloji, epistemoloji, ontoloji, Türkiye yüzyılı maarif modeli.

Atıf bilgisi: Arslankara, V. B. ve Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı [intihal.net](https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889) ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



Philosophical Foundations of the Türkiye Century Maarif Model: An Evaluation from Ontological, Epistemological and Axiological Perspectives

Veysel Bilal Arslankara^{1*}, Elif Arslankara²

^{1*}Corresponding author, Ministry of National Education, Akyazi Provincial Directorate of National Education, Sakarya, Türkiye vbilalarslankara@gmail.com  0000-0002-9062-9210

²Ministry of National Education, ISMONT Halil Bildirici Vocational and Technical Anatolian High School, Sakarya, Türkiye  0000-0002-6949-9175

Date of submission: 29/09/2024

Date of acceptance: 28/12/2024

Abstract

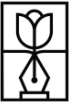
This research aims to examine the philosophical foundations of the Türkiye Century Education Model from ontological, epistemological and axiological perspectives and to reveal the possible effects of this model on our education system and the basic values it will guide. In this context, the model's entity structure and understanding of knowledge and value systems are addressed, and the vision that Türkiye's education policies will offer for the future is analyzed on philosophical foundations. The research aims to contribute to the philosophical infrastructure of this model and to be a guide for education policies. The data related to the study are collected through the "Türkiye Century Education Model Ontological, Epistemological and Axiological Evaluation Form" developed by the researchers. The research data are analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis methods. As a result, it is concluded that the Türkiye Century Education Model offers a new paradigm in education and approaches education holistically. When examined from ontological, epistemological and axiological perspectives, it is understood that the model is designed to contribute to the individual's mental, emotional, social and spiritual development. In order to increase the impact of the Türkiye Century Education Model in education, education programs should be constantly reviewed and updated. For the Türkiye Century Education Model to be implemented effectively, it should be considered important for teachers to take a greater role in program development processes. Activities that develop students' social responsibility awareness should be given more space in education processes. It is thought that integrating digital technologies into education processes more effectively will improve students' skills in accessing and producing information.

Keywords: *Maarif, axiology, epistemology, ontology, the Türkiye century maarif model.*

Cite as: Arslankara, V. B. & Arslankara, E. (2024). Philosophical foundations of the Türkiye century maarif model: an evaluation from ontological, epistemological and axiological perspectives. *Istanbul Education Journal*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>

Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two referees using the double-blind review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Giriş

Eğitim sistemleri, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli yapı taşlarındandır. Küreselleşmenin hız kazandığı, bilgiye erişimin kolaylaştığı ve teknolojinin eğitimi dönüştürdüğü günümüz dünyasında, eğitim sistemlerinin güncel gelişmelere ve ihtiyaçlara yanıt verebilmesi büyük önem arz etmektedir (Aşkar, Topçu, Altun, Cırık ve Kandırmaz, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu bağlamda Türkiye'nin eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen kapsamlı bir eğitim reformu girişimidir. Bu model, millî ve manevi değerleri temel alarak bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönlerden bütüncül bir şekilde (Sezgin, 2023) gelişmesini hedeflerken aynı zamanda çağın gereklerine uygun (Alpaydın, 2020) bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim politikalarını şekillendirmesi gayesiyle önemli bir paradigma olarak dikkat çekmektedir. Kök değerlerinden aldığı ilhamla 21. yüzyılın gereksinimlerine (Karakoyun ve Lindberg, 2020) yanıt vermeyi hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen bir eğitim sistemi öngörmektedir. Batı'da, eğitim aktörü olan insana dair ontolojik dayanak, "kentleşmiş bir varoluş" olarak ifade edilmekte (Nasr, 1991, s. 72), Türk Eğitim Sistemi'ne buradan ithal edilen bilgiler ise "epistemik kölelik" olarak değerlendirilmektedir (Kaplan, 2020). Platon'un insanı somut ve soyuttan (Cevizci, 2011) ibaret kıldığı anlayışına zıt bir ürün olan materyalizmden yani insanı yalnızca bir nesneden ibaret sayan anlayıştan ötürü dünya üzerindeki toplumlarda yaşanan aksiyolojik problemler de açıkça görülebilmektedir. Oysa Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsenen değerlerin çağdaş eğitim anlayışıyla sentezlendiği, bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla ele alan bir yaklaşımı temsil ettiği ifade edilmektedir (MEB, 2024). Kaldı ki milletin ruhunu oluşturan yapının maarif (eğitim, terbiye) olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Topçu (1998) ülkemiz için yerli ve Millî bir maarif sistemi kurarak işe başlanması gerektiği dile getirmiştir. Eğitimde değerler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önemli bir bileşenidir. Model, millî ve manevi değerlerin bireylere kazandırılması konusunda millî kimlik, adalet, eşitlik ve özgürlük gibi temel etik değerlerin eğitim sürecine dâhil edilmesini (Adıgüzel, 2021) savunmaktadır. Eğitim sisteminin bu şekilde yapılandırılması hem bireylerin topluma fayda sağlayan bireyler olmasını sağlarken öte yandan bireylerin kendi kişisel gelişimlerini de en üst düzeye çıkarabilmelerini hedeflemektedir.



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler konusunda olduğu kadar bilgiye erişim ve bilgi üretimi konularında da yenilikçi (Toprak, Bayraktar, Yorgun ve Özyılmaz, 2021) bir bakış açısına sahiptir. Modelin temel amaçlarından birisi, bireylerin bilgiye erişim yollarını zenginleştirmek ve öğrenme süreçlerini kişisel deneyimler ve toplumsal sorumluluk bilinciyle bütünleştirmektir (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin hem kendi potansiyelini keşfetmesine olanak tanıyan esnek ve özgür öğrenme ortamlarını ön plana çıkarmakta hem de topluma karşı sorumluluklarını yerine getiren bilinçli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu modelde millî kimlik, toplumsal bilinç, adalet ve eşitlik gibi değerler (Bacanlı vd., 2022) ön planda yer almakta, eğitim süreçlerinin her aşamasında bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Modelin merkezinde yer alan bilgi ve becerilere dayalı öğretim anlayışı, klasik eğitim yaklaşımlarının ötesine geçerek öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi teşvik eden ve sosyal duygusal gelişimi ön planda tutan bir yapı ortaya koymaktadır. Bu model, özellikle 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerilerinin kazandırılmasını hedeflerken öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden bireyler olarak yetişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2024) ki geleneksel bilgi kaynakları ile modern bilimsel bilgi arasında bir denge kurarak öğrencilere hem köklü kültürel birikimleri hem de çağdaş bilimsel yöntemleri kullanma imkânını ifade etmektedir. Bilgi üretimi açısından bakıldığında ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin sadece bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi olmalarını (Sarıgöz, 2023) istemektedir. Bu modelde bilginin üretimi; toplumsal ve bireysel düzeyde ele alınmaktadır. Buna göre öğrenciler, toplumun ihtiyaçlarına yönelik çözümler üreten, problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler olarak yetiştirilir. Aynı zamanda, eleştirel düşünme ve araştırma yapma becerileri kazandırılarak öğrencilerin gelecekteki akademik ve mesleki yaşamlarında başarıya ulaşmaları desteklenir.

Bu girişim, Türkiye'nin eğitimde millî ve manevi değerlerini modern dünyanın ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirerek küresel bir vizyonla hareket etmesini sağlayan kapsamlı bir reform olarak değerlendirilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sadece mevcut eğitim yapısını güncellemekle kalmamaktadır. Bu modelin aynı zamanda bireylerin bilgiye erişim, öğrenme yöntemleri ve bilgi üretimi konularında yenilikçi yaklaşımlar geliştirmesinin de hedeflendiği düşünülmektedir. Bu sayede, eğitimde yeni bir paradigma oluşturulmuş ve bu paradigma üzerinden öğrencilerin yetkin, ahlaklı ve toplumsal açıdan sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır.



Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temellerini ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından derinlemesine inceleyerek bu modelin eğitim sistemimiz üzerindeki olası etkilerini ve yönlendireceği temel değerleri ortaya koymaktır. Bu kapsamda, modelin varlık yapısı, bilgi anlayışı ve değerler sistemi ele alınmış olup Türkiye'nin eğitim politikalarının geleceğe yönelik nasıl bir vizyon sunacağı felsefi temeller üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmada, bu modelin felsefi altyapısına katkı sağlamak ve eğitim politikaları için yol gösterici nitelikte olmak hedeflenmiştir.

Araştırmada ontolojik olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimde birey, toplum ve devlet arasındaki varlık ilişkisini nasıl tanımladığını ve bu bağlamda eğitimde ne tür bir varlık yapısı önerdiğini açıklamak; epistemolojik olarak modelin bilgiye nasıl yaklaştığını, bilginin nasıl üretildiğini ve öğrencilere hangi bilgi kaynaklarının önemsendiğini ortaya koymak, bu modelin, bilimsel bilginin yanı sıra geleneksel ve kültürel bilgiyi nasıl harmanladığını incelemek; aksiyolojik olarak ise modelin etik ve değerler sistemini irdeleyerek, millî ve manevi değerlerin eğitimin hangi aşamalarında, hangi yöntemlerle ön plana çıkarıldığını anlamak için eğitim sisteminin öğrencilerde toplumsal sorumluluk, etik bilinç ve vatandaşlık bilinci kazandırma hedeflerini analiz etmek amaçlanmıştır. Modelin felsefi boyutlarının aydınlatılması, yapılacak eğitim reformları ve politikaları için rehber niteliği taşıyabilir. İfade edilen bu ana amaca ulaşmak için yanıt aranan temel araştırma soruları aşağıda ifade edilmektedir:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli nasıl bir varlık yapısına sahiptir?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bilgi kaynakları ve öğrenme anlayışı nasıldır?
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin değerler sistemi hangi etik ve estetik unsurları içermektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, elde edilen verilerin analizi ile araştırmanın etik sürecine dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri kaynağı olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (MEB, 2024) kullanıldığından bu çalışma nitel doküman incelemesi şeklinde



tasarlanmıştır. Bu yöntem ile araştırmacıların yazılı materyalleri sistematik bir şekilde analiz ederek araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmesi sağlanır. Doküman incelemesi; tarihsel belgeler, raporlar, resmi yazışmalar, kitaplar, akademik makaleler, politik belgeler, gazeteler ve diğer yazılı kaynaklar üzerinde yürütülür. Bu yöntem, araştırmacıya tarihsel perspektiften bakma, politikaların arka planını inceleme ve karmaşık olguları yazılı kanıtlar aracılığıyla açıklama olanağı sunmaktadır (Best ve Kahn, 2017).

Doküman incelemesinin avantajlarının yanında birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bazı belgelerin güncelliğini yitirmiş olması, bu sınırlılıklardan bir tanesi olarak ifade edilebilir. Bu durum da elde edilen bulguların güvenilirliğini etkileyebilir. Fakat bu çalışma, 2024 yılının ilk yarısının sonlarına doğru kamuoyu ile paylaşılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin detaylı incelenmesi sonucu yine aynı yılın ilerleyen aylarında gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple incelenen belge son derece güncel durumdadır.

Diğer sınırlılık ise yorumlama sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Belgelerin analizinde araştırmacıların yorumu ön plandadır. Bu durum analiz sürecinin öznelliğe açık olabileceğini gösterebilir ancak bu çalışmada her iki araştırmacı da birbirlerinden bağımsız olarak analizleri gerçekleştirmiş ve nihayetinde karşılaştırma ile tek bir sonuca varmışlardır.

Doküman incelemesi ile ilgili farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu çalışmada READ yaklaşımı (Ready-Hazırlamak, Extract-Özünü ayırmak, Analyze-Analiz etmek ve Distil-Yalın halini ortaya koymak) benimsenmiştir (Dalglish, Khalid ve McMahon, 2020). Buna göre doküman incelemesi dört ana aşamadan oluşmaktadır. Bu çalışmaya uygun olarak bu aşamalara ilişkin açıklamalar aşağıda ifade edilmiştir:

1. *Ready-Hazırlamak (doküman seçimi ve kaynak güvenilirliğini sağlamak).* Araştırma sorularına uygun olarak MEB'e ait bir web sayfası üzerinden (MEB, 2024) ilgili Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ait tüm içeriklere ulaşılmıştır. Seçilen doküman resmi bir belge olduğundan ulaşılan verilerin güvenilirliği hususunda herhangi bir şüphe olmadığı çıkarımında bulunulmuştur.

2. *Extract-Özünü ayırmak (tarama ve ayrıştırma yapmak).* Seçilen doküman dikkatli bir şekilde taranmış ve araştırma soruları çerçevesinde uygun veriler toplanmıştır. Metinler içinde önemli temalar, kavramlar ve ifadeler tespit edilmiştir.



3. *Analyze-Analiz etmek (kodlama ve analiz yapmak)*. Dokümanda geçen tema, kavram, kelime ve ifade grupları sınıflandırılmıştır. Kodlama işleminin ardından temalar üzerinde derinlemesine analizler yapılmıştır. Temalar arasındaki ilişkilere bakılmış ve araştırma sorularıyla aralarındaki bağlantılar incelenmiştir.

4. *Distil-Yalın hâlini ortaya koymak (yorum ve değerlendirme yapmak)*. Analiz sonuçları araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların bütünselliği ve ulaşılması muhtemel sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ulaşılan sonuçlar araştırmanın temel amacına göre organize edilmiştir.

Araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni temsil eden doküman veri kaynağı olarak seçilmiştir. Bu dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ve kamuya açık olan modelin uygulanmasına dair resmî dokümanlar ve eğitim politikalarına dair raporlar gibi kaynakları içermektedir. Bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair en güncel ve kapsamlı verilerin toplanmasına dikkat edilmiştir. Seçilen belgeler, modelin eğitim sistemine nasıl entegre edildiğini, uygulanma süreçlerini ve felsefi temellerini ayrıntılı bir şekilde açıklayan dokümanlar arasından seçilmiştir. Bu sayede modelin farklı yönlerini temsil eden zengin bir veri seti elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ilgili veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen bu form, araştırma sorularına ulaşmak amacıyla üç değişken için kapsamlı soruları ve modele ait göstergeleri içeren yapıda hazırlanmıştır.

Formun hazırlanma sürecinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair daha önce yapılmış araştırmalar, politika belgeleri ve eğitimle ilgili dokümanlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu süreçte modelin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temellerini yansıtan göstergeler belirlenmiştir. Form içeriği ilgili değişkenlerin farklı yönlerini kapsayacak şekilde yapılandırılmış ve modelin felsefi temellerine dayanan sorularla desteklenmiştir.

Formun geçerliliğini kontrol etmek amacıyla, bir öğretim programları alanı uzmanı ve eğitim öğretim politikaları üzerine çalışmalar yapan bir akademisyenden dönütler alınmıştır. Gelen değişiklik ve düzeltme önerileri doğrultusunda, soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı yeniden gözden geçirilmiş ve



gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından, formlar bağımsız bir araştırmacı tarafından pilot olarak aynı doküman üzerinde uygulanmış ve bu uygulama sonucunda formun anlaşılır ve işlevsel olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırma sorularının yanıtlarına ulaşmak için incelenen dokümanlar üzerinde şu sorular sorulmuştur:

- Bu model, eğitim sistemini yönlendiren bir çerçeve midir yoksa uygulamada görülen belirli bir öğretim yaklaşımı mıdır? Eğitimdeki soyut ilkeler mi (değerler, vizyon) yoksa somut uygulamalar (müfredat, yöntemler) üzerine mi kuruludur?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde nasıl bir "gerçeklik" sunmuştur? Eğitimde bireyin, toplumun ve devletin rollerini nasıl tanımlamıştır? Örneğin bireysel öğrenme mi yoksa toplumsal bilinç mi ön plandadır?
- Bu modelin Türkiye'nin tarihsel ve kültürel bağlamında nasıl bir varoluşu vardır? Millî eğitimin temelleri ve tarihsel gelişimiyle nasıl ilişkilidir? Türkiye'nin gelecekteki eğitim vizyonunu nasıl temsil edecektir?
- Bu model öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşmasını öngörmüştür? Bilgiye ulaşmada kullanılan yöntemler nelerdir? Bilimsel bilgi mi, tecrübe mi, geleneksel bilgi mi ön planda tutulmuştur? Mesela modern eğitim teknikleri ile millî ve manevi değerlerin aktarımı arasında nasıl bir denge kuruludur?
- Bu modelin eğitimde tercih ettiği öğrenme yaklaşımları (aktif öğrenme, eleştirel düşünme, ezbercilik karşıtlığı, uygulamalı eğitim vb.) nelerdir? Öğrencinin nasıl öğrenmesi beklenir? Hangi öğrenme teorileri üzerine kuruludur (yapılandırmacılık, davranışçılık vb.)?
- Maarif modeli, bilginin üretilmesi ve değerlendirilmesini nasıl ele almıştır? Bilgi toplumsal mı, bireysel mi üretilir? Bilgiye nasıl bir geçerlilik katılmıştır?
- Maarif modeli, öğrencilere hangi etik değerleri aşılamayı amaçlamıştır? Millî kimlik, toplum bilinci, adalet, eşitlik, özgürlük gibi değerler nasıl ele alınmıştır? Modelde millî değerlerin önemi nedir ve bu değerler eğitimin neresinde durmaktadır?



- Öğrencinin topluma ve çevresine olan sorumluluğu bu modelde nasıl tanımlanmıştır? Model, sosyal adalet, etik sorumluluk ve vatandaşlık bilinci gibi konularda nasıl bir eğitim sunmayı hedeflemiştir?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, küresel değerlerle (evrensellik, küreselleşme) yerel değerler (Millîyetçilik, kültürel özgünlük) arasında nasıl bir denge kurmaktadır? Aksiyolojik olarak hangi değerler daha çok ön plana çıkmıştır?

Formun nihai hâliyle uygulanmasında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik yönlerini değerlendirmeye yönelik sorular üzerinden dokümanın analizi yapılmıştır. Formda, açık uçlu ve kapalı uçlu sorular bulunmaktadır. Açık uçlu sorular, belgeden derinlemesine yanıtlar alınmasını sağlarken kapalı uçlu sorular belirli göstergeler üzerinden modelin değerlendirilmesine imkân vermiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri, nitel veri analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın veri kaynağı olan dokümanlar, belirli bir sistematik ile gizli anlamların ve verilmek istenen mesajların kategori ve kodlara ayrılarak analiz edilmesine dayalı içerik analizi ile analiz edilmiştir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Verilerin analizinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik yapısını anlamaya yönelik göstergeler üzerinden kodlamalar yapılmıştır. Kodlama sürecinde, araştırmanın amaç ve sorularına uygun olacak şekilde temalar belirlenmiştir.

Verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için birtakım adımlar izlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen dokümanlar, önceden belirlenen ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik göstergelere dayanarak kodlanmıştır. Bu göstergeler, ilgili literatüre ve uzman görüşlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Kodlama sürecinde verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi sağlanmıştır. Kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, alanında uzman bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman, yapılan kodlamaları incelemiş ve belirli kodlar üzerinde dönütler vermiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi formülü ($[\text{uyum yüzdesi} = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$) kullanılarak kodlamaların uyuşma yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %85 olarak hesaplanmış ve bu oran araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli bulunmuştur.



Kodlama sürecinde, görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde tekrar değerlendirmeler yapılmış ve bu kodlar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Bu süreç, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla titizlikle yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, içerik analizi ile çözümlenen verilerin tematik yapısına sadık kalınarak destekleyici çıkarımlar yardımıyla sunulmuştur. Bu analiz yöntemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temellerinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, yapılan analiz neticesinde araştırma sorularının her biri için ayrı başlık altında, elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulguların tema, kategori ve kod altında toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından incelenen dokümanlardan elde edilen genel kanılar "destekleyici çıkarımlar" başlığı altında en yakın kaynağı ile birlikte sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin varlık düzeyi nedir ve model bir eğitim modeli olarak nasıl bir varlık türüne sahiptir?" şeklindedir. Buna göre yapılan içerik analizi neticesinde tüm bulgular üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar varlık yapısı, gerçeklik anlayışı ve bağlamdır. Her bir kategori ise birtakım kodları bünyesinde barındırmaktadır. Buna göre "varlık" teması altında kategoriler, kodlar, destekleyici çıkarımlar ve kaynaklar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1***Ontolojik boyutla ilgili içerik analizine ilişkin bulgular*

Kategori	Kod	Destekleyici Çıkarımlar	Kaynak
Varlık yapısı	Soyut çerçeve	<i>Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bir eğitim çerçevesi olarak millî eğitim politikalarını yönlendiren temel bir yapıdır.</i>	2024 Program Ortak Metni
		<i>Model, sadece soyut ilkeler değil somut uygulamalarla da desteklenen bir eğitim anlayışını benimsemektedir.</i>	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 2
		<i>Eğitimde vizyon, değerler ve uygulamaların bir arada ele alındığı bir yapıya sahiptir.</i>	Okul Yöneticileri Kılavuzu
	Somut uygulamalar	<i>Maarif Modeli, müfredatın yeniden düzenlenmesini öngören somut eğitim uygulamalarına dayanmaktadır.</i>	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		<i>Somut uygulamalardan biri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin her ders ve kademeye yayılmasıdır.</i>	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 3
		<i>Müfredatın yenilikçi yaklaşımlarla güncellenmesi, Maarif Modeli'nin önemli somut unsurlarından biridir.</i>	Okul Yöneticileri Kılavuzu
Gerçeklik anlayışı	Birey ve toplum	<i>Maarif Modeli, bireyin topluma katkı sunan bir varlık olarak ele alındığı bir eğitim anlayışını desteklemektedir.</i>	2024 Program Ortak Metni
		<i>Eğitimde bireysel gelişim kadar kolektif bilinç de ön plana çıkmaktadır.</i>	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		<i>Toplunun ortak değerleri doğrultusunda bireylerin eğitilmesi modelin temel amaçlarından biridir.</i>	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 5
Bağlam	Tarihsel bağlam	<i>Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî eğitim tarihinin mirasını sürdüren ve geleceğe taşımayı amaçlayan bir yaklaşımdır.</i>	2024 Program Ortak Metni
		<i>Bu model, Türkiye'nin kültürel ve tarihsel bağlamında millî eğitimin temellerini temsil etmektedir.</i>	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		<i>Millî eğitimin tarihsel gelişimi ile uyumlu olarak şekillendirilmiş bir eğitim anlayışıdır.</i>	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 3

Tablo 1'de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ontolojik yapısı, modelin varlık düzeyi, eğitimde nasıl bir gerçeklik sunduğu ve Türkiye'nin tarihsel-kültürel bağlamında nasıl bir yer edindiği incelenmektedir. Bu göre, modelin soyut ilke ve somut uygulamalar arasında dengeli bir yapı sunduğunu ve birey-toplum-devlet ilişkilerini eğitimde güçlü bir şekilde ele aldığını ifade etmek mümkündür.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmamanın ikinci sorusu "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hangi bilgi kaynaklarına dayanmaktadır, modelin bilgi ve öğrenme anlayışı nedir?" şeklindedir. Buna göre yapılan içerik analizi neticesinde tüm bulgular üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar bilgiye erişim, öğrenme yöntemleri ve bilgi üretimidir. Her bir kategori ise birtakım kodları bünyesinde barındırmaktadır. Buna göre "bilgi anlayışı" teması



altında kategoriler, kodlar, destekleyici çıkarımlar ve kaynaklar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2*Epistemolojik boyutla ilgili içerik analizine ilişkin bulgular*

Kategori	Kod	Destekleyici İçerik	Kaynak
Bilgiye erişim	Bilimsel bilgi	Maarif Modeli, bilimsel bilgiye dayalı öğretim programlarının geliştirilmesine önem vermektedir.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 2
		Eğitimde modern bilgiye ulaşma, bilimsel yöntemlerle desteklenir.	2024 Program Ortak Metni
	Geleneksel bilgi	Bilimsel bilgi, öğrencilerin sorgulayıcı ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmek amacıyla kullanılır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Model, geleneksel bilgi kaynaklarına da yer vererek öğrencilerin millî ve manevî değerlerle donatılmasını sağlar.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Bilgi aktarımında geleneksel kültürel öğeler eğitimde önemli bir yer tutar.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 4
		Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilimsel bilgi ile geleneksel bilgiyi birleştirerek öğrencilere denge sağlamaktadır.	2024 Program Ortak Metni
Öğrenme yöntemleri	Aktif öğrenme	Aktif öğrenme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel öğrenme yaklaşımlarından biridir.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Öğrencilerin derse katılımı, öğretim sürecinde aktif olarak rol almaları beklenir.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 2
		Aktif öğrenme, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amacı taşır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 3
	Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmek için öne çıkarılmıştır.	Okul Yöneticileri Kılavuzu
		Maarif Modeli'nde öğrencilerin eleştirel düşünme yoluyla bilgiye ulaşmaları hedeflenmiştir.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 4
		Eleştirel düşünme, bilgiye sadece ezberleyerek değil analiz ederek ulaşılmasını sağlar.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 2
Bilgi üretimi	Bireysel bilgi üretimi	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin bireysel olarak bilgi üretmelerine destek olur.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine katkı yaparak bilgi üretiminde aktif rol oynar.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 2
		Model, bilgi üretiminde bireysel katkıları destekleyici bir eğitim anlayışını benimser.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 3
	Toplumsal bilgi üretimi	Bilginin toplumsal üretimi, iş birliği ve proje temelli öğrenme yöntemleriyle desteklenmektedir.	Okul Yöneticileri Kılavuzu
		Bilgi, öğrenciler arasında iş birliği yoluyla üretilir ve paylaşılır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 4
		Toplumsal bilgi üretimi, eğitimin temel hedeflerinden biri olarak ele alınır.	2024 Program Ortak Metni

Tablo 2'de, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin epistemolojik yapısı bilgiye erişim, öğrenme yöntemleri ve bilgi üretimi bağlamında sunulmuştur. Model, öğrencilerin bilimsel ve geleneksel bilgilere dengeli bir şekilde ulaşmalarını ve eleştirel düşünme, aktif öğrenme gibi modern öğrenme yöntemleri ile bilgiyi



içselleştirmelerini sağlamaktadır. Bilgi üretimi ise bireysel ve toplumsal süreçler aracılığıyla ele alınmakta, öğrenme ortamları yapılandırmacı bir yaklaşıma dayanmaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmamanın üçüncü sorusu "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hangi değerlere dayanmaktadır, modelin etik ve estetik yönleri nelerdir?" şeklindedir. Buna göre yapılan içerik analizi neticesinde tüm bulgular dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar millî ve manevi değerler, toplumsal sorumluluk, bağlam ve değerler çatışmasıdır. Her bir kategori ise birtakım kodları bünyesinde barındırmaktadır. Buna göre "değerler" teması altında kategoriler, kodlar, destekleyici çıkarımlar ve kaynaklar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3

Aksiyolojik boyutla ilgili içerik analizine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Destekleyici İçerik	Kaynak
Millî ve manevi değerler	Millî kimlik	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, millet bilinci ve kimlik oluşumuna katkı sağlamayı hedeflemiştir.	2024 Program Ortak Metni
		Bu program, öğrencilerin millî kültürlerine bağlı kalmalarını sağlamak için değerler çerçevesinde düzenlenmiştir.	2024 Program Ortak Metni
		Millî kimlik ve vatan sevgisi, eğitimin temel değerleri arasında yer alır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
Millî ve manevi değerler	Adalet	Adalet, hak ve özgürlüklerin korunması ve toplumsal düzenin sağlanması için temel bir ilkedir.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, adaleti erdemli insan yetiştirmenin önemli bir bileşeni olarak ele alır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Adalet değerini aşlamak, eğitimin her aşamasında önemle vurgulanmıştır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
Toplumsal sorumluluk	Vatandaşlık bilinci	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin vatandaşlık haklarını bilmelerini ve sorumlu bireyler olmalarını hedefler.	2024 Program Ortak Metni
		Vatandaşlık bilinci, toplumsal katılımı ve sorumluluk sahibi bireyler olmayı teşvik eder.	2024 Program Ortak Metni
		Eğitimde millî ve manevi değerler, vatandaşlık bilincinin gelişimini destekleyen temel unsurlardır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 3
		Sosyal adalet, eğitimin temel ilkelerinden biridir	Okul Yöneticileri



Bağlam	Sosyal adalet	ve tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmasını amaçlar.	Kılavuzu
		Toplumsal sorumluluk projeleri, sosyal adaletin uygulanabilirliğini artıran önemli araçlardır.	Okul Yöneticileri Kılavuzu
		Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal adaleti sağlama konusunda öğrencilere sorumluluk bilinci aşılar.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
Değerler çatışması	Küresel değerler	Maarif Modeli, küresel değerlerle millî kimlik arasında bir denge kurmayı amaçlamıştır.	2024 Program Ortak Metni
		Evrensel değerlerle yerel değerlerin uyumu, eğitimin temel amaçları arasında yer alır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, küresel değerlere açık ancak millî kimlikten ödün vermeyen bir eğitim modeli sunmaktadır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 3
	Yerel değerler	Yerel değerler, Türkiye'nin kültürel mirasını koruma ve gelecek nesillere aktarma konusunda önem taşır.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Maarif Modeli, yerel kültürel değerlerin eğitim yoluyla yaşatılmasını hedefler.	Program Okuryazarlığı Kılavuzları Modül 1
		Millî değerler, eğitim programlarının merkezinde yer almakta ve yerel kültürel değerlerin güçlendirilmesine odaklanılmaktadır.	2024 Program Ortak Metni

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin aksiyolojik yapısının incelendiği Tablo 3'te, modelin millî ve manevi değerler üzerine kurulu olduğu, öğrencilerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri ve küresel değerlerle yerel değerler arasında bir denge kurmaları gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim süreçlerinde millî kimlik, adalet, özgürlük gibi değerler ön planda tutulmuş, sosyal sorumluluk projeleri aracılığıyla toplumsal gelişime katkı sağlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim felsefesi açısından ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarını derinlemesine analiz ederek modelin eğitime getirdiği yenilikleri ve bu modelin eğitim sistemindeki yansımalarını değerlendirmiştir. Bulgular, modelin varlık yapısı, bilgiye ulaşım yolları ve değerler temeli üzerinde sağlam bir eğitim çerçevesi sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, her bir tema üzerinde elde edilen bulgulara dayanarak önemli çıkarımlar yapılmıştır.



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ontolojik Yapısı

Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hem soyut (değerler, vizyon) hem de somut (müfredat, uygulamalar) yönleri olan bir varlık yapısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Model, sadece eğitim sistemine dair bir çerçeve değil, aynı zamanda uygulamaya yönelik bir öğretim yaklaşımı olarak da değerlendirilebilir. Ontolojik açıdan bakıldığında, modelin eğitimi daha geniş bir toplumsal yapının bir parçası olarak ele aldığı, bireylerin hem bireysel gelişimlerine hem de topluma katkıda bulunmalarına odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, modelin sadece eğitsel değil, bireyleri toplumsal sorumluluğa yönlendirme ve kimlik oluşturma süreçlerine katkı sağlama amacı güttüğü de ifade edilebilir. Bu durum, bireysel ve toplumsal çıkarların nasıl dengelendiği ve eğitimde bireysel farklılıkların nasıl ele alındığı sorusunu gündeme getirmektedir. Eğitimde bireysel öğrenmenin önemi vurgulanırken, aynı zamanda toplumsal bilincin ve toplumsal sorumluluğun da altı çizilmektedir. Bu bağlamda, modelin varlık yapısı hem bireyi merkeze alırken hem de toplumsal hedefleri göz önünde bulunduran çift yönlü bir yaklaşım sergilemektedir. Bu çift yönlü yaklaşım, modelin gerçeklik anlayışında da kendini göstermektedir. Gerçeklik, eğitimde sadece bireysel deneyimlerden ibaret değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamların da etkisi altında şekillenmektedir. Bu bağlamda Akpınar ve arkadaşlarının (2024) da çalışmasında modelin bireyin toplumsal bağlamı içinde gelişimini destekleyerek çok yönlü bir gelişim hedeflediği vurgulanmıştır. Türkiye'nin tarihsel ve kültürel bağlamına dayanan model, millî eğitim politikalarının bir devamı olarak görülse de modern eğitim teknikleriyle küresel standartlara uyum sağlama çabasını da yansıtmaktadır.

Ontoloji, bir modelin varlık yapısını, gerçeklik anlayışını ve bağlamını sorgulayan bir felsefi inceleme alanıdır (Guarino, Oberle ve Staab, 2009; Smith, 2003). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ontolojik yapısı incelendiğinde, modelin hem soyut ilkelere dayalı olduğu hem de somut uygulamalara dönük bir yapı sunduğu görülmektedir. Varlık yapısı, modelin yalnızca teorik bir çerçeve sunmadığını, aynı zamanda somut uygulamalarla (müfredat, yöntemler) eğitim sistemine yön vermek istediğini ortaya koymaktadır. Gerçeklik anlayışında ise model, bireysel öğrenme (Yavuz, Hasançebi ve Kurşun, 2020) ve kolektif bilinç (Durkheim, 1893; Jung, 1959) arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Bireyin eğitimi ve toplumsal gelişimin birbirini beslediği bir yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca bağlam açısından, Türkiye'nin tarihsel ve kültürel kimliği ile derin bir ilişki kurulmuş olup bu model geçmişten gelen eğitim politikalarının devamı niteliği ile geleceğe dönük bir vizyonu temsil etmektedir. Karpov'un (2022) çalışması da



geleceğin eğitim sisteminin, geleneksel sınıf-derse dayalı modellerden uzaklaşıp yeni ontolojik yaklaşımlar üzerine inşa edilmesi gerektiği sonucuna varmaktadır. Polo (2018), Türkiye'nin 2002 yılından itibaren kültürel politikalarında yaşanan değişimleri incelediği makalesinde kültürel politikalarda Osmanlı mirasını ön plana çıkarma eğilimi olduğunu belirtmektedir. Türkiye'nin eğitim sistemiyle ilgili 2030 yılına kadar yapılması gereken iyileştirmeleri inceleyen Alpaydın (2020) ise ülkemizin uzun süredir istikrar ve metodoloji arayışı içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim sisteminin ontolojik temelini sağlamlaştıracığı ve modern eğitim dinamikleri ile yerel değerlerin birleştiği bir yapıyı temsil edeceği sonucuna ulaşılabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Epistemolojik Yapısı

Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bilgiye erişimde çok yönlü bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymuştur. Model, öğrencilerin bilgiye ulaşımında hem bilimsel bilginin hem de geleneksel bilgilerin önemini vurgulamaktadır. Bilgi kaynaklarının çeşitliliği, modern eğitim teknikleri ile millî ve manevi değerlerin aktarımı arasında bir denge kurulmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, bilgiye erişimde hem dijital teknolojilerin kullanımının teşvik edilmesi hem de öğrencilerin tecrübelerle öğrenmeye yönlendirilmesi dikkat çekicidir. Ayrıca bilgi üretiminin, bireylerin kendini gerçekleştirme süreçlerine ve toplumsal fayda sağlama sorumluluğuna katkı sunması gerektiği de vurgulanabilir.

Kazanım sayılarının fazla olması sebebiyle öğrenciyi aktif öğrenen bireyler hâline getirecek yöntem ve tekniklerin aktif kullanımda programın yetiştirilmeme düşüncesi nedeniyle aksaklıklara sebep olabileceği düşünülmektedir (Ayvacı ve Durmuş, 2013). Modelin öğrenme yöntemleri ise yapılandırmacı bir yaklaşıma dayanmakta ve aktif öğrenmeyi teşvik etmektedir. Eleştirel düşünme ile uygulamalı eğitim ve ezbercilik karşıtlığı, modelin eğitimde tercih ettiği temel öğrenme yöntemlerindendir. Gibbons ve Gray (2004) eleştirel düşünmenin yalnızca problem çözme süreci olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi sosyal bir inşayla anlamalarını sağladığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin sadece bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi olmaları beklenmektedir. Bu durum, öğrencilerin bireysel olarak bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken aynı zamanda sosyal öğrenme süreçlerine de vurgu yapmaktadır. Snyder ve Snyder (2008) bu noktada öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine uygulamalı öğrenme stratejileri kullanarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalara göre öğrenme öğretme sürecinde etkili ve verimli öğrenme ortamları aktif öğrenme ve yaratıcılığın geliştirilmesine katkı sağlayacağı görülmektedir (Hernández-Torrano



ve Ibrayeva, 2020) çünkü farklı düşünme becerilerini işe koşmanın aktif öğrenme süreçlerini desteklediği ve öğrencilerin daha bilinçli ve yaratıcı bir şekilde bilgiye ulaşmalarını sağladığı vurgulanmıştır (Kadrija, Shatri ve Këndusi, 2022).

Bilgi üretimi konusunda ise bu model, bilginin hem bireysel hem de toplumsal bir süreç olduğunu kabul etmektedir. Bilginin geçerliliği, bireysel başarılar kadar toplumsal faydaya dayandırılmaktadır. Kvale (1995) tarafından yapılan bir çalışma bu sonucu desteklemektedir. Kvale'ye göre bilginin geçerliği sosyal bir inşa olarak ele alınmakta ve bilginin doğruluğunun toplumsal bir süreç içerisinde şekillendiği dile getirilmektedir (Kvale, 1995). Yine benzer şekilde Lehrer (1987) de bireysel ve toplumsal bilginin örtüşebileceği ve toplumsal faydanın bilginin geçerliğini desteklediği tartışılmaktadır çünkü öğrenme hem bireysel hem de sosyal yönleri sahiptir. Bu bağlamda bireysel başarının yanı sıra toplumsal öğrenme süreçlerinin bilgi geçerliğinde önemli bir yere sahip olduğu savunulur (Salomon ve Perkins, 1998). Bu bağlamda, bilgiye dayalı eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, modelin eğitime getirdiği en önemli yeniliklerden biri olarak değerlendirilmiştir. Bu yenilik öğrencilerin hem bireysel olarak kendilerini geliştirmelerine hem de toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelerine olanak tanımaktadır.

Epistemoloji; bilginin doğası, kaynağı ve bilgiye nasıl ulaşıldığını sorgulayan bir felsefi disiplindir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bilgiye erişim, öğrenme yöntemleri ve bilgi üretimi, bilimsel ve geleneksel bilgilere dayanan bir denge içerisinde ele alınmıştır. Bilgiye erişimde, öğrencilerin sadece bilimsel bilgilere değil, aynı zamanda tecrübe ve geleneksel bilgilere de ulaşmasının önemi vurgulanmıştır. Bilgiye ulaşma sürecinde modern eğitim teknikleri ve millî, manevi değerler arasında bir köprü kurulmuştur. Bu noktada bilimsel bilginin kültürel ve tarihsel olarak nasıl şekillendiğini inceleyen Porus (2021), epistemolojik hedeflerin tarihsel bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır. Benzer şekilde sanal dünyada risk algısının ölçülmesi çalışmamızda (Arslankara ve Usta, 2018), bireylerin sanal dünyadaki bilgi ve risk algılarının, içinde bulundukları kültürel yapı ve tarihsel geçmişten önemli ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir. Sulton (2022) ise geleneksel eğitim sisteminin epistemolojik temelini geleneksel bilginin önemini tartışarak bilginin sadece bilimsel değil aynı zamanda geleneksel öğretilerden de edinilebileceğini ifade etmektedir. Öğrenme yöntemleri açısından ise model; aktif öğrenme, eleştirel düşünme, uygulamalı eğitim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarını benimsemiş ve ezberciliğin önüne geçmiştir. Yapılandırmacı bir öğrenme teorisi üzerine kurulu olan model, öğrencilerin bilgiye aktif olarak katılım göstermelerini önemsemektedir. Bilgi üretiminde ise toplumsal ve bireysel bilgi üretim süreçleri birlikte ele alınmakta ve bilgilerin



değerlendirilmesi açık, nesnel kriterlerle yapılmaktadır. Azzarito ve Ennis'in (2003) çalışmasında öğrenciler, sorumluluk alarak ve karar verici roller üstlenerek anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamışlardır. Bu süreçte öğrenciler, akranlarından destek alarak sosyal becerilerini geliştirmiş ve bilgiyi daha iyi kavramışlardır. Altun ve Büyükduman (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da yapılandırmacı öğretim tasarımının öğrencilerin bireysel bilgi yapılandırma süreçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Aksiyolojik Yapısı

Aksiyolojik inceleme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler temeline dayandığını açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre model, öğrencilere millî ve manevi değerleri kazandırmayı temel hedeflerinden biri olarak görmektedir. Bu bağlamda; millî kimlik, toplum bilinci, adalet ve eşitlik gibi değerlerin eğitimin merkezinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca millî ve manevi değerlerin, öğrencilerin kültürel kimliklerini inşa etmesinde önemli bir rehber olduğu ifade edilebilir. Millî ve manevi değerler, bireylerin sadece akademik başarıları için değil, aynı zamanda erdemli bireyler olmaları için de bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu değerlere verilen önem, Osmanlı Devleti'nde eğitim aracılığıyla topluma aktarılan değerlerin, bireylerin davranışlarına yansımaları ele alan çalışmada da (Elçiçeği, 2022) görülmektedir. Osmanlı eğitim sisteminde adalet, hoşgörü, dürüstlük gibi değerlerin aktarımı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin tarihsel ve kültürel kökenlerle uyumlu bir değerler eğitimi vizyonuna sahip olduğunu desteklemektedir. Bu bağlamda, kültürel mirasın eğitim yoluyla aktarımının önemini ele alan bir çalışma (Dere, 2021), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasına katkı sağlama vizyonu ile örtüşmektedir. Modelin, öğrencilerin kültürel kimliklerini inşa etmesinde önemli bir rehber olduğu söylenebilir.

Toplumsal sorumluluk ise modelin temel değerlerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulguları, öğrencilerin topluma ve çevrelerine olan sorumluluklarının model kapsamında güçlü bir şekilde vurgulandığını göstermektedir. Sosyal adalet, etik sorumluluk ve vatandaşlık bilinci gibi kavramlar, eğitim süreçlerinde öğrencilerin kişisel gelişimleri kadar toplumsal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Applebaum (2012), sorumluluğun bireysel eylemlerden ziyade, daha geniş toplumsal bağlamlara dayandırılması gerektiğini belirtmektedir. Waite ve Brooks (2014) da yaptıkları çalışma neticesinde eğitimde etik ve toplumsal fayda odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini ifade etmektedir.



Değerler çatışması bağlamında ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, küresel değerlerle yerel değerler arasında bir denge kurma çabası içindedir. Milliyetçilik, kültürel özgünlük gibi yerel değerler ön planda tutulurken aynı zamanda evrensel değerlere de açık olunmaktadır. Bu bağlamda, modelin küreselleşme ile yerel değerlerin korunması arasındaki dengeyi başarılı bir şekilde sağladığı söylenebilir. Vatandaşlık eğitimi ile evrensel değerler ve Milliyetçilik arasındaki uyumun nasıl sağlanabileceğine dair yapılan bir araştırmada (Kariadi, 2017), küresel bilgiye sahip bireyler yetiştirirken yerel değerlere de sadık kalmanın önemini vurgulanmaktadır. Ayrıca Chiang ve Zhou (2019) da yaptığı çalışmada, küresel değerlerle yerel kimlik arasında bir denge kurmanın zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkileri bağlamında, eğitim süreçlerinin iş dünyasının taleplerine daha uygun hâle getirildiği, geleneksel içerik ve yöntemlerin terk edildiği, eğitim programlarının standartlaştırılması yoluyla merkezîyetçi bir denetim mekanizmasının oluşturulmaya çalışıldığı bir zeminde (Korkmaz, 2017), 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki modellere kıyasla eğitim bilimleri açısından daha titiz ve özenli bir yaklaşımla hazırlandığı ifade edilebilir.

Netice itibarıyla, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimde yeni bir paradigma sunduğu ve eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı görülmektedir. Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik açıdan incelendiğinde, modelin bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimine katkı sağlamak için tasarlandığı anlaşılmaktadır. Bu model, eğitimi sadece bilgi aktarımı olarak görmeyip öğrencilerin toplumsal sorumluluklarını yerine getiren erdemli bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimde yeni bir perspektif sunduğunu ve geleceğin eğitim anlayışına önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Akpınar ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında da modelin felsefi temellerinin çok yönlü gelişimi destekleyerek modern eğitim yaklaşımlarına katkı sunabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca üretken yapay zekanın yaşam boyu öğrenme bağlamında kullanımını inceleyen çalışmamızda da (Arslankara ve Usta, 2024), öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini içselleştirmelerinin onların öğrenme, öğretme ve rehberlik etme yeterliklerini ve eğitimden beklentilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu bağlamda, modern eğitim teknikleriyle millî değerlerin sentezini sağlayarak küresel eğitim yaklaşımlarına alternatif sunabileceği değerlendirilebilir.



Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak modelin etkililiği için birtakım önerilerin ifade edilmesi önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimdeki etkisinin artırılması için eğitim programları sürekli olarak gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir. Modelin temel değerlerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi için nitelikli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Bu bağlamda, müfredat haritalama üzerine yapılan araştırmalar (Doğan ve Altun, 2013) öğretmenlerin müfredat geliştirme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almasının planlamaya katkı sağladığını ve öğretmenlerin eğitime olan bağlılığını artırdığını göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde daha fazla rol alması önemsenmelidir. Eğitim süreçlerinde öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini geliştiren faaliyetlere daha fazla yer verilmelidir. Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin bilgiye erişim ve bilgi üretme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu entegrasyonun yanı sıra öğretmenlerin dijital içerik geliştirme ve kullanma alanında yetkinliklerinin artırılmasının, modelin dijital çağda daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Son olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren aktif öğrenme yöntemleri daha yaygın hâle getirilmelidir. Bu öneri, yaz tatili süresince yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkısını incelediğimiz çalışmadaki bulgularla (Arslankara ve Usta, 2020) da desteklenmektedir. Bu çalışmada, kodlama öğrenimine yönelik aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin hem bilgiye ulaşma becerilerini geliştirdiği hem de unutkanlık düzeylerini azalttığı görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecini aktif kılacak etkinliklerle desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu sayede hem bireysel hem de toplumsal öğrenmeyi teşvik eden bir eğitim ortamı oluşturulabilecektir. Bu önerilerin hayata geçirilmesiyle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim sistemine olan etkisinin daha kalıcı hâle gelerek öğrenci merkezli topluma mal edilecek bir yaklaşımın destekleneceği düşünülmektedir.

Etik Beyan

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme" başlıklı makalenin özgün bir araştırma olduğunu; araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığını; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada



yer verdiğimiz; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımız; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi beyan ederiz. Araştırmamızla ilgili beyanımıza aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimizi beyan ederiz.

Etik Kurul Onayına Gerek Olmadığına Dair Beyan

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme" başlıklı herhangi bir deneysel veri toplama süreci, katılımcı görüşmesi ya da gözlemi içermemektedir. Bu bağlamda, çalışmanın türü gereği etik kurul izni gerektirmediğini, araştırma sürecinin akademik etik kurallara uygun şekilde yürütüldüğünü beyan ederiz.

Çıkar Çatışması Beyanı

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme" başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması bulunmadığı gibi yazarlar arasında da bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Beyanı

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme" başlıklı makalenin yazarları olarak katkı oranlarının aşağıda belirtildiği gibi olduğunu beyan ederiz.

1. Fikir/Kavram (Araştırma için fikir ya da hipotezin oluşturulması)
2. Tasarım/Dizayn (Araştırma sonucuna ulaşmak için yöntemin planlanması)
3. Denetleme/Danışmanlık (Araştırmacının organizasyonu ve seyrinin gözetimi için sorumluluk alınması)
4. Kaynaklar (Araştırma için personel, katılımcı, mekân, finansal kaynak, araç gereç sağlanması)
5. Malzemeler (Araştırma için malzeme temin edilmesi)
6. Veri Toplama/İşleme (Araştırma verisinin toplanması ve verinin işlenmesi)
7. Analiz/Yorum (Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması)
8. Literatür Taraması (literatür taraması için sorumluluk alınması)
9. Makale Yazımı (Araştırmacının tümü veya asıl bölümünün yazımı için sorumluluk alınması)



10. Eleştirel İnceleme (Araştırmayı teslim etmeden önce sadece imla ve dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda entelektüel ve akademik içerik açısından araştırma üzerinde eleştirel inceleme yapılması)

Tablo 4

Yazar Katkı Beyanı

Katkı veren yazar	Katkı türü ve katkı oranı
Veysel Bilal Arslankara	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10. %50
Elif Arslankara	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10. %50

Destek ve Teşekkür Beyanı

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme" başlıklı makale için herhangi bir destek ve teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. (2021). An analysis of educational aims in Turkey: A social and political context. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 24, 1-31. <http://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8961>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Alpaydın, Y. (2020). Education in the Turkey of the Future. (Rapor No. 2020/73). İstanbul: İLKE Foundation for Science
- Altun, S. ve Büyükduman, F. (2007). Teacher and student beliefs on constructivist instructional design: A case study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 30-39.
- Applebaum, B. (2012). Reframing responsibility in the social justice classroom. *Race Ethnicity and Education*, 15, 615-631. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674028>
- Arslankara, V. B. & Usta, E. (2018). Development of virtual world risk perception scale (vwrps). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 111-131. <https://doi.org/10.14686/buefad.356898>
- Arslankara, V. B. & Usta, E. (2020). Investigation of students' summer vacation activities based on coding & robotic and forgetfulness level of summer vacation return. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 2(1), 39-48.
- Arslankara, V. B. & Usta, E. (2024). Generative artificial intelligence as a lifelong learning self-efficacy: usage and competence scale. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 6(2). <https://doi.org/10.51535/tell.1489304>



- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ. ve Kandırmaz, M. (Eds.). (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların yıllara göre değişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 29-44.
- Azzarito, L. & Ennis, C. (2003). A sense of connection: Toward Social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8, 179-197. <https://doi.org/10.1080/13573320309255>
- Bacanlı, F., Özdemir, N. K., Ferrari, L., Park, C. M. & Solberg, V. S. H. (2022). Social emotional learning and career development from educators' perspectives grounded on the Turkish context. *Journal of Career Development*, 49(6), 1402-1418. <https://doi.org/10.1177/08948453211050085>
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri. (M. Durmuşçelebi, Çev.), (O. Köksal, Ed.). Konya: Dizgi Ofset.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları.
- Chiang, T. H. & Zhou, Q. (2019). Can cultural localization protect national identity in the era of globalization? *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 541-545. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1442307>
- Dalglis, S., Khalid, H. & McMahon, S. (2020). Document analysis in health policy research: the READ approach. *Health Policy and Planning*, 35(10), 1424-1431. <https://doi.org/10.1093/heapol/czaa064>
- Dere, İ. (2021). Kültürel mirası belgeleyerek öğrenme: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının saha tecrübeleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 108-121. <https://doi.org/10.32003/igge.779915>
- Doğan, S. & Altun, S. (2013). Teachers' perceptions on the effectiveness of curriculum mapping: the case of Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(4), 50-60.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social* (Toplumsal iş bölümü üzerine). Paris: Félix Alcan.
- Elçiçeği, B. (2022). Değerlerin davranış boyutuna yansımaları: Osmanlı devleti örneği (1256-1924). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 22-38.
- Gibbons, J. & Gray, M. (2004). Critical thinking as integral to social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(1-2), 19-38. https://doi.org/10.1300/J067v24n01_02
- Guarino, N., Oberle, D. & Staab, S. (2009). *What is an ontology?* In S. Staab & R. Studer (Eds.), *Handbook on Ontologies* (pp. 1-17).
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin yayıncılık.
- Hernández-Torrano, D. & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975-2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35(1), 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Jung, C. G. (1959). *The archetypes and the collective unconscious*. Princeton: Princeton University Press.



- Kadrija, R., Shatri, Z. & Këndusi, V. (2022). Effects of critical thinking implementation on enhancing of teaching quality. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0159>
- Kaplan, Y. (2020). *Siyasî kölelikten sonra epistemik kölelik*. 28.12.2018 tarihinde Türkiye Yazarlar Birliği (TYB)'nin web sayfasında yer alan <https://www.tyb.org.tr/yusuf-kaplan-siyasi-kolelikten-sonra-epistemik-kolelik-36629h.htm>'den erişilmiştir.
- Karakoyun, F. & Lindberg, O. (2020). Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Education and Information Technologies*, 25, 2353-2369. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>
- Kariadi, D. (2017). Value harmonisation cosmopolitan & nationalism through civic education for local character education global perspective. *JPK (Jurnal Pancasila dan Kewarganegaraan)*, 2(1), 23-34. <https://doi.org/10.24269/v2.n1.2017.23-34>
- Karpov, A. (2022). Fundamental models of education of the future. *Voprosy Filosofii*. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2022-1-54-64>
- Korkmaz, F. (2017). Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkileri. *Küreselleşen Dünyada Eğitim*. (Ed.) Özcan Demirel - Serkan Dinçer, 168-184. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053188407>
- Kvale, S. (1995). The Social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 19-40. <https://doi.org/10.1177/107780049500100103>
- Lehrer, K. (1987). Personal and social knowledge. *Synthese*, 73, 87-107. <https://doi.org/10.1007/BF00485443>
- MEB. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni, <https://tymm.meb.gov.tr/>'den erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nasr, S. H. (1991). *İnsan ve tabiat*. Ağaç Yayıncılık.
- Polo, JF. (2018). Turkish cultural policy: In search of a new model? In: Girard, M., Polo, JF., Scalbert-Yücel, C. (eds) *Turkish Cultural Policies in a Global World*. Palgrave Macmillan, Cham., 77-103. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63658-0_4
- Porus, V. (2021). Towards the reform of the system of epistemological goals and values. *Epistemology & Philosophy of Science*, 58(2), 34-42. <https://doi.org/10.5840/EPS202158225>
- Salomon, G. & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23(1). <https://doi.org/10.2307/1167286>
- Sarıgöz, O. (2023). Ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri yönünden incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1200499>
- Sezgin, M. (2023). An educational review of social and emotional learning research in Turkey in the 21st century. *International Education Studies*, 16(5). <https://doi.org/10.5539/ies.v16n5p60>



- Smith, B. (2003). *Ontology*. In Luciano Floridi (Ed.), *The Blackwell guide to the philosophy of computing and information*. Blackwell. pp. 155-166.
- Snyder, L. & Snyder, M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*. 50, 90-99.
- Sulton, A. (2022). The educational epistemology of traditional pesantren. *TADRIS: Jurnal Pendidikan Islam*. <https://doi.org/10.19105/tjpi.v17i2.7044>
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Toprak, M., Bayraktar, Y., Yorgun, S. ve Özyılmaz, A. (2021). Dijital dönüşüm, araştırma üniversitesi ve yükseköğretimde yeniden yapılanma: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi için bir model önerisi. *Journal of Economy Culture and Society*, 63, 67-92. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-801234>
- Waite, R. & Brooks, S. (2014). Cultivating social justice learning & leadership skills: a timely endeavor for undergraduate student nurses. *Nurse Education Today*, 34(6), 890-893. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.02.009>
- Yavuz, M., Hasançebi, M. ve Kurşun, E. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ders kitaplarında bulunması gereken özellikler: Sistemik literatür taraması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 533-560. <http://doi.org/10.9779/pauefd.728848>



Istanbul Eğitim Dergisi, 2024

Cilt. 1 Sayı. 1 Sayfa. 146-160

Makale Türü: Kitap İncelemesi

doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1560013

Vezaif-i Ebeveyn Kitap Analizi: Bir Asır Öncesinde Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi Yaklaşımı

Büşra Yiğit*

*İstanbul Ticaret Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

byigit@ticaret.edu.tr 0000-0003-1179-0127

Makale Geliş Tarihi: 02/10/2024

Makale Kabul Tarihi: 28/12/2024

Öz

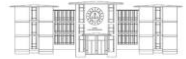
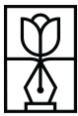
Bu çalışmada, Türk edebiyatının ve eğitim tarihinin önde gelen isimlerinden Muallim Naci'nin 135 yıl önce kaleme aldığı *Vezaif-i Ebeveyn* adlı eserinin çocuk eğitimi ve ebeveynlik sorumlulukları bağlamında ayrıntılı bir analizi yapılmıştır. Osmanlı döneminde çocuk eğitimi ve ahlaki değerlerin aktarımı üzerine yapılan nadir çalışmalardan biri olan *Vezaif-i Ebeveyn*, özellikle ebeveynlerin çocuklarına karşı sorumluluklarını ve çocuk terbiyesi konusunda toplumda nasıl bir rol üstlenmeleri gerektiğini ele alması bakımından oldukça önemlidir. Naci, çocuk terbiyesine dair dönemin toplumsal, kültürel ve ahlaki değerlerini aktarmış ve ebeveynlerin sorumluluklarını şekillendiren unsurları titizlikle incelemiştir. Bu eserin incelenmesindeki temel amaç, Osmanlı dönemindeki çocuk terbiyesi anlayışına dair tarihsel bir perspektif sunmaktır. Modern toplumda aile yapısı, bireylerin sosyoekonomik koşulları, eğitim politikaları ve çocuk yetiştirme yaklaşımları oldukça değişmiş olsa da çocuk eğitimi ve ebeveyn sorumlulukları konusunda bazı temel değerlerin geçmişten günümüze sabit kaldığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, *Vezaif-i Ebeveyn* çocuk terbiyesi alanında çalışmak isteyen araştırmacılar, eğitimciler ve akademisyenler için çok değerli bir kaynaktır. Dönemin toplumsal değerlerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmacılar, bu eser üzerinden, modern pedagojik yaklaşımların kökenlerine dair ipuçları bulabilir. Tarihsel süreç içinde çocuk eğitimi ve ebeveyn sorumlulukları gibi konuların nasıl şekillendiğini analiz etmek, modern yaklaşımların anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. *Vezaif-i Ebeveyn* çocuk gelişimi konusunda geçmiş ve günümüz arasında bir köprü kurarak ebeveynlerin çocukları üzerindeki sorumluluklarının tarihsel gelişimini kavramaya yönelik kapsamlı bir kaynak sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Ebeveyn, çocuk, çocuk eğitimi, ebeveyn sorumlulukları.*

Atıf bilgisi: Yiğit, B. (2024). *Vezaif-i ebeveyn kitap analizi: bir asır öncesinde Türk toplumunda çocuk eğitimi yaklaşımı. İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1), 146-160.* <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1560013>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı intihal.net ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmaları [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



Vezaif-i Ebeveyn Book Review: Approach to Child Education in Turkish Society a Century Ago

Busra Yigit*

*Istanbul Ticaret University, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye

 byigit@ticaret.edu.tr  [0000-0003-1179-0127](https://orcid.org/0000-0003-1179-0127)

Date of submission: 02/10/2024

Date of acceptance: 28/12/2024

Abstract

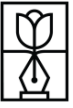
In this study, the detailed analysis of *Vezaif-i Ebeveyn*, written 135 years ago by Muallim Naci, one of the leading names in Turkish literature and the history of education, has been made in the context of child education and parental responsibilities. *Vezaif-i Ebeveyn*, one of the rare works on child education and the transmission of moral values in the Ottoman period, is especially important in terms of addressing the responsibilities of parents towards their children and what role they should assume in society in terms of child upbringing. Naci conveys the social, cultural and moral values of the period regarding child upbringing and meticulously analyzes the elements that shape the responsibilities of parents. The main purpose of examining this work is to provide a historical perspective on the understanding of child education in the Ottoman period. Although the family structure, socioeconomic conditions of individuals, educational policies and approaches to child rearing have changed considerably in modern society, it is observed that some basic values regarding child education and parental responsibilities have remained constant from the past to the present. In this context, *Vezaif-i Ebeveyn* is a valuable resource for researchers, educators and academics who wish to work in the field of child upbringing. Researchers examining the effects of the social values of the period on child development can find clues to the origins of modern pedagogical approaches through this work. Analyzing how issues such as child education and parental responsibilities are shaped in the historical process will contribute to the understanding of modern approaches. *Vezaif-i Ebeveyn* builds a bridge between the past and the present in child development and provides a comprehensive resource for understanding the historical development of parents' responsibilities over their children.

Keywords: *Parents, child, child education, parental responsibilities.*

Cite as: Yigit, B. (2024). *Vezaif-i ebeveyn book review: approach to child education in Turkish society a century ago. İstanbul Eğitim Dergisi, 1*(1), 146-160. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1560013>

Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two referees using the double-blind review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Giriş

Çocuk eğitimi, insanlığın en kadim ve en evrensel sorumluluklarından biridir. Bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli yapı taşlarından biri olan çocuklar, doğdukları andan itibaren doğru ve bilinçli bir rehberlik ile yetiştirilmediklerinde, bireysel ve toplumsal düzeyde olumsuz sonuçlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Eğitim, yalnızca bilgi birikimi değil; aynı zamanda bir karakter inşası, değerlerin nesiller arası aktarımı ve topluma uyum sağlayabilme yeteneği kazanma sürecidir. Bu süreç, çocuğun zihin dünyasının yanı sıra duygusal gelişimi, sosyal becerileri ve ahlaki değerleri açısından da büyük bir önem taşır. Günümüzde çocuk eğitimi, psikoloji, nörobilim ve pedagoji gibi disiplinlerin katkılarıyla bilimsel bir zemine oturmuş ve bu alanda sayısız araştırma yapılmıştır. Erken çocukluk eğitiminin nörobilimsel temellerine baktığımızda, bir çocuğun beyin gelişiminin özellikle ilk beş yılda inanılmaz bir hızla gerçekleştiği görülmektedir (Dündar-Coecke, 2021; Kapuoğlu, 2023; Tekerci, 2022). Sinir bağlantılarının bu dönemdeki yoğunluğu ve hızla oluşan yeni nöral ağlar, çocuğun ilerleyen yaşamındaki bilişsel yetilerini, duygusal dayanıklılığını ve öğrenme kapasitesini belirler (Özyürek, 2013). Araştırmalar, bu dönemde çocukların duygusal olarak güvenli, destekleyici ve sevgi dolu bir ortamda büyümelerinin, onların stresle başa çıkma becerilerinden problem çözme yetilerine kadar birçok alanda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin ve bakım verenlerin çocuk eğitimindeki rolü, yalnızca fizyolojik ihtiyaçları karşılamanın ötesinde, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayacak bir rehberlik sunmayı da içerir. Harvard Üniversitesi'nin Center on the Developing Child adlı araştırma merkezi, çocukların güvenli ve sevgi dolu bir ortamda büyümelerinin, onların zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösteren birçok çalışma yayımlamıştır (Cole, Jordan, Parkinson, Estrada, Hoffman, Croff, Freund ve Howlett, 2024; Cohen, 2017; Ndayisenga ve Sindayigaya, 2024). Özellikle stresli ya da travmatik çocukluk deneyimlerinin, çocuğun beyinde uzun vadeli olumsuz etkiler yarattığı ve bu durumun yaşam boyu sürececek zorluklara yol açabileceği araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bu yüzden ebeveynlerin çocuklarına sundukları sevgi dolu, destekleyici bir ortam bilim insanları tarafından da hayati bir unsur olarak kabul edilmektedir (Akkan ve Ülker, 2024; Teicher, Andersen, Polcari, Anderson, Navalta ve Kim, 2003; Yalçın ve Erdoğan, 2013).

Son yıllarda çocuk eğitimi üzerine geliştirilen teoriler, yalnızca çocukların akademik başarılarına odaklanmakla kalmayıp onların duygusal zekâlarını, sosyal becerilerini ve empati yeteneklerini de geliştirmeyi hedefliyor. Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" kuramı, çocukların başarılarında ve mutluluklarında IQ kadar,



hatta belki daha fazla duygusal zekânın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede, ebeveynlerin çocuklarına sadece bakım vermeleri değil; aynı zamanda onların duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları, onlara empati kurmayı öğretmeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları günümüz çocuk eğitiminin temel unsurları arasında yer alır (Gültekin, Yurtçu, Deniz ve Çakır, 2023; Somuncuoğlu, 2005).

Vezaif-i Ebeveyn, Osmanlı toplumu içinde ebeveynlerin sorumluluklarına dair geniş bir çerçeve çizer, ancak bu eseri yalnızca tarihsel bir belge olarak ele almak yetersiz olacaktır. *Vezaif-i Ebeveyn*, modern eğitim anlayışına ışık tutacak pek çok evrensel değeri içinde barındırmaktadır. Bugünün bilimsel bulguları ile harmanlandığında, bu eserde yer alan bazı yaklaşımların günümüzde de geçerliliğini koruduğunu görmek mümkündür. Örneğin çocuğun duygusal ihtiyaçlarının gözetilmesi, ona karşı sevgi ve saygı dolu bir yaklaşım sergilenmesi gibi temel ilkeler, bugün de nörobilimsel araştırmalarla desteklenmektedir. Beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, çocukların sevgi dolu bir ortamda büyümesinin onların zihinsel gelişimine ne denli büyük katkılar sağladığını ortaya koymuştur. *Vezaif-i Ebeveyn* adlı eser, ebeveynlerin çocuklarına karşı taşıdığı sorumlulukları detaylı bir şekilde ele alırken onların toplumsal rollerini de ön plana çıkarır. Kitapta, çocuk eğitiminin sadece bireysel bir görev değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğu vurgulanır. Bugün "sosyal sermaye" olarak adlandırdığımız kavram, bir anlamda bu eserin sayfalarında da yer bulmaktadır. İyi yetiştirilmiş, değerlerine bağlı ve topluma katkı sağlayan bireyler, bir ülkenin gelecekteki refahını ve huzurunu güvence altına alacak olan temel taşıdır.

Muallim Naci'nin *Vezaif-i Ebeveyn* adlı eseri, 135 yıl önce kaleme alınmıştır ve çocuk terbiyesi üzerine dönemin önemli bir rehberi niteliğindedir. Eser, 2017 yılında İlknur Kirenci tarafından günümüz Türkçesine aktarılarak yeniden düzenlenmiş ve Büyüyenay Yayınları tarafından basılmıştır. Bu hâliyle, geçmişteki eğitim anlayışlarını anlamak ve günümüz pedagojik yaklaşımlarıyla karşılaştırmak isteyen okuyucular için bir kaynak sunmaktadır. Eserin güncellenmesi sürecinde kullanılan yöntemler arasında, orijinal metin içeriğine sadık kalınarak dilin sadeleştirilmesi ve dönemin toplumsal-kültürel bağlamını açıklayan notların eklenmesi bulunmaktadır. Bu yöntemler, eseri geçmişe ait bir eğitim paradigması olarak ele almak isteyen araştırmacılar için de pedagojik ve tarihsel analiz imkânı sunar. Böylece *Vezaif-i Ebeveyn* çocuk eğitimi ve aile yapısına dair geçmişten günümüze uzanan bir değerler ve yöntemler karşılaştırması yapma olanağı sunarak önemli bir kaynak niteliği taşır. Bu çalışmada, *Vezaif-i Ebeveyn* adlı eserden yapılan alıntılar, metin içinde yalnızca ilgili sayfa numaraları ile



gösterilecektir. Bu yöntem, okuyucunun esere doğrudan atıfta bulunmasını kolaylaştırmak ve metin akışını sade tutmak amacıyla tercih edilmektedir.

Eserin Yazarı ve Yazıldığı Döneme Bir Bakış

Muallim Naci, Tanzimat Dönemi'nin önemli yazarlarından biri olarak bilinir. 1850 yılında İstanbul'da doğmuş, medrese eğitimi almıştır. Arapça, Farsça, Fransızca gibi dilleri okuyup anlama becerisine sahiptir. Öğretmenlik yapmaya başladığı dönemden itibaren Anadolu ve Rumeli'de birçok kenti dolaşarak toplumun farklı kesimlerinden aileleri ve çocukları yakından gözlemleme fırsatı bulmuştur. Bu deneyimlerinden elde ettiği bilgileri eğitim ve çocuk gelişimi alanında kaleme aldığı eserlerine aktaran Muallim Naci'nin edebi eserlerinin yanı sıra eğitim alanına yönelik önemli iki eseri bulunmaktadır: Ta'lim-i Kıraat ve Mekteb-i Edeb. Bu eserler eğitim alanındaki bilgi birikimini yansıtır ve özellikle çocuklara yönelik eğitimi konu alır (Demir, 2010). *Vezaif-i Ebeveyn* ise yazarın yetişkinler için kaleme aldığı ve çocuk terbiyesi üzerine fikirler sunduğu eseri olarak dikkat çeker. Bu eser, Muallim Naci'nin öğretmenlik deneyimlerinin ve çocuk yetiştirme konusundaki gözlemlerinin bir sonucudur ve çocuk eğitimine dair bir rehber niteliği taşımaktadır.

Özellikle Tanzimat Dönemi'nde değişen toplumsal yapı ve yaşanan modernleşme süreci, eğitim ve çocuk terbiyesi konularında da yenilikler getirmiştir. *Vezaif-i Ebeveyn* gibi eserler, geçmişte uygulanan yöntemlerin bugünkü pedagojik yaklaşımlarla nasıl ilişkilendirilebileceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Muallim Naci'nin bu eseri, sadece kendi döneminin değil, aynı zamanda günümüz çocuk eğitimine de ışık tutan bir miras niteliğindedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini geliştirmek ve çocuk terbiyesi konusundaki yaklaşımlarını zenginleştirmek isteyen herkes için tarihsel ve pedagojik açıdan değerli bir başvuru kaynağıdır. Toplumsal yapının temelini oluşturan, toplumsal düzenin geleceğini şekillendiren ve insan ilişkilerini belirleyen en önemli kurum ailedir. Aile tarafından çocuklarda oluşturulan davranış kalıpları, bireylerin yarınlarnı şekillendiren belirleyici bir nitelik taşır (Benk ve Aras, 2024; Erol ve Cengiz, 2023; Hatipler, 2023). Her türlü eğitime ve öğretime açık olarak dünyaya gelen çocuğun, gerekli ve yeterli donanımlarla topluma kazandırılması, ebeveynlerin en önemli görevlerinden biridir. Şüphesiz ki çocukların sağlıklı ve dengeli bir şekilde gelişimlerini sürdürebilmeleri için ebeveynlerin fizyolojik (beslenme, barınma vb.), psikolojik (ilgi gösterme, koruma vb.), maddi ve manevi rollerini eksiksiz yerine getirmeleri gereklidir. Çocuğun gelişimi üzerinde titizlikle durulması gereken en önemli husus ise ailede başlayan



eğitimin doğru temeller üzerine inşa edilmesidir (Özçelik ve Şahin, 2023; Yurt ve Özyürek, 2023).

Esere Ait Özellikler

Vezaif-i Ebeveyn 96 sayfa ve 5 bölümden oluşmakta olup çocuğun terbiyesinden başlayarak fizyolojik ve psikolojik gelişimine, ahlaki donanımına, öğretmen seçimine ve duygusal dünyasına kadar tamamlayıcı tüm unsurları ele alır. “*Terbiye her şeyi yapar.*” düsturuyla yola çıkan bu eserde, insan ruh ve cisim olmak üzere ikiye ayrıldığı için terbiye de bu iki temel doğrultuda incelenmiştir. Bu iki alt dalın birbiri üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu vurgulanmış, her iki alanın da dengeli bir şekilde ele alınması gerektiği belirtilmiştir (s.7)

Ahlaki Terbiye

Kitabın ilk sayfalarında, çocukların fizyolojik gelişimi üzerine verilen öğütlerden biri de şudur: Çocuğu yaradılışına bırak ki istediği gibi büyüüp serpsin, bırak ki küçük yaştan itibaren her şeye alışsın. Yaradılışın ortaya koyduğu işler, sanayinin ortaya koyduklarından daha emin ve sağlamdır. Bu öneri, çocuğun doğal gelişimine alan tanımının önemine vurgu yapar. Her aile bağlı olduğu ailenin izlerini taşır ancak geniş bir perspektiften bakmayı mümkün kılan bu eserde de vurgulandığı gibi ebeveynlerin çocuk eğitimi konusunda, anne babalarından deneyimledikleri yaklaşımları sorgulamaları ve gereğinden fazla sertlikten kaçınmaları çocukların yararına olacaktır. İlerleyen sayfalarda bahsedildiği üzere ailelerin baskıcı tavırlardan kaçınırken ölçüsüz bir şefkat gösterme tehlikesine de dikkat etmeleri gerekir. Gereğinden fazla şefkatle sarıp sarmalanan çocukların, yetişkinlik dönemlerinde zaafplarının çok olacağı ve bu durumun hayatta attıkları adımların sağlamlığını etkileyeceği bir gerçektir. Hayatın her alanında olduğu gibi çocuk eğitimi ve gelişiminde de dengeli olmak büyük önem taşır. Çocukların akıl ve fikir dünyalarını genişletmek, ebeveynlerin üzerinde titizlikle durması gereken en önemli meşguliyetlerinden biri olmalıdır. Hayaller ve fikirler, tıpkı nazik bir bakımla büyütülen bir çiçek gibi deneyimlerin ışığında günden güne filizlenir, serpilir, açılır ve her geçen gün ilerler. Bu gelişim sürecini desteklemek için ebeveynlerin yapabileceği en önemli şeylerden biri, çocukların akıl ve fikirlerine yanlış, yanıltıcı ya da karmaşık düşüncelerin girişine izin vermemektir. Çocuklarla onların gelişim düzeylerine uygun biçimde iletişim kurulmalı ve doğru bilgiler, doğru yöntemlerle aktarılmalıdır.

Eğitim süreci, çocuk doğduğu andan itibaren başlamalıdır. Çocuğun bulunduğu her ortamda, onu olumsuz etkileyecek söylemlerden kaçınılmalıdır



çünkü erken yaşlarda kazanılan her bilgi, çocuğun kişiliğiyle birlikte büyüyüp gelişir ve onun geleceğini şekillendirir. Çocuklar henüz iyilik ve kötülük ayrımı yapma kapasitesine sahip değilken iyiliğe yönlendirilerek doğru alışkanlıklar kazanmaları sağlanmalıdır. Erken yaşlardan itibaren kazandırılan olumlu değerler, çocukların hayatı boyunca onları olumlu yönde etkileyecek bir temel oluşturur.

Kitabın ilk bölümünde vurgulanan en önemli konulardan biri, çocuk için öğretmen ya da mürebbi (eğitmen) seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardır. Çocuklara, eğitim hayatlarına başlamadan önce aile içinde verilen donanımlar büyük bir zevkle ve şevkle yerine getirilmelidir. Bu süreçte esas dikkat edilmesi gereken nokta, eğitim gibi hayati bir görevi devrederken bu hizmeti kıymetli bir emanet olarak gören güvenilir kişilere teslim etmektir. Öğretmen ya da mürebbi seçiminde aileler gerekli masraflardan ve zaman harcamaktan kaçınmamalıdır. Ebeveynler, öğretmen seçerken öncelikle kişinin edep ve karakterine, ardından eğitimine dair detaylı bir araştırma yapmalıdır. Kitapta bu durum şu sözlerle ifade edilmiştir: *“Öyle bir öğretmen seç ki sözünde ve yerinde duran, davranışları doğru, gereksiz ve ahlaka aykırı her şeyden geri duran, ama işlerini yerine getirmekten bir an bile geri durmayan ve görevini seven biri olsun. Öğretmen olacak kişide aranması gereken nitelikler; sabırlı, gayretli, zahmetsiz, kanaatkâr, ağırbaşlı, işinin kıymetini bilen ve kişiliğini muhafaza ederek görevini güzelce yapabilen biri olmalıdır.”* (s.24) Aksi durumlarda, öğrencilerin umutları kırılacak ve eğitime olan istekleri azalacaktır. Bu nedenle, eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin doğru seçilmesi ve eğitilmesi, bir toplumun geleceğini belirleyecek potansiyele sahiptir.

İlk bölümün son kısmında ise terbiyenin tamamlanmasıyla ilgili talimatlar yer almaktadır. Çocuklar ve gençler gerek eğitim hayatlarına devam ederken gerekse okuldan mezun olduktan sonra, akıllı ve ileri görüşlü ebeveynlerinin ilgisinden mahrum kalmamalıdır. Özellikle mezun olduktan sonra, iş hayatına ya da yeni bir mesleğe atıldıklarında, ailelerin çocukları için gösterdikleri çaba ve gayret daha da artmalıdır. Bu dönemler, çocukların hâl ve hareketlerinin gözlemlenmesi ve gerekli görüldüğünde düzeltilmesi için altın değerinde fırsatlar sunar. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesi ve hayat yolunda sağlam adımlarla ilerlemesi, ebeveynlerin evliliklerini de güçlendirecek ve aile içi ilişkileri sağlamlaştıracaktır. Bu bölümde altı çizilen son önemli husus da budur.

Sonuç olarak çocukların fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmak, ebeveynlerin en önemli sorumluluklarından biridir. Hem anne ve babaların hem de çocuklarla ilgilenen öğretmen ve bakıcıların bu süreçte dikkatli ve titiz olması gerekir. *Vezaif-i Ebeveyn*, ebeveynlerin çocuk terbiyesi konusundaki



görevlerine dikkat çekerek, çocukların eğitim ve gelişim süreçlerinde doğru adımlar atılmasına rehberlik eden bir kaynak niteliğindedir. Bunların yanı sıra, çocukların hareket alanlarının geniş olması gerektiği de kitapta aktarılan bilgiler arasındadır. Çocuklar doğaları gereği hareketlidir; bu nedenle koşmak, zıplamak, oynamak gibi bedeni hareketlerin özgürce yapıldığı sürece çocukların gelişimine pek çok faydası olduğu dile getirilmiştir.

Meşrep

Eğitim süreçlerinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun fikirlerini aydınlatırken onun mizacını da göz önünde bulundurmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bir çocuğun mutluluğu ve ileride onunla yaşayacak olanların hoşnut olmaları, büyük ölçüde bu hususa bağlıdır. Çocukların kötü bir geleceğe sahip olmalarının başlıca nedeni, etrafındakiler tarafından her istediklerinin yapılmasına ve yaptırılmasına alıştırmaları olarak gösterilmiştir. Başlangıçta küçük olan bu istekler; çocuk büyüdükçe artar ve gerçekleşmesi zorlaşır. Bu durum, çocukları yetişkinliklerinde içinden çıkılmaz bir mutsuzluğa sürükleyebilir.

İşte burada denge kavramı bir kez daha önem kazanmaktadır. Aileler, çocuklarının gelecekteki zihinsel iyi oluşlarını korumak ve sürdürülebilir hâle getirmek için onlara sundukları her şeyi denge içinde vermelidir. Sürekli olarak isteklerinin sorgusuz sualsiz yerine getirildiği bir ortamda yetişen çocukların gelecekte sert tabiatlı, kararsız, inatçı ve değişken fikirli olmaları beklenirken dengeli ve tutarlı bir biçimde büyütülen çocukların ise ileri yaşamlarında kanaatkâr, sabırlı ve fikirlerinde istikrarlı olmaları olasıdır. Bu sebeple, aileler çocuklarına ihtiyaçlarını sunarken bir ölçü ve denge gözetmelidir.

Çocukların eğitimi, küçük yaşlardan itibaren başlamalı ve asla ertelenmemelidir. Ebeveynler bu önemli görevi, çocuk biraz büyüdüğünde öğretmenlerine devretmeyi düşünmemelidir. Bir çocuk küçük yaşlarda kusurlu bir davranışta bulunduğu bu davranış hemen düzeltilmezse zamanla daha büyük yanlışlar yapmaya cesaret edebilir. Bu durumun önü alınmazsa çocuk yalnızca çevresindekilere değil, kendisine de büyük zarar verir. Örneğin çocuk bir konuda ısrarla istediği bir şeyin yapılmasını talep ettiğinde, ebeveynlerin tavırları kararlı ve net olmalıdır. Bu konuda kitapta şu ifadeler yer alır: *"Öyle ısrarla ve zorla istediğin şeyin verilmesi doğru değildir. Ne kadar ağlarsan ne kadar bağırırsan bağır, sana o istediğin şey verilmeyecektir."* (s.47) Bu sözün etkisi başta önemsiz gibi görünse de birkaç tekrardan sonra çocuğun bu inadı bırakmaya başlayacağı gözlemlenecektir. Bu yaklaşıma göre çocuklar zamanla zorla ve inatla bir şeyleri elde edemeyeceklerini kavrar ve süreç çocuğun kendini kontrol edebilme ve sabırlı



olma becerisini geliştirir. Böyle bir yaklaşım, 135 yıl önce nasıl çocuk eğitiminin temelinde yer alıyorsa günümüzde de benzer bir nitelikte devam etmektedir. Ebeveynlerin içinde bulunduğu süreçte kararlı, tutarlı ve sabırlı olmaları, çocukların sağlıklı bir birey olarak gelişimlerini sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Meşrep kavramı altında verilen bu bilgiler, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken dikkat etmeleri gereken denge ve disiplin konularını öne çıkararak onların gelecekteki mutlulukları ve başarıları için rehber taşımaktadır.

Bu şekilde çocuklara verilen eğitimin, onların yetişkinlik dönemlerinde daha sağlam temeller üzerinde bir karakter inşa etmelerine olanak sağlayacağı ve toplumda sağlıklı bireyler olarak yer almalarına katkı sunacağından bahsedilmiştir. Sonuç olarak çocuk terbiyesinde dengeli yaklaşım hem çocukların hem de toplumun geleceği için vazgeçilmez bir unsurdur.

Methedilmeye Layık Ahlak

Kitabın üçüncü kısmında, eğitim sürecinde veli ve öğretmenlerin çocuklara nasihat ve telkinlerde bulunma gerekliliği vurgulanmıştır. Çocuklara iyi bir eğitim verilmesi, yalnızca doğru bilgileri teorik olarak sunmakla sınırlı kalmamalı; öğretmenlerin hâl ve hareketleriyle de bu bilgileri pekiştirmelidir. Eğitimde söz sahibi olan kişiler verdikleri öğretilerle tutarlı davranışlar sergilemelidir. Eğer bu kişiler söyledikleri ile yaptıkları arasında bir tutarsızlık gösterirlerse çocuklar bu durumu kavramakta zorlanacak ve bu da onların zihinsel gelişimini olumsuz etkileyecektir. Çocukların gözünde ortaya çıkan bu tutarsızlık, er ya da geç güven duygusunun sarsılmasına ve öğretilere olan inancın kaybolmasına yol açabilir.

İnsan doğası itibarıyla iyilikten çok kötülüğe meyillidir; bu kabul edilmesi gereken bir olgudur (s.53). Bu nedenle, çocuklara doğru ve yanlış bilgileri aynı anda sunup bunlar arasından doğru olanı seçmelerini beklemek büyük bir hata olacaktır. Çocuklara iyi ve kötü arasındaki ayrım öğretilmeli ve doğru davranışları sergilediklerinde manevi yönden ödüllendirilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, ödüllendirme sürecinin maddi vaatler içermemesidir. Ödüllerin çocuğun iç motivasyonunu artıracak şekilde manevi olması, onların davranışlarını daha sağlıklı bir şekilde şekillendirmesine yardımcı olacaktır. Bu bölümde aynı zamanda din eğitimi konusu da ele alınmıştır. Çocuklara dinî bilgiler verilmesi, onların bilişsel kapasiteleri geliştikçe gerçekleştirilmelidir (s.57). Din eğitimi, çocuğun zihinsel gelişimine paralel bir şekilde sunulmalı ve yaşına uygun bir biçimde iletilemelidir.



Çocuklar, ne kadar dikkatli davranılsa da zaman zaman yetişkinlerin hatalarına şahit olabilir. Bu gibi durumlarda yetişkinlerin, hatalarını bahanelerle örtbas etmeye çalışmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yerine, hatalarının farkında olduklarını ve bu durumdan hoşnut olmadıklarını çocuklara uygun bir dille ifade etmeleri, onların güven duygusunu zedelemekten sağlıklı bir iletişim kurmalarına olanak tanıyacaktır. Bu yaklaşım, aynı zamanda çocukların da hata yapabileceklerini ve bunlardan ders çıkararak kendilerini geliştirebileceklerini öğrenmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla eğitim çemberinin önemli aktörleri olan ebeveynler, öğretmenler ve bakım verenler, uyumlu bir şekilde hareket etmeli ve bu süreci birlikte yönetmelidir.

Kitabın bu kısmında cezalandırma konusu da geniş bir şekilde ele alınmıştır. Çocuklara ceza verilmesi gereken durumların dikkatle değerlendirilmesi gerektiği, her durumda cezaya başvurma yanlışı olduğu ifade edilmiştir. Özellikle çocuklara asla şiddet uygulanmamalı ve tehdit edici davranışlardan kaçınılmalıdır. Öfkeyle verilen cezalar, çocuğu terbiye etmekten çok ona zarar verir ve davranışını düzeltmek yerine intikam duygusuna yol açabilir. Çocuk zararlı bir davranışta bulunmadığı sürece, ona karşı sert bir tavır takınılmamalı ve yaşı ne olursa olsun adaletli bir şekilde davranılmalıdır. Unutulmamalıdır ki bir çocuk anne babasına veya öğretmenlerine, korku nedeniyle değil; sevgi ve saygı duyduğu için itaat etmelidir. Fiziksel ceza yerine, çocuğun yaptığı hatalar kendisine açıklanmalı ve mizacına, karakterine, hislerine uygun olarak utanma duygusunu uyandırıcı öğütler verilmelidir. Bu yöntemin, çoğu zaman fiziksel cezadan çok daha etkili ve faydalı olacağı vurgulanmıştır. Günümüzde çocuk gelişimi uzmanları, eğitimciler ve gelişim psikologlarının da üzerinde durduğu bu konu, kitabın yazıldığı dönemden itibaren geçerliğini korumakta ve eserin ileri görüşlülüğünü gözler önüne sermektedir.

Sonuç olarak, bu bölümde çocuklara nasihat verilmesi, tutarlı bir eğitim sunulması ve cezalandırma yöntemleri gibi konulara dikkat çekilmiştir. Çocuklara karşı sergilenen tutarlı ve adil yaklaşımlar, onların sağlıklı bir birey olarak yetişmelerine olanak tanıyacaktır. Eğitimin sadece teorik bilgilerle sınırlı kalmadığı, bunun yanı sıra çocukların her yönüyle gelişimlerini destekleyecek bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ödül ve ceza dengesinin sağlıklı bir şekilde kurulması, çocuğun ilerleyen yaşlardaki davranışlarına olumlu yansıyacak ve onları topluma faydalı bireyler hâline getirecektir.



Hisler

Kitabın en kısa bölümü olan bu kısımda, çocuklara yönelik sevgi, ilgi ve bu duyguların doğru bir şekilde aktarılması üzerinde durulmuştur. Bir çocuğun veya öğrencinin her şeyden önce anne babasının, öğretmeninin ve bakım verenlerinin kendisine olan sevgi ve ilgisini kaybetmekten korkması gerektiği belirtilmiştir. Bu duygunun çocuğun zihninde yerleşmesi onun doğru yolda ilerlemesini ve sorumluluklarını yerine getirmesini sağlayacak en güçlü motivasyonlardan biridir. Bunun için çocuklara sevgi ve ilginin değeri öğretilmelidir. Sevgi, çocukların hayatında manevi bir bağ oluşturarak onların daha sağlıklı ve mutlu bireyler hâline gelmelerine yardımcı olur.

Büyüklerin değer verip saygı gösterdiği şeyler, çocuklar üzerinde de benzer bir etki yaratır. Çocuklar, doğal olarak gözlem yaparak öğrenir ve ebeveynlerinin ya da öğretmenlerinin önemli gördüğü şeylere daha fazla ilgi gösterir. Dolayısıyla bir çocuğa saygı ve sevgiyi öğretmek isteyen anne babalar, kendi büyüklerine de aynı doğrultuda saygılı davranmalıdır. Çocuklar, ailelerinin birer aynasıdır; ebeveynlerinden ne görürlerse bu davranışları tekrarlarlar. Ebeveynlerin, kendi büyüklerine gösterdiği sevgi, saygı ve ilgiyi çocuklar da ileride kendilerine örnek alacaklardır. Bu nedenle çocuklara doğru rol model olmak, onların gelecekteki davranışlarını şekillendirmede en etkili yöntemlerden biridir.

Kitapta yer alan bir diğer önemli öğreti ise çocuklara, geçici ve yüzeysel şeylere gereğinden fazla güvenmemeleri gerektiğinin anlatılmasıdır. Çocuklar, henüz dünyayı tam anlamıyla tanıyamadıkları için elde ettikleri ya da sahip oldukları her şeyin kalıcı ve sürekli olduğunu düşünebilir. Bu yanılgıyı önlemek adına, onlara büyüklendikleri şeylerin aslında gelip geçici olabileceği ve hızla yok olabilecek kaynaklara dayanmanın yanlış olduğu öğretilmelidir. Çocuklara, yalnızca eğitim ve bilgi yoluyla kazanılan liyakatle bu kaynakların doğru şekilde kullanılabileceği; aksi takdirde bu kaynakların kendilerine bir fayda sağlamayacağı anlatılmalıdır.

Bir başka deyişle çocuklara küçük yaşlardan itibaren sahip oldukları şeylerin sadece geçici hazlar sunabileceği ancak kalıcı başarı ve mutluluğun ancak bilgi, eğitim ve erdemlerle elde edilebileceği bilinci aşılanmalıdır. Onlara, sahip oldukları maddi ya da manevi değerleri iyi yönetebilme yetisinin ancak eğitim ve öğrenme yoluyla kazanılabileceği açıkça ifade edilmelidir. Bu farkındalık, çocukların gelecekte daha bilinçli ve sorumlu bireyler olmalarına yardımcı olacaktır.



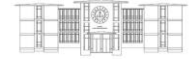
Terbiyenin Zamanı

Kitabın son bölümü; çocuklara verilen eğitim ve terbiyenin zamanlamasının, en az verilen içerik kadar önemli olduğunu net bir biçimde vurgulamaktadır. Çocuğun eğitimi ve gelişimi, belirli bir zamana yayılmış, uzun soluklu bir süreç olarak görülmeli ve bu süreç kesintiye uğramadan devam etmelidir. Kitapta özellikle, zamanında ve uygun bir şekilde verilen eğitim ve bilgilerin kısa, etkili ve anlaşılır olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nokta, eserin kendisinde de titizlikle gözetilmiştir. Kitabın dili, çocukların eğitiminde kafa karışıklığını önlemek adına olabildiğince açık ve net tutulmuş, gereksiz ayrıntılardan kaçınılarak okuyuculara yalın bir anlatım sunulmuştur. Ek olarak bu bölümde, çocukların eğitiminin ve terbiyesinin aileler için uzun vadeli bir sorumluluk olduğu, bu sorumluluğun yalnızca okul çağlarında değil, çocuğun yaşamının her döneminde devam etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çocukların öğrenme süreçleri hayat boyu devam eden bir akışa sahiptir ve bu süreçte ailelerin desteği hayati önem taşır. Çocuğun eğitimine erken yaşlarda başlanmalı ancak bu süreç, sadece okula gidene kadar değil, yetişkinlik dönemine kadar devam etmelidir.

Sonuç

Sonuç olarak eserin çocuk eğitimi ve terbiyesi konusunda dönemin koşullarına uygun olarak ebeveynlere ve eğitimcilere rehberlik etmeyi amaçladığı söylenebilir. Kitap, çocukların zihinsel ve ahlaki gelişiminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolünün ne denli önemli olduğunu vurgulayarak eğitimin erken yaşlarda başlaması gerektiğini savunur. Çocuğun mizacına dair tespitler, isteklerinin sınırlandırılması ve disiplinin sevgi ve saygı çerçevesinde verilmesi gibi temel ilkeler doğrultusunda ebeveynlerin bilinçli bir eğitim süreci yönetmesi gerektiği söylenebilir. Eğitim ve terbiyenin zamana yayılan, düzenli, tutarlı ve sabır gerektiren bir süreç olduğu sürekli olarak vurgulanmaktadır. Kitapta çocukların gördüğü ve duyduğu her şeyin onların karakter ve alışkanlıklarını şekillendirdiği, bu yüzden aile ve öğretmenlerin hem davranışlarında hem de sözlerinde tutarlı olması gerektiği açık bir şekilde dile getirilir. Ayrıca çocukların doğru davranışları öğrenmeleri için fiziksel ceza yerine teşvik ve manevi ödüllerle desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazar, çocukların eğitiminde onların duygusal ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun bilgiler verilmesinin önemine değinerek zamanlamanın ve pedagojik yöntemlerin doğru belirlenmesinin kritik olduğunu savunur.

19. yüzyıl çocuk eğitimi ve ebeveyn önerilerine yer veren bu eser, kendi dönemi içinde benzeri bulunmayan değerli önerilerle doludur ancak günümüz



perspektifinden baktığımızda, bazı eksiklikler ve değişen yönler olduğu söylenebilir. Yaklaşık bir buçuk asır önce ortaya konan değerler arasında kalıcı olanlar olduğu gibi günümüzde farklılaşan kalıp yargılar da mevcuttur. Örneğin ceza kavramının günümüzde hiç kullanılmaması ve uygulanmaması önemli bir değişimdir. Bununla birlikte, eğitim sürecine çok küçük yaşlardan itibaren başlanması ve öğretmen-aile-çocuk iş birliği gibi birçok uygulama hâlâ geçerliliğini korumaktadır.

96 sayfalık bu kitap, çocuk eğitimi konusunda derli toplu bilgiler vermesi bakımından az ve öz bir niteliğe sahiptir. Eserin, bugün Türkiye Türkçesinde kullanmadığımız bazı kelimeleri ihtiva etmesi sebebiyle daha iyi anlaşılabilmesi için birkaç defa dikkatlice okunması faydalı olabilir. Eğitim konusunda doğru yorumlar yapmak ve öneriler sunmak için yeterlilik, geçmişte olduğu kadar günümüzde de etkili bir unsurdur. Kitabın bölümlerinde, her bölüme uygun olarak aktarılan kısa kesitler, konuyu daha ilgi çekici hâle getirerek katkıda bulunmaktadır. Geleceğe umutla bakmak için sağlıklı bir nesil yetiştirmek, evlerden ve okul sıralarından geçiyorsa ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik hazırlanmış önerileri okumak ve uygulamak; sadece bugünü değil, geleceği düşünmek anlamına gelir. Bu bağlamda geçmişin birikimini bugün ile harmanlayarak çocuk eğitimine yeni perspektifler kazandırmakta, *Vezaif-i Ebeveyn* kıymetli teklifleri ve pratikleri bünyesinde barındırmaktadır.

Etik Beyan

"Vezaif-i Ebeveyn Kitap Analizi: Bir Asır Öncesinde Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi Yaklaşımı" başlıklı makalenin özgün bir araştırma olduğunu; araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Araştırmamla ilgili beyanıma aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimi beyan ederim.



Etik Kurul Onayına Gerek Olmadığına Dair Beyan

"*Vezaif-i Ebeveyn Kitap Analizi: Bir Asır Öncesinde Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi Yaklaşımı*" başlıklı makale bir kitap analizi olup, herhangi bir deneysel veri toplama süreci, katılımcı görüşmesi ya da gözlemi içermemektedir. Çalışmada, tarihsel bir eserin içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın türü gereği etik kurul izni gerektirmediğini, araştırma sürecinin akademik etik kurallara uygun şekilde yürütüldüğünü beyan ederim.

Çıkar Çatışması Beyanı

"*Vezaif-i Ebeveyn Kitap Analizi: Bir Asır Öncesinde Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi Yaklaşımı*" başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı

"*Vezaif-i Ebeveyn Kitap Analizi: Bir Asır Öncesinde Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi Yaklaşımı*" başlıklı makale tek yazarlı olup, tüm süreçler tarafımda yürütülmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı

"*Vezaif-i Ebeveyn Kitap Analizi: Bir Asır Öncesinde Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi Yaklaşımı*" başlıklı makale için herhangi bir destek bulunmamaktadır. Bu kitabı okumam ve analiz etmem konusunda beni teşvik eden değerli hocam Prof. Dr. Hanifi Parlar'a destekleri ve yönlendirmeleri için içten teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Akkan, G. ve Ülker, S. V. (2024). Çocuklara yöneltilmiş şiddetin ve şiddet içerikli uyarıların beyin gelişimine ve bilişsel süreçlere etkisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 4(8), 96-117. <https://doi.org/10.51503/gpd.1275346>
- Benk, İ. R. ve Aras, O. (2024). Modern toplum, modern aile ve eğitim. *Uluslararası Gelişim Akademik Dergisi*, 1(4), 19-23.
- Cohen, S. D. (2017). Three principles to improve outcomes for children and families. science to policy and practice. *Center on the Developing Child at Harvard University*.
- Cole, K. M., Jordan, C. J., Parkinson, M., Estrada, K. R., Hoffman, E. A., Croff, J. M., Freund, M. P. & Howlett, K. D. (2024). Communications, engagement, and dissemination strategies for the healthy brain and child development (HBCD) study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 69, 101431. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101431>
- Demir, H. (2010). Muallim Naci: Eski mi, yeni mi? *Türkbilgi*, (19), 176-185.



- Dündar-Coecke, S. (2021). Nöromodülasyon: Eğitim ve nörobilim kavşağından geleceğe bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 542-567. <https://doi.org/10.37217/tebd.868102>
- Erol, D. ve Cengiz, G. Ş. T. (2023). Aile eğitimi programının okulöncesi dönemde çocuğu olan aile ve çocuk kavramlarına ilişkin farkındalıklarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II*, 53.
- Gültekin, A., Yurtçu, O., Deniz, M. ve Çakır, C. (2023). Eğitim bilimlerinde duygusal zekâ düzeyleri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Literatür taraması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 200-226.
- Hatıplı, M. (2023). Modernizmden postmodernizme aile. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4), 574-590.
- Kapuoğlu, E. Ç. (2023). Eğitim ve öğrenmenin fizyolojik temeli: Nöroplastisite. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 447-464. <https://doi.org/10.53844/flsf.1359914>
- Kirenci, İ. (Ed). (2017). *Çocukların eğitimi vezâif-i ebeveyn*. Büyüyenay Yayınları.
- Ndayisenga, J. & Sindayigaya, I. (2024). The pedagogy of integration, the child in the center of education: Participation of the child in the schooling program. *Applied Mathematical Sciences*, 18(1), 27-34. <https://doi.org/10.12988/ams.2024.917431>
- Özçelik, T. ve Şahin, M. K. (2023). Erken çocukluk dönemi toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde aile tipi, kardeş ve arkadaşların rolü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 57-67.
- Özyürek, A. (2013). Altı yaşında bellek eğitimi verilen çocukların iki yıl sonraki bellek gelişimlerinin izlenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 17- 26. <https://doi.org/10.14230/joiss26>
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Teicher, M.H. & Andersen, S.L., Polcari, A. Anderson C. M. Navalta, C.P. & Kim, D.M. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. Department of Psychiatry, Harvard Medical. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27, 33-44. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(03\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(03)00007-1)
- Tekerci, H. (2022). Erken çocukluk döneminde duyu eğitimi ve nörobilim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 975-994. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1142094>
- Yalçın, Ö. ve Erdoğan, A. (2013). Şiddet ve agresyonun nörobiyolojik, psikososyal ve çevresel nedenleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*. 5(4), 388-419.
- Yurt, N. ve Özyürek, A. (2023). Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 129-150.

İstanbul Eğitim Dergisi (ISTJ) Etik İlkeler ve Yayın Politikası

ISTJ Etik İlkeler

İstanbul Eğitim Dergisi (ISTJ), ulusal ve uluslararası araştırma ve yayın etiği kanunlarını, yönergelerini ve ilkelerini benimsemektedir. Bu bağlamda ulusal düzeyde Basın Kanunu, Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine; uluslararası düzeyde ise Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayımlanan ilkelere uymayı taahhüt eder. Araştırmacılardan da ilgili etik yayıncılık kanun, yönerge ve ilkelerine uygun yayın yapmalarını talep eder. Araştırmacılar etik ihlâl yapmaları durumunda söz konusu ihlâlden sorumlu tutulur ve gerektiğinde yasal işlem başlatılır.

Okuyucular, ISTJ'te yayımlanan çalışmalarda bir hata, eksiklik, intihal vb. tespit etmeleri hâlinde ilgili durumu istanbuldergisi@meb.gov.tr veya muhammed.celik@meb.gov.tr adresine bildirmeleri durumunda başvuran kişi veya kişilere en hızlı şekilde dönüş yapılır.

ISTJ Yayın Politikası

1. ISTJ konuları kapsamında olmayan; özgün, güncel, alana katkısı ve ISTJ hedef kitlesine uygun olmayacağı düşünülen makaleler ön incelemeye alınmaksızın ve ret gerekçesi yazılmaksızın ISTJ Başeditörü tarafından yazarlara iade edilebilir. ISTJ'e gönderilen bir makaleyi ön incelemeye almadan reddetmek için tüm yetki ISTJ Başeditörüne aittir.
2. Daha önce yayımlanmayan ya da yayımlanmak üzere başka bir dergide değerlendirme aşamasında bulunmayan; ISTJ konu başlıkları kapsamında özgün, güncel, alana katkı sağlayabileceği düşünülen, nitelikli makaleler ön incelemeye alınmak üzere ISTJ'te kabul edilir.
3. Makalelere ait tüm süreç sadece DergiPark sistemi üzerinden yürütülmektedir, bunun dışında yazarlarla farklı iletişim yöntemleri kurulmamaktadır.
4. Benzerlik hususunda tüm sorumluluk yazarlara aittir. Benzerlik oranının %15'ten az olması beklenir. Bununla birlikte benzerlik oranında asıl ölçü, yazarların atıf yapma ve alıntılama kurallarını bilmesi ve bu kurallara uymasındır. Benzerlik oranı %1 bile bulursa, atıf veya alıntı kurallarına uygun bir şekilde yapılmadıysa intihal söz konusu olabilir, dolayısıyla atıf ve alıntı kuralları yazarlar tarafından bilinmeli ve dikkatlice uygulanmalıdır. ISTJ, DergiPark ve intihal.net arasındaki iş birliği kapsamında, makale başvurularında benzerlik raporu ücretsiz olarak temin edilebilir. Bu doğrultuda, benzerlik raporu hazırlanır ve sonuç e-posta ile yazara bildirilir. Raporun sonucu açıklandığında makale gönderim işlemi tamamlanır.

5. İncelenmek üzere kabul edilen her bir makale, öncelikle ISTJ Makale Yazım Şablonuna uygunluğu açısından bir defaya mahsus en fazla 10 gün içinde ISTJ Yazım Editörü tarafından ayrıntılı olarak kontrol edilir; makale şablonunda eksiklik veya hata bulunması hâlinde sorumlu yazardan bu eksiklik ve hataları en fazla 7 gün içinde düzeltmesi istenir. Gerekli değişiklikler yapılmadığı takdirde yazara 5 gün ek süre verilebilir. Bu süre zarfında da yazar gerekli değişiklikleri yapmazsa makale reddedilir ve aynı yayın döneminde tekrar işleme alınmaz.
6. ISTJ Makale Yazım Şablonuna uygun makale ya ISTJ Başeditörü ya da makalenin araştırma konusunda en az doktora derecesine sahip bir ISTJ Alan Editörü tarafından özgünlük, metodoloji, araştırma konusunun önemi, alana katkısı, dergi kapsamına uygunluğu açısından kapsamlı bir değerlendirmeye alınır. Aynı zamanda makalede kullanılan istatistiki test yöntemlerinin ve istatistiki bulgularının doğruluğunun tespit edilebilmesi için makale ISTJ İstatistik Editörüne gönderilir. Bu değerlendirmelerin 15 gün içinde tamamlanması planlanır. Bu aşamada yazardan herhangi bir düzeltme yapılması istenirse her düzeltme için yazarlara ve ISTJ Editörlerine ayrı ayrı 15'er gün süreler tanınır ve bu süreler zarfında işlemlerin sorumluluklarının yerine getirilmesi beklenir. ISTJ Başeditörü veya ISTJ Alan Editörü ile ISTJ İstatistik Editörünün kontrolünden geçen makale daha sonra konu ile ilgili uzmanlığı bulunan ve en az doktora derecesine sahip iki hakemin değerlendirmesine sunulur.
7. Ön incelemeden geçen makaleler çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle en az iki hakem tarafından değerlendirmeye alınır. Çift taraflı kör hakemlik ilkesine göre yazarlar ve hakemler birbirlerinin kimliklerini bilmezler. Makale değerlendirme sürecinin tamamında ISTJ Başeditörü gizliliği temin eder, ancak makale değerlendirme süreci olumlu veya olumsuz tamamlandıktan sonra değerlendirme sürecinde aktif görev alan hakemlerin isimleri ve kurumları yayımlanacak ilk sayıda açıklanır.
8. Hakemlerin en geç 30 gün içinde makale değerlendirmelerini tamamlamaları beklenir. Hakemler inceledikleri makaleden düzeltme istemeleri hâlinde, ilgili raporlar yazarlara gönderilir ve makalenin talep edilen şekilde düzeltilmesi istenir. Yazarlardan kendilerine verilen düzeltmeleri 15 gün içinde tamamlamaları beklenir. Düzeltmeyi görmek isteyen hakemlerin de 15 gün içinde düzeltmeyi onaylamaları veya tekrar düzeltmeye göndermeleri beklenmektedir. Hakem değerlendirme süreci tamamlanana kadar böyle işler.
9. Makale, iki hakemden birinden ret alması hâlinde ISTJ Başeditörü makalenin mevcut durumuna ve ret kararı veren hakemin gerekçesine göre makaleyi üçüncü bir hakemin değerlendirmesine gönderebilir veya üçüncü bir hakeme göndermeden makaleyi karardan reddederek yazara iade edebilir. Makale, en az iki hakemin olumlu kararı ile yayımlanabilir.
10. Hakem süreci tamamlanan makale ISTJ Türkçe ve İngilizce Dil Editörleri tarafından ayrı ayrı en geç 10 gün içinde incelenir ve gerekli olması durumunda ISTJ Dil Editörleri yazardan

düzeltilmeler isteyebilir. Bu düzeltilmelerde ISTJ Dil Editörlerine ve sorumlu yazara ayrı ayrı 10'ar günlük süreler tanınır ve süreç tamamlanana kadar böyle işler.

11. Yayın kararı, hakemlerin makaleyi kabulleri ve ISTJ Dil Editörlerinin makaleyi incelemeyi tamamlamalarının ardından ISTJ Yayın Kurulu tarafından verilir. ISTJ Yayın Kurulu üyeleri de yazara düzeltilmeler verebilir.
12. ISTJ Yayın Kurulu tarafından oybirliği veya oy çokluğu ile yayımlanması kararlaştırılan makalenin mizanpajı 10 gün içinde ISTJ Mizanpaj Editörü tarafından yapılır.
13. Mizanpaj işlemleri tamamlanan makalenin son okuması 10 gün içinde ISTJ Başeditörü veya ISTJ Editör Yardımcısı tarafından yapılır. Makale, son okuma aşamasının ardından kabul tarihine ve ISTJ'te farklı alt konu başlıklarının yayımlanacak ilk güncel sayıda eşit dağılımı olacak şekilde sıraya alınır ve sırası gelen makale yayımlanır.
14. Yayımlanan makalelere ait veriler ilgili indekslere en geç 10 gün içinde iletilir.
15. Bir sayıda aynı yazara ait sadece bir çalışma yayımlanmaktadır.
16. Etik ilkelere uygun olmayan (intihal, sahtecilik, çarpıtma, duplikasyon, sahte yazarlık/inkâr edilen yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, makale dilimleme, dilimleyerek yayın, telif hakları ihlali, çıkar çatışmasının gizlenmesi, diğer etik ihlalleri) tüm makaleler yayımdan çıkartılır. Bunlara, yayımlansa bile sonradan tespit edilebilen etik dışı makaleler de dâhildir.
17. ISTJ'te yayımlanan makalelerin içeriğinden kaynaklanan yasal sorumluluklar tamamen yazarlarına aittir.

Istanbul Education Journal (ISTJ) Ethical Principals and Publication Policy

ISTJ Ethical Principles

Istanbul Education Journal (ISTJ) obeys national and international research and publication ethical laws, guidelines, and principles. In this context, ISTJ undertakes to comply with the principles published by the Press Law, the Law on Intellectual and Artistic Works, the Scientific Research and Publication Ethics Directive for Higher Education Institutions at the national level; the Committee on Publication Ethics (COPE) at the international level. ISTJ also requests researchers to publish according to the relevant ethical publishing laws, guidelines, and principles. If researchers commit ethical violations, they are held responsible for the violation, and legal action is taken when necessary.

If readers find any errors, omissions, plagiarism, etc., in the articles published by ISTJ, and they notify this situation to istanbuldergisi@meb.gov.tr or muhamed.celik@meb.gov.tr, applicants will be contacted as quickly as possible.

ISTJ Publication Policy

1. The articles that are not original, up-to-date, suitable for the ISTJ target audience, within the scope of ISTJ subjects, and do not contribute to the field are returned to authors by the ISTJ Editor-in-Chief without prior review and without writing a reason for rejection. The ISTJ Editor-in-Chief has full authority to reject an article submitted to ISTJ without prior review.
2. The qualified articles that are original, up-to-date, thought to contribute to the field within the scope of ISTJ subjects, and not previously published or under review in another journal for the publication are accepted at ISTJ for preliminary review.
3. The entire process of the articles is carried out only through the DergiPark system; other than this, no other communication methods are established with the authors.
4. All the responsibility for similarity belongs to the authors. The similarity rate is expected to be less than 15%. However, the main criterion in the similarity rate is that the authors know the rules of citation and comply with these rules. Even if the similarity rate is 1%, if the citation is not done in accordance with the rules, plagiarism may occur. Therefore, the citation rules must be known by the authors and applied carefully. Within the scope of the cooperation between ISTJ, DergiPark, and intihal.net, a similarity report can be obtained free of charge for article applications. Accordingly, a similarity report is prepared, and authors are notified of the result by e-mail. When the result of the report is announced, the article submission process is completed.

5. Each article accepted for review is first reviewed by the ISTJ Copy Editor once within a maximum of 10 days for compliance with the ISTJ Article Writing Template. If there are any deficiencies or errors in the article template, the responsible author is asked to correct these deficiencies and errors within 7 days at most. If the necessary changes are not made, the author may be given an additional 5 days. If the author does not make the necessary changes during this period, the article may be rejected and may not be processed again in the same publication period.
6. The article that complies with the ISTJ Article Writing Template is reviewed comprehensively by either the ISTJ Editor-in-Chief or an ISTJ Subject Editor, with at least a PhD degree in the research topic of the research topic of the article in terms of originality, methodology, importance of the research topic, contribution to the field, and suitability for the scope of the journal. At the same time, the article is sent to the ISTJ Statistical Editor to determine the accuracy of the statistical test methods and statistical findings used in the article. This review is expected to be completed within 15 days. If the authors are requested to make any corrections at this phase, the authors and ISTJ Editors are given 15 days for each correction and the responsibilities of the procedures are planned to be fulfilled within this period. The article, which successfully passes the review of the ISTJ Editor-in-Chief or the ISTJ Subject Editor and the ISTJ Statistical Editor, is then submitted to the review of two referees who have expertise in the subject and have at least a doctoral degree.
7. Articles that pass the preliminary review are reviewed by at least two referees with the double-blind peer review principle. According to the double-blind peer review principle, authors and referees do not know each other's identities. The ISTJ Editor-in-Chief ensures confidentiality throughout the refereeing process. However, after the article review process is completed, whether positive or negative, the names and institutions of the referees who actively participate in the review process are announced in the first issue to be published.
8. Referees are expected to complete their reviews within 30 days at the latest. If referees request corrections from the article they review, the relevant reports are sent to authors and the article is requested to be corrected as requested. Authors are expected to complete the corrections given to them within 15 days. Referees who want to see the correction are expected to approve the correction or send it back for correction within 15 days. It works like this until the peer review process is completed.
9. If one of the two referees rejects the article, the ISTJ Editor-in-Chief may send it to a third referee for review, depending on its current status and the reasoning of the referee who have made the rejection decision, or may reject the article without sending it to a third referee and return it to the author. The article can be published with a positive decision from at least two referees.

10. The article whose referee process has been completed is reviewed by the ISTJ Turkish and English Language Editors within 10 days at the latest, and if necessary, the ISTJ Language Editors may request corrections from authors. In these corrections, the ISTJ Language Editors and the responsible author are given separate periods of 10 days each, and the process continues like this until it is completed.
11. The ISTJ Editorial Board makes the publication decision after referees accept the article and The ISTJ Language Editors complete their review. The members of the ISTJ Editorial Board may also provide corrections to authors.
12. The layout of the article, which is decided to be published by the ISTJ Editorial Board unanimously or by majority vote, is done by the ISTJ Layout Editor within 10 days.
13. The final reading of the article, the layout of which is completed, is done by the ISTJ Editor-in-Chief or the ISTJ Assistant Editor within 10 days. The ISTJ Editor-in-Chief queues the completed articles according to the article acceptance date and the first current issue of different subtopics to be published in ISTJ and publishes the following article.
14. Data of published articles are transmitted to the relevant indexes within 10 days at the latest.
15. A maximum of one study by the same author is published in the same issue.
16. All the articles that do not comply with ethical principles (plagiarism, forgery, distortion, duplication, false authorship/denied authorship, research/data fabrication, article slicing, publication by slicing, copyright violation, concealment of conflict of interest, other ethical violations) are removed from the publication. These include the unethical articles that can be detected later even after they are published.
17. Legal responsibilities arising from the content of the articles published in ISTJ belong entirely to the authors.

İstanbul Eğitim Dergisi (ISTJ) Yazım Kuralları

1. Makale, ISTJ Makale Yazım Şablonuna uygun olmalıdır.
2. ISTJ'te değerlendirilmek üzere yüklenen makalede yazar isimleri ve bilgileri yer almamalıdır. Yazar isimleri ve bilgileri makale hakemlerden kabul aldıktan sonra ISTJ tarafından makaleye eklenir.
3. ISTJ'teki makalenin Türkçe Öz'ü her zaman 1. sayfada, İngilizce Abstract'ı 2. sayfada, Giriş bölümü 3. sayfada yer alır. Türkçe başlık, Öz bölümüne, İngilizce başlık Abstract bölümüne yazılmalıdır.
4. Öz/Abstract paragraf başı yapılıp [½ girinti] Segoe UI, 9 punto ve iki yana yaslı şekilde yazılmalıdır. Öz, 200-300 kelime aralığında yazılmalıdır.
5. Sayfa düzeni: Özel sayfa boyutları, Genişlik:17 cm, Yükseklik:24 cm
6. Kenar boşlukları: Sağ ve Sol: 1,5 cm, Alt ve Üst: 2 cm
7. 6.Satır aralığı: Tam Değer: 12 nk; Aralık: Önce 0nk; Sonra 7,1 nk
8. Ana metin yazı fontu ve büyüklüğü: Segoe UI, yazı boyutu 11 punto
9. Kaynakça yazı fontu ve büyüklüğü: Segoe UI, yazı boyutu 9 punto
10. Başlıklar: Makalenin ana başlığı 13 punto, Segoe UI, kalın, ortalanmış, tüm kelimelerin ilk harfleri büyük ve en fazla 15 kelimeden oluşmalıdır. Birinci düzey başlıklar numaralandırılmamış, 13 punto, kalın, tüm kelimelerin ilk harfleri büyük ve ortalanmış olmalıdır. İkinci düzey başlıklar numaralandırılmamış 12 punto, kalın, tüm kelimelerin ilk harfleri büyük ve sola yaslı olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar 11 punto sola yaslı, sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük ve kalın olarak yazılmalıdır. Dördüncü düzey başlık 11 punto sola yaslı, sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük ve kalın olarak yazılmalıdır.
11. Türkçe/İngilizce atıf bilgisi makale hakemlerden kabul aldıktan sonra ISTJ tarafından makaleye eklenir.
12. Anahtar kelimeler/Keywords 4 veya 5 kelime, paragraf başı [½ girinti], yazı tipi Segoe UI, 9 punto, italik, yalnızca ilk anahtar kelimenin ilk harfi büyük (özel isimler hariç) ve anahtar kelime sıralaması genelden özele doğru yapılmalıdır.

13. Makale ana metni: Segoe UI, 11 punto olarak yazılmalı ve dosyalar Microsoft Office'de hazırlanmalı ve dosya biçimi .doc veya .docx uzantılı olmalıdır. Başlıktan sonraki ilk paragraflar girintisiz, diğer tüm paragraf başları için başlarında her zaman ½ girinti bırakılmalıdır.
14. Tablo numarası Segoe UI, 10 punto, sola yaslı, italik, kalın ve tablonun üstünde yer almalıdır. Tablo başlığı Segoe UI, 10 punto, sola yaslı, sadece ilk harfi büyük, italik, tablonun üstünde olmalıdır. Her tablo, "1"den başlayarak ve ardışık "Tablo 1. ...", "Tablo 2. ..." biçiminde numaralandırılmalıdır. Tablo içi bilgiler Segoe UI, 9 punto, sola yaslı, italik olmalıdır. Tablonun tüm satırlarındaki bilgilerden sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük yazılmalıdır. Tabloda dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo ismi, tablo numarasının altında yer almalıdır. Tablo içinde eğer mümkünse 4 çizgiden fazla çizgiye yer verilmemelidir. Tablo içeriğindeki yazılar 8 puntoya kadar düşürülebilir. Tabloyu açıklayan paragraf ½ girinti içerinden ve tablo ile 7,1nk aralığında olmalıdır.
15. Şekil numarası Segoe UI, 10 punto, ortalanmış, italik, kalın ve şeklin altında yer almalıdır. Şekil başlığı Segoe UI, 10 punto, ortalanmış, sadece ilk harfi büyük, italik, normal, şeklin altında olmalıdır. Her şekil, "1"den başlayarak ve ardışık "Şekil 1. ...", "Şekil 2. ..." biçiminde numaralandırılmalıdır. Şekil ismi, şekil numarasının yanında yer almalıdır. Şekli açıklayan paragraf ½ girinti içerinden ve şekil ile 7,1nk aralığında olmalıdır.
16. Resimler yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Diğer durumlar tablolar ve şekiller için verilen kurallarla benzerdir.
17. Kaynakçanın doğruluğundan yazarlar sorumludur. Makalede kullanılan tüm kaynaklar metinde belirtilmelidir. Kaynakça yazının sonuna eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden [APA 7](#)'ye uygun olmalıdır. Kaynakça yazar soy isimlerini esas alarak alfabetik sırayla hazırlanmalıdır.

Istanbul Education Journal (ISTJ) Writing Rules

1. The article must comply with the ISTJ Article Writing Template.
2. Author names and information must not be included in the article uploaded for review in ISTJ. Author names and information are added to the article by ISTJ after the article is accepted by the referees.
3. The Turkish abstract of an article in ISTJ is always on the first page, and the English abstract is always on the second page. The Turkish title must be written in the Öz and the English title must be written in the Abstract.
4. Öz/Abstract must be written at the beginning of the paragraph [½ indent] in Segoe UI, 9 font size and justified. Abstract must be written in the range of 200-300 words.
5. Page layout: Custom page sizes, Width:17 cm, Height:24 cm
6. Margins: Right and Left: 1.5 cm, Bottom and Top: 2 cm
7. Line spacing: Full Value: 12 pt; Range: 0pt first; Then 7.1pt
8. Main text font and font size: Segoe UI, 11 font size
9. Reference font and font size: Segoe UI, 9 font size
10. Titles: The main title of article must be Segoe UI, 13 font size, bold, and centered, the first letters of all the words must be capitalized and consist of a maximum of 15 words. The first-level titles must be unnumbered, 13 font size, bold, and the first letters of all the words must be capitalized and centered. The second-level titles must be unnumbered, 12 font size, bold, with the first letters of all the words must be capitalized and aligned to the left. The third-level titles must be written in 11 font size, left-aligned, with only the first letter of the first word must be capitalized and bold. The fourth level titles must be written in 11 font size, left-aligned, with only the first letter of the first word must be capitalized and bold.
11. Turkish/English citation information sections must remain blank. These sections will be added to the article by ISTJ after it is accepted by the referees.

12. Keywords 4 or 5 words, paragraph indentation [$\frac{1}{2}$ indent], font Segoe UI, 9 font size, italic, only the first letter of the first keyword capitalized (except for proper nouns), and keyword order should be from general to specific.
13. The main text of the article must be written in Segoe UI, 11 font size, and the files must be prepared in Microsoft Office and the file format must be .doc or .docx extension. The first paragraphs after the titles must not be indented, while all the other paragraph headings must always be left with a $\frac{1}{2}$ indent at the beginning.
14. Table numbers must be Segoe UI, 10 font size, left-aligned, italic, bold, and above the tables. Table titles must be Segoe UI, 10 font size, left-aligned, with only the first letter of the first word capitalized, italic, regular, and above the tables. Each table must be numbered starting from "1" and consecutively in the format "Table 1. ...", "Table 2. ...". Information inside the table must be Segoe UI, 9 font size, left aligned, italic. The vertical lines must not be used in the tables if possible. Table names must be placed below table number. If possible, there must be no more than 4 lines in the tables. Texts in the tables' content can be reduced to 8 font size. The paragraphs describing the tables must be in $\frac{1}{2}$ indent and within 7.1nk of the tables.
15. Figure numbers must be Segoe UI, 10 font size, centered, italic, bold and placed below the figure. Figure titles must be Segoe UI, 10 font size, centered, only the first letter must be capitalized, italic and below the figures. Each figure must be numbered starting from "1" and consecutively in the format "Figure 1. ...", "Figure 2. ...". Figure names must appear next to the figure numbers. The paragraphs describing the figures must be indented $\frac{1}{2}$ and within 7.1nk of the figures.
16. Pictures must be high resolution (300 dpi), bright and clear. Other cases are similar to the rules given for tables and figures.
17. Authors are responsible for the accuracy of the references. All the sources used in the article must be stated in the text. The references must be added to the end of article. The references must comply with [APA 7](#), one of the international reference formats. The references must be listed alphabetically based on authors' surnames.