



EDUCATIONE



2025

Concession Holder

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Miray DAĞYAR

Language Editor

Asst. Prof. Dr. Adile YILMAZ

Foreign Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin KAFES

Assistant Editors

Res. Asst. Dr. İpek ÖNAL

Res. Asst. Dr. İmran Nazike AVCI

Res. Asst. Dr. Fatma Şeyma KOÇ

Editorial Board

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Prof. Dr. Tuğba SARI

Prof. Dr. Özlem SADİ

Prof. Dr. Hakan KOĞAR

Assoc. Prof. Dr. Çiğdem APAYDIN

Assoc. Prof. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin KAFES

Assoc. Prof. Dr. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL

Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANER

Assoc. Prof. Dr. İskender DAŞDEMİR

Assoc. Prof. Dr. Begümhan YÜKSEL

Assoc. Prof. Dr. Mazhar BAL

Assoc. Prof. Dr. Adile Emel S. YILDIRIM

Assoc. Prof. Dr. Bilal ŞİMŞEK

Asst. Prof. Dr. Esra ÇAKAR ÖZKAN

Asst. Prof. Dr. Ömür GÜREL SELİMOĞLU

Secretariat

Hüseyin BEDİR

Contact

info.educatione@gmail.com

EDUCATIONE is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal published biannually.

Abstracting & Indexing

Index Copernicus, Eurasian Scientific Journal Index, CiteFactor, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), ROOT Indexing, Academic Resource Index: Research Bible, ASOS İndeks, Google Scholar



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

H. ÇAĞLIYAN

İki Ortadoğu Ülkesinin Karşılaştırmalı Eğitim Sistemi: Türkiye ve İran

(İnceleme Makalesi)

Comparative Education System of Two Middle Eastern Countries: Turkey And Iran

(Review Article)

1-35

H. KARABULUT, E. TENKECİGİL & İ. A. KARİPER

Ortaokul Öğrencilerinin Eğitsel Dijital Oyunlar İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi-Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması

(Araştırma Makalesi)

Investigation of Middle School Students' Opinions on Educational Digital Games- Scale Development and Implementation Study

(Research Article)

36-52

M. FİDAN

Yapay Zeka Çağında Öğretmen Mutluluğu

(Araştırma Makalesi)

Teacher Happiness in the Age of Artificial Intelligence

(Research Article)

53-80

D. TÜRKOĞLU

Fen Bilimleri Dersinde Tercih Edilen Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Üzerine Bir Meta- Sentez Çalışması

(İnceleme Makalesi)

A Meta-Synthesis Study On Measurement And Evaluation Approaches Preferred In Science Courses

(Review Article)

81-106



M. TAKTAK

Eğitimin Kalbindeki Sessiz Güç: Okul İkliminin Eğitimdeki Rolüne Yönelik Sistematiik Bir İnceleme

(İnceleme Makalesi)

107-126

The Silent Force at the Heart of Education: A Systematic Review of the Role of School Climate in Education

(Review Article)

T. OĞUZ & N. SEMERCİ

Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersi Öğretim Programının Nesilsel Yaklaşım ile Değerlendirilmesi

(Araştırma Makalesi)

Evaluation of the Information Technologies Fundamentals Curriculum with a Generational Approach

127-153

(Research Article)

A. TAVLICA & G. ŞEKERCİOĞLU

TIMSS Dördüncü Sınıf Matematik Testinin OECD Üyesi Ülkelere Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi

(Araştırma Makalesi)

154-172

An Investigation of Measurement Invariance of the TIMSS Fourth-Grade Mathematics Assessment Across OECD Member Countries

(Research Article)

E. ALKAR, S. DÜZCE TÜRFENT & A. YALÇIN

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

(Araştırma Makalesi)

173-200

Exploring Secondary School Teachers' Perceptions of Students' Parents through Metaphors

(Research Article)

M. YILMAZ KARACA

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Kültür Aktarımında Çizgi Filmlerin Kullanımı

(Araştırma Makalesi)

201-234

The Teaching of Turkish as a Foreign Language: The Use of Cartoons in Culture Transfer

(Research Article)



**İki Ortadoğu Ülkesinin Karşılaştırmalı Eğitim Sistemi:
Türkiye ve İran**
**Comparative Education System of Two Middle Eastern Countries:
Turkey And Iran**



Yazar Bilgisi/ Author Information

Hatice ÇAĞLIYAN

 Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta/Türkiye, hatcagliyan@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : İnceleme Makalesi / Review Article
Geliş Tarihi/ Received : 23.05.2024
Kabul Tarihi /Accepted : 15.04.2025
Yayın Tarihi/Published : 14.05.2025

Atıf / Cite

Çağlıyan, H. (2025). İki Ortadoğu ülkesinin karşılaştırmalı eğitim sistemi: Türkiye ve İran. *EDUCATIONE*, 4(1), 1-35.



Özet

Literatürde var olan karşılaştırmalı eğitim analizleri daha çok batılı ve gelişmiş ülkeler ile Türkiye arasında yapılmıştır. Bu çalışma ise gelişmekte olan iki Ortadoğu ülkesi Türkiye ve İran üzerine odaklanılarak yapılmıştır. Her alanda yoğun ilişkiler içerisinde olduğumuz İran'ın eğitim sistemi yeterince bilinmemektedir. Bu durumlar karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve İran Devletlerinin eğitim sistemlerini önceden belirlenmiş bir çerçevede tüm yönleriyle analiz etmek, araştırmak ve tespit etmektir. Bu çalışma doküman analizi tekniği ile yapılmıştır. Tespitler sonucunda Türkiye ve İran eğitim sistemlerinin birçok yönden farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Karşılaştırmalı eğitim, Türkiye eğitim sistemi, İran eğitim sistemi.*

Abstract

The existing comparative education analyses in the literature have mostly been conducted between western and developed countries and Turkey. This study, on the other hand, focuses on two developing Middle Eastern countries, Turkey and Iran. The education system of Iran, with which we have intensive relations in every field, is not sufficiently known. These situations emphasise the importance and necessity of comparative education research. The aim of this study is to analyse, research and determine the education systems of Turkey and Iran in a predetermined framework in all aspects. This study was conducted with document analysis technique. As a result of the findings, it has been observed that the education systems of Turkey and Iran differ in many aspects.

Keywords: *Comparative education, Turkish education system, Iranian education system.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Turkey and Iran have been in a relationship in terms of trade, education and tourism for centuries due to their historical past, common values and geographical location. It is likely that there are differences as well as similarities in the education systems of these border neighbouring countries. Turkey and Iran have shared 560 km border for nearly 400 years. The fact that the official religions of Turkey and Iran are Islam has further affected the rapprochement between the two countries.

The relations between Turkey and Iran are friendly within the framework of dialogues and high-level visits and it is observed that the aim is to further develop neighbourly relations. The societies of the two countries have close linguistic, cultural and literary backgrounds. The cultural and economic interaction between Turkey and Iran is also remarkable. In Tehran, there is a school called Tehran Turkish Primary School affiliated to the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. The aim of this school is to educate the children of the citizens of the Republic of Turkey in Tehran in line with the basic principles and objectives of our national education by comprehending the subtleties of our Turkish language (Republic of Turkey Ministry of National Education, Abroad-Iran). An increasing number of Iranian students come to Turkey every day to receive undergraduate or postgraduate education.

The existing comparative education analyses in the literature are mostly made between western and developed countries and Turkey. This study, on the other hand, focuses on two developing Middle Eastern countries, Turkey and Iran. The education system of Iran, with which we have intensive relations in every field, is not sufficiently known. These situations emphasise the importance and necessity of comparative education research. The aim of this study is to analyse, investigate and determine the education systems of Turkey and Iran in all aspects.

Method

This study was conducted in the document/document analysis technique in qualitative method. Document analysis technique involves the analysis of printed and written texts and documents used in obtaining and identifying data to achieve the purpose of the study. In this study, firstly, data were collected through document analysis and document analysis. In the study, articles, books, publications of ministries and institutions, laws, legislation, regulations, theses and some websites related to Turkish and Iranian education systems were used.

Findings

Following the Islamic Revolution, the Iranian education system, like many other sectors, underwent significant transformations. Educational policies have been shaped within an Islamic framework. Schools for boys and girls are segregated. Female teachers are designated for girls, and male teachers for boys. From primary school onwards, girls are required to wear headscarves. Both teachers and students must wear black clothing in schools. The overall objective of the nation's education system is to bring individuals closer to Allah.

Post-revolution, the literacy rate of the population has increased significantly. The enrollment rate of women in universities has increased twentyfold. According to the latest educational program, kindergarten is not mandatory; primary education lasts six years, and secondary education is divided

into two stages, also totaling six years. The first three years of secondary education are compulsory, whereas the second stage is not. Those who wish to continue to university must undergo a one-year preparatory education before entering university. After this one-year period, they take the Concours exam, and the top-performing students are eligible to choose engineering and medical fields.

In Iran's teacher training policy, teacher candidates must study in teacher training departments at universities for four years, followed by in-service training. There is no specific department for training school administrators in Iranian universities. Teachers can become principals. Principals are selected from among the vice-principals. Once they become principals, they are required to participate in-service training. After completing this training, there is an additional mandatory 60 hours of annual training. Male principals are chosen for boys' schools, and female principals for girls' schools.

The supervision of education in Iran is centralized and conducted by the Ministry of Education. Supervisors must be married, refrain from alcohol or prohibited substances, and exhibit moral behavior.

In terms of education financing, Iran is below the global average. Education is free up to the second stage of secondary education. At the second stage, some expenses may require financial contributions.

Results and Discussion

In this study, the education systems of Turkey and Iran, two neighboring countries with strong relations, are examined, highlighting their similarities and differences. The educational systems of Turkey and Iran are based on different ideological foundations. Despite these differing ideologies, the ultimate goal of both countries can be seen as the cultivation of individuals with universal qualities. The Islamic Revolution of 1979 in Iran led to the dismantling and reformation of the Iranian education system and its ideologies. The new regime adopted national and Islamic principles as its ideological foundation and placed these principles at the core of the education system. The Turkish education system, on the other hand, follows a secular, nationalistic, and Kemalist path. Both countries have a centralized administrative structure.

The general objectives of the Turkish education system, which include adherence to Atatürk's principles and reforms, secularism, and coeducation, differ from those of the Iranian education system. The Iranian education system's objectives are based on the Prophet's traditions, belief in the Imams, the Quran, and the concept of Velayat-e Faqih, making it distinct from the Turkish system. However, the education systems of Iran and Turkey show similarities in terms of their scientific approach, nationalism, social justice in education, spiritual and cultural values, societal and personal development, and compulsory basic education. Compulsory education lasts 12 years in Turkey, whereas it is 9 years in Iran. There is no coeducation in Iran, where schools are segregated by gender, while Turkey maintains a coeducational system.

Both countries face systemic issues in teacher training, employment, and the selection of administrators. Overall, the data indicate that there are both similarities and differences between the education systems of Turkey and Iran.

GİRİŞ

Tarih boyunca farklı toplumlar çeşitli nedenlerle birbirleriyle hep bir etkileşim ve iletişim halinde olmuşlardır. Günümüzde bu iletişim ve etkileşim daha yoğun olabilmektedir. Ülkelerin birbirleri ile sınır komşusu olmaları bu etkileşimin daha da artmasına sebep olmaktadır. Türkiye ve İran tarihi geçmişleri, ortak değerlere sahip olmaları, coğrafi konumlarından dolayı yüzyıllardır ticari, eğitim ve turizm açısından bir ilişki içerisinde olmaları (Keskin, 2004). Sınır komşusu olan bu ülkelerin eğitim sistemlerinde benzerliklerin olması kadar farklılıkların da olması muhtemeldir. Bu benzerlikleri ve farklılıkları anlayabilmemizde bize yardımcı olacak bilim ise karşılaştırmalı eğitimidir. Ülkelerin eğitim sistemlerini sadece o ülkenin iç dinamikleri etkilemez, dış dinamiklerin ve politikaların da bu eğitim sistemleri üzerinde etkileri bulunmaktadır. İnsan olmanın bir gereği olan etkileşimin, odak noktası insan olan eğitim sisteminde var olmaması düşünülemez. Karşılaştırmalı eğitimin ana sebeplerinden bir tanesi, çeşitli ülkelerde eğitimi etkileyen faktörlerin gelişimlerini inceleyerek etkili uygulamaların diğer ülkelerin eğitim politikalarına katkı sağlamasına yardımcı olmaktır (Erdoğan, 2003, s. 1-3).

Türkiye ve İran 560 km'lik sınırı 400 yıla yakındır paylaşmaktadır. İki ülke 1639'da imzaladıkları Kasr-ı Şirin Antlaşması ile sınırlarını belirlemişler ve bu sayede iletişimlerini daha istikrarlı sürdürmeye devam etmişlerdir. Türkiye ve İran'ın resmi dinlerinin İslam olması iki ülke arasındaki yakınlaşmayı daha da etkilemiştir. Türkiye'nin İran'da büyükelçiliği ve başkonsoloslukları bulunurken, İran'ında Türkiye'de büyükelçiliği ve başkonsoloslukları bulunmaktadır. Türkiye ve İran ilişkileri diyaloglar ve üst düzey ziyaretler çerçevesinde dostça yürütülmektedir ve komşuluk ilişkilerinin daha da geliştirilmesinin hedeflendiği gözlemlenmektedir. İki ülke toplumunun birbirine yakın dil, kültür ve edebiyat geçmişleri bulunmaktadır. Türkiye ile İran arasındaki kültürel ve ekonomik etkileşim de dikkat çekmektedir. İran'dan Türkiye'ye gelen turist sayısı her geçen gün artmaktadır. Türkiye ve İran ticareti 2001'de 1.6 milyar dolarken, 2012'de 22 milyar dolara çıkmıştır (Al Jazeera Turk, 2014). Tahran'da Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Tahran Türk İlkokulu adında bir okul bulunmaktadır. Bu okulun amacı Tahran'da bulunan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarını milli eğitimimizin temel ilke ve amaçları doğrultusunda, Türkçemizin inceliklerini kavrayarak yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Her geçen gün sayıları artan birçok İranlı öğrenci, lisans veya lisansüstü eğitim almak için Türkiye'ye gelmektedirler. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) verilerine göre, 2009 yılı raporunda 975 İranlı öğrenci

yer alırken, üç yıl sonraki 2012 raporunda bu sayı 1488 olmuştur (Korkut-Owen vd., 2013).

Literatürde var olan karşılaştırmalı eğitim analizleri daha çok batılı ve gelişmiş ülkeler ile Türkiye arasında yapılmıştır. Bu çalışma ise gelişmekte olan iki Ortadoğu ülkesi Türkiye ve İran üzerine odaklanılarak yapılmıştır. Siyasi, ticari, ekonomi, turizm, kültür ve eğitim gibi alanlarda yoğun ilişkiler içerisinde olduğumuz (Keskin, 2004) İran'ın eğitim sistemi hakkında literatürde sınırlı sayıda kaynak yer almaktadır. Bu sebepten dolayı konu araştırmaya değer bulunmuştur. Karşılaştırmalı Eğitim, farklı toplumlarda, ülkelerde ve tarihsel dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerini ele alarak, bu sistemlerin benzerlik ve farklılıklarını inceleyen ve bu incelemelerden eğitim teorisi, pratiği, eğitim politikası, planlaması ve reformları konusunda faydalanmayı amaçlayan bir alandır (Ergün, 1985). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, ülkelerin karşılaştıkları sorunlara çözüm bulurken, benzer zorluklarla yüzleşmiş diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanmalarını sağlamaktadır (Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Karşılaştırmalı Eğitim, belirli bir coğrafi bölgedeki veya farklı toplumların eğitim sistemlerini, belirlenmiş ilgi noktaları doğrultusunda analiz eder, ortak kriterler çerçevesinde değerlendirir ve benzerlikler ile farklılıkları ortaya koymaktadır. Ancak, bu sürecin bilimsel olabilmesi için standart değerlendirme ölçütleri ve ortak ilgi alanlarının belirlenmesi gerekmektedir. Karşılaştırmalı Eğitim, normatif bir bilim dalı olmadığından, ele aldığı olgular hakkında değer yargısında bulunmaktan kaçınmaktadır (Ergün, 1985). Karşılaştırmalı eğitimde yaygın olarak kullanılan yaklaşımlar arasında yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, örnek olay incelemesi ve problem çözme yer almaktadır. Bu çalışmada da kullandığımız yatay yaklaşım, incelenen ülkelerin eğitim sistemlerinin bileşenlerini bağımsız olarak ele almaktadır. Daha sonra, bu sistemler arasındaki ortak ve farklı yönler belirlenmektedir (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve İran Devletlerinin eğitim sistemlerini politika, amaç, sistem yapısı, iki ülkenin eğitim sistemlerindeki benzerlikler ve farklılıklar açısından araştırmaktır. Bu problem durumuna bağlı olarak alt problemler şunlardır:

- i. İran'ın eğitim politika ve amaçları nelerdir?
- ii. İran eğitim sisteminin yapısı nasıldır?
- iii. İran ve Türkiye eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel yöntemde belge/doküman analizi tekniğinde yapılmıştır. Doküman analizi tekniği, çalışmanın amacına ulaşması için verilerin elde edilmesinde ve tespit edilmesinde kullanılan basılı ve yazılı metinlerin ve belgelerin analizini içermektedir (Çepni, 2007). Bu teknik anketler, görüşmeler ve katılımcı gözlemleri ile aynı oranda iyi olmakla birlikte düşük maliyete de sahiptir (Mogalakwe, 2006). Doküman analizi tekniği düşük maliyet ve zaman tasarrufu gibi avantajlarından dolayı (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmalarda daha çok kullanılmaya başlanmıştır (Akar, 2020; Başbuğ, 2020; Çavuş, 2020; Kaya Şengün, 2020). Yıldırım ve Türkoğlu (2018) literatürdeki karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında, çalışmaların büyük kısmının tarama modeline dayalı olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Çalışmaların hemen hemen tamamında nitel yöntemin benimsenmiş olup, büyük çoğunluğunda doküman incelemesinin tek başına veri toplama aracı olarak kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada ilk olarak doküman analizi yolu ile veriler toplanmıştır. Çalışmada Türkiye ve İran eğitim sistemleri ile ilgili makaleler, kitaplar, bakanlıkların ve kurumların yayınları, kanun, mevzuat, yönetmelikler, tezler ve bazı web sitelerinden faydalanılmıştır. Araştırma aşamasında Türkçe ve İngilizce kaynaklar taranmıştır. Farsça kaynak kullanımında erişim engeli ya da dil bariyeri ile karşılaşmıştır. Doküman analizinin tamamlanması 1 senelik süreçte gerçekleşmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğruluğunu ifade etmektedir (Noble ve Smith, 2015) ve araçların, süreçlerin, verilerin uygunluğunu belirtmektedir (Leung, 2015). Baltacı (2019), geçerliği, araştırmacının sorunu mümkün olan en tarafsız şekilde çözme yeteneği olarak tanımlamakta ve elde edilen verilerin gerçek durumu ne kadar doğru yansıttığının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmada bilgilerin geçerliğinin yüksek olması için yerli ve yabancı literatür taranarak veriler bir araya getirilmiş ve bilgilerin doğruluğu noktasında birbiri ile tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Doküman analizinin kullanımı, ek veri sağlamanın yanı sıra, olaya farklı bir perspektif kazandırabilir. Ayrıca, tek bir veri toplama yönteminin yol açabileceği olası önyargıları dengeleyerek çalışmanın güvenilirliğini artırma potansiyeline sahiptir (Patton, 2002; Saldana, 2011). Güvenirlik, zaman içerisinde araçlar ve katılımcılar üzerinde tekrar edilebilirlik anlamına gelmektedir (Baltacı, 2019; Cohen vd., 2005). Pozitivist paradigma ekseninde Krippendorff (2018) güvenilirliği, kararlılık, tekrarlanabilirlik ve doğruluk olarak ele almaktadır. Kararlılık, bir sürecin zaman içinde ne kadar sabit veya tutarlı kaldığını ifade etmektedir. Tekrarlanabilirlik, bir

sürecin farklı koşullarda, farklı konumlarda çalışan veya işlevsel olarak eşdeğer ancak farklı ölçüm araçları kullanan araştırmacılar tarafından yeniden üretilebilme derecesini ifade eden bir ölçüttür. Doğruluk ise verilerin doğruluk derecesini ifade etmektedir. Bu çalışmanın kararlılık, tekrarlanabilirlik ve doğruluk ekseninde sürdürüldüğü söylenebilir.

BULGULAR

İran'ın Coğrafi, Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı

İran konumu itibarıyla Hazar Denizi kıyısından Fars Körfezine kadar uzanmaktadır. İran dünyanın 18. büyük ülkesi olarak bilinmektedir. Doğu ve batı arasındaki koridor üzerinde bulunmaktadır. İran 7 ülke ile sınır komşusudur. Kuzeyde Türkmenistan, Ermenistan, Azerbaycan ile komşuyken, doğuda Pakistan ve Afganistan ile komşu, batıda ise Irak ve Türkiye ile komşudur. İran, aynı zamanda dünya enerji koridorunda bulunmaktadır. Dünya enerji nakliyatında Hürmüz Boğazı önemli bir yer tutmaktadır. Günlük on beş milyon varil petrol (dünyanın %20'si) bu boğazdan diğer ülkelere gönderilmektedir (Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı [DAKA], 2019). Resmi dili Farsça'dır. İran'da Farslar ve Azeri Türkleri çoğunluktadır, bunun yanında Türkmenler, Araplar, Beluciler, Kaşgaylar, Lorlar, Afşarlar, Halaçlar ve Kürtler yaşamaktadır. İran'da Farsça haricinde çeşitli Türkçe lehçeleri, Beluci, Kürtçe ve Arapça konuşulmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022). Ülkede yaklaşık 90 dil ve lehçenin var olduğu belirtilmektedir. Ülkenin resmi dini İslam'dır (Şia mezhebi). Para biriminin İran Liyalı olduğu belirtilmektedir ([İran \(aa.com.tr\)](http://iran.aa.com.tr)).

Dünya nüfusunun %1'ini ülkesinde bulunduran İran, dünya nüfus sıralamasında 18'inci olarak yer almaktadır. İran 1239 şehre 37.769 köye sahip olan bir ülkedir. Ülkenin toplam nüfusunun %74'ü şehirde, %26'sı kırsal kesimde yaşamaktadır. Nüfusun en yoğun olduğu ostanlar (eyaletler) İsfahan, Rezevi Horasan, Tahran ve Fars olurken, nüfusun en seyrek olduğu ostanlar uyerahmed, Simnan, Kohkiluye, İlam ve Güney Horasan'dır (İran İstatistik Merkezi, 2016). İran araştırmaları merkezi [İRAM] (2019) verilerine göre, İran'da nüfus dağılımı ve istatistikler şu şekildedir:

Tablo 1*İran Nüfus Dağılımı ve İstatistik Bilgiler*

İran Ülke Nüfusu	82.814.128
Nüfus Artış Hızı	1.24
Nüfus Yaşlanma Hızı	3.62
Genç Nüfus Oranı	%24
Okuryazar Nüfus	%87.6
Şehirleşme Oranı	%74
İşsizlik Oranı	10.8
Erkeklerde Ortalama Evlenme Yaşı	27.4
Kadınlarda Ortalama Evlenme Yaşı	23
Ailedeki Ortalama Birey Sayısı	3.4

(İran Araştırmaları Merkezi, 2019)

İran 1.648.195 km² bir alanda yerleşim gösterir. Deniz seviyesinden ortalama yüksekliği 1200 metredir. İran'ın %55'i çayır (otlak), %23'ü çöl, %14'ü ekilebilir alan ve %8'i ormanlık alandan oluşmaktadır (Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO]). İran'da kurak ve yarı kurak iklim özellikleri görülmektedir. Hazar Deniz'i ve çevresinde bol yağış ve ormanlık alanlar görülebilmektedir. Temmuz ayı 22-37°C ile en sıcak ay, ocak ayı ise 3-7°C ile en soğuk aydır (Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı, 2019).

İran İslam Devrimi'ni hazırlayan süreçte Şah ve Humeyni etkili olmuştur. Sonrasında Şah olacak Muhammed Rıza ve Humeyni birbirlerinin tam zıttı hayatlara sahip olmuşlardır. Muhammed Rıza varlık içinde yaşamış, İsviçre'de aristokratların çocukları ile modern okullarda eğitim almıştır (Hoveyda, 2003). Batılı eğitim almasından dolayı Muhammed Rıza gelenekselcilikten uzaklaşmıştır (Cleveland, 2008). Humeyni ise zorluklar içerisinde teyzesinin yanında büyüyen bir çocukluk geçirmiştir. Humeyni eğitimi modernlik karşıtı Ruhban sınıfından almıştır (Hoveyda, 2003). Bu farklılıklar ileride rakip olacak Muhammed Rıza ve Humeyni'nin düşünce yapısını şekillendirmiştir. 1941 yılında Muhammed Rıza babasının yerine Şah olmuştur. Şah üstesinden gelemediği bazı olaylar yüzünden 1953'te yurt dışına gitmiş sonrasında ise tekrar İran'a dönerek Şah olmaya devam etmiştir. Ancak bu süreçte otoritesi sarsılmıştır (Balkan ve Tiryaki, 2014). Şah sarsılan otoritesini düzeltmek için 1961'de yasalaştırdığı toprak devrimine ek ilaveler yapmış, kadınlara haklar vermiş ve okuma yazma seferberliğini ilerletmiştir (Ceylan, 2009). Şah bu reformların onaylanması için referandum düzenlemiş ve %98 oy ile kabul edilmiştir (Tabriz, 2004, Akt., Balkan ve Tiryaki, 2014). Bu dönemde İran'da petrol üretimi tavan yaparak dünyanın 4. petrol ülkesi konumuna yükselmişlerdir (Abrahamian, 2014). Humeyni 1960'lara kadar aktif siyasette yer almamıştır. Ancak reformlardan sonra bu

reformların İslam'da yeri olmadığını ve Amerika tarafından dayatıldığını öne sürmüştür (Taflıoğlu, 2010). Bu süreçte Şeytan Amerika söylemi halka empoze edilmiştir. Humeyni'ye göre Şah Amerika ile işbirliği içerisinde ve bu durum halkın fakirleşmesine burjuva sınıfının zenginleşmesine sebep olmuştur. Başlarda halkın yararına gibi görünen yeniliklerin gerçekte öyle olmadığı anlaşılmıştır (Ceylan, 2009). Humeyni Şah'ın dini göz ardı ederek batılı düzen kurmaya çalıştığını öne sürmüştür. Şah laik düzen kurmaya çalışırken Humeyni kendisini imanın temsilcisi olarak tanıtmaya başlamıştır (Hoveyda, 2003). Humeyni bu süreçte fetvalar vererek halkın kahramanı olma yolunda ilerlemiştir. Şah Humeyni'yi sürgüne gönderse de halkçı söylemleri ve fetvalarından dolayı halk Humeyni'yi savunmaya ve desteklemeye devam etmiştir. Humeyni halkı örgütleyerek Şah'ın ülkeyi terk etmesini sağlamış ve kendisi başa geçmiştir (Balkan ve Tiryaki, 2014).

1 Nisan 1979'da kurulan İran İslam Cumhuriyeti'nin yönetim biçimi kendine özgü bir yönetim tarzı olmasıyla dikkat çekmektedir. Anayasaya göre egemenlik yasama, yürütme, yargı tarafından sağlansa da Devrim Rehberi'nin onayı ile kullanılabileceği belirtilmektedir. Yürütmenin başında cumhurbaşkanı vardır. Fakat iç ve dış politika kararları, silahlı kuvvetler ve emniyet güçlerinin yönetim yetkisi Devrim Rehberi'nin sorumluluğu altındadır. Cumhurbaşkanı halk tarafından seçilir ve dört yıl süreyle ve en fazla üst üste iki dönem Cumhurbaşkanı olarak görev yapabilir. En son Cumhurbaşkanlığı seçimleri 18 Haziran 2021 tarihinde yapılmış ve %62 oy alan aday Cumhurbaşkanı seçilmiştir. İslami Danışma Meclisi İran İslam Cumhuriyeti'nin yasama organıdır ve 290 üyeden oluşur (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022). İran'da siyasi partiler bulunmamaktadır. Bunun yerine "baskı ve çıkar" grupları şeklinde yapılanmalar bulunmaktadır ([İran \(aa.com.tr\)](http://iran.aa.com.tr)).

Devletçi politikaya sahip İran'ın ekonomisinde 2018 yılı verilerine göre, %55 hizmet sektörü, %22 sanayi ve madde, %13 petrol ve %10 tarım yer edinmiştir. İran'ın zengin yer altı kaynakları ülke ekonomisini canlandırmaktadır. Dünya rezervinde 3. sırada olan petrol, dünya rezervinde 2. sırada olan doğalgaz, kömür, sülfür, çinko, bakır, kurşun, demir, manganez, uranyum ve krom ülke ekonomisinin en çok getirisi olan yer altı kaynaklarıdır. İran Devleti ekonomide baskın bir rol oynamaktadır. Yer altı kaynaklarının büyük çoğunluğunun yönetimi kamudadır. Özelleştirmelere son yıllarda rastlanılabilir (Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı, 2020). Zengin yer altı kaynaklarına sahip olmasının yanı sıra nükleer enerji alanında da büyük yol kat eden İran, Şangay İşbirliği Örgütü'nde gözlemci üye olarak yer almıştır. İran nükleer alanda

kendisini daha da geliştirerek bu örgüte asil üye olarak katılmayı planlamaktadır (Birdişli, 2012).

İran Eğitim Sistemi

İran'da 800 bin okul öncesi öğrencisi, 7,6 milyon ilköğretim öğrencisi, 5,6 milyon ortaöğretim öğrencisi ve 4 milyon yükseköğretim öğrencisi yer almaktadır. İran'da okuryazar oranı %87,6'dır. Bu oran, kadınlarda % 84,2 iken, erkeklerde % 91'dir (Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı, 2019). İran liderleri, henüz okula kayıt olmamış 970 binden fazla kız ve erkek öğrencinin olduğunu belirttiler. İran'da halen 9 milyondan fazla kişi okuma ve yazma bilmemektedir (Independent Türkçe, 2023). 2019 verilerine göre %10,4 olan yıllık eğitim ortalamasında İranlı kadınlar yaklaşık olarak %10,3 yıl eğitim gördüler (Human Development Reports [UNDP], 2024). 1978-2018 yılları arasında kadınların yükseköğretime kaydolma oranı yaklaşık olarak 20 kat artmıştır (United States Institute of Peace, 2020).

İlk ve ortaöğretime kronolojik bakış (The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers [AACRAO], 2024):

1979 İslam devrimi öncesi: İlköğretim: 5 yıl (1-5. Sınıflar)

Ortaokul: 3 yıl (6, 7, 8. Sınıflar)

Lise: 4 yıl (9, 10, 11, 12)

1979 İslam devrimi sonrası (1995'e kadar): İlköğretim: 5 yıl (1-5. Sınıflar)

Ortaokul: 3 yıl (6, 7, 8. Sınıflar)

Lise: 4 yıl (9, 10, 11, 12)

1996-2013 yılları arası: İlköğretim: 5 yıl (1-5. Sınıflar)

Ortaokul: 3 yıl (6, 7, 8. Sınıflar)

Lise: 3 yıl (9, 10, 11)

Üniversite öncesi: 1 yıl (12.yıl)

2014'ten günümüze: İlköğretim: 6 yıl (1-6. Sınıflar)

Ortaöğretim: 3 yıl alt aşama (7, 8, 9. Sınıflar)

3 yıl üst aşama (10, 11, 12. sınıflar)

Üniversite öncesi: 1 yıl (13.yıl)

Eski sistemden yeni eğitim sistemine geçiş kademeli olarak (1990-1995 yılları arasında) gerçekleşmiştir. Akademik yıl eylül ayından haziran ayına kadardır ve öğrenciler cumartesiden perşembeye kadar okuldalardır (The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, 2024).

Eğitim politika ve amaçları

İran 1828’de Rusya’ya, daha sonrasında da İngiltere’ye askeri yönden yenilene kadar, geleneksel medrese eğitimini sürdürmekteydi. Bu yenilgiler idari açıdan yenilenmeyi ve modernleşmeyi beraberinde getirmiştir. Ülkenin eğitim sistemi tarihinin üç döneme ayrıldığı söylenebilir: Kaçar Hanedanlığı, Pehlevi Hanedanlığı ve 1979 İslam Devrimi. İran’da modern eğitime geçiş yabancı misyonerlerin İran’da açtıkları kolejler ile başlamıştır. Geçmişte İran’da eğitim dini otoriteler tarafından yönetilmekteydi. Eğitim kurumları mali yönden bağışlar ile ayakta duruyordu. Kaçar Hanedanlığı döneminde eğitim sisteminin kurumsallaşmasında; askeri yenilgilerden sonra ülkeye asker eğitmek için getirilen teknik danışmanlar, yabancı misyonerlerin açtığı okullar, öncesinde yurt dışına eğitim için gönderilen öğrencilerin yurduna dönmesi ve eğitim sistemine katılması etkili olmuştur. Pehlevi Hanedanlığı döneminde batılılaşmaya yönelim radikal kararlar alınarak artmıştır. Bu dönemde Amerika’dan bir grup danışman getirilmiştir. Böylece yeni eğitim ekolü Amerikancı olmuştur. Bu dönemde petrol fiyatlarının artması ülkedeki öğretmen, öğrenci ve okul sayısını da artırmıştır (Domazeti, 2018).

İslam Devrimi’nden sonra 1980 yılı itibariyle ülkede faaliyet gösteren yabancı okullar kapatılmıştır. İslam dışı olan akademik kadrolar değiştirilmiştir. Eğitim materyalleri toplatılmıştır. Eğitimde İslamlaşma süreci başlamış ve geleneksel mektep sistemine tekrar geçiş sağlanmıştır (Tamer, 2010). 1974’te kırsal bölgelerdeki kızların %10’u okuma-yazma biliyorken, devrimden sonra 1986’da bu oran %37’ye, 2006 yılında ise %91’e çıkmıştır. Bu artış üniversitelere de yansımıştır. 1998’de üniversite öğrencilerinin %52’sinin kız olduğu belirtilmiştir. Bu sayı 2007’de %65’e ulaşmıştır (Lutz vd., 2010). Devrimden sonra kız öğrenci sayısında artış olmasına rağmen, oluşturulan yeni eğitim politikasıyla karma eğitime son verilmiş, baş örtüsü kullanma zorunlu tutulmuş, ders kitaplarında cinsiyet eşitsizliklerine yer verilmiştir (Baba çalışır para kazanır, ihtiyaçları giderir, anne evi idare eder, çocuk bakar, yemek yapar vb. Erkek meslekleri teknik işler ve mühendislikler olarak belirlenirken; kadın meslekleri öğretmenlik, terzi ve hemşirelik olarak atfedilmiştir) (Aşık, 2006). İran ders kitapları, daha çok erkeklere yönelik ayrımcılık içeren resim ve yazılarla hazırlanmıştır (Liu, 2022). İslami rejime göre kadın evde olmalıdır. Kızların

eğitilmesinin amacı ise, iyi bir anne ve ev kadını olmaktır. Bunun yanında kadınlardan ekonomik ve sosyal hayatta da etkin olmaları istenmektedir. Burada etkin olmanın ev sorumluluklarına engel teşkil etmemesi gerekmektedir (Mehran, 2003, Akt., Aşık, 2006).

Sudi Arabistan gibi İslam ülkelerinin tersine İran’da kadınlar sosyal hayatın içerisinde yer almaktadırlar. İran’da kadınlar, meclise seçilebilmekte, yargıç olabilmektedirler. 2000’li yılların başlarında kız çocuklarının ilkokula kayıt oranları %93’lerdedir. Bu derece tutucu bir toplumda bu oranlar ile karşılaşılması şaşırtıcı olabilmektedir. Bu oranın yüksek olmasının sebeplerinden birisi, okullardaki İslami politikalarıdır. Bu politikalar doğrultusundaki kısıtlama ve uygulamalar sayesinde dindar aileler kız çocuklarını okula göndermişlerdir. Günümüzün İran İslami rejimi, ülkenin politikalarını destekleyecek, yönetim sistemine katkı sağlayacak eğitimli kadınlara gerek duymaktadır. İran eğitim sistemindeki değişimler, kadınların bulundukları konumları sorgulamaya başlamalarını sağlamıştır. Eğitim sistemindeki modernite ve geleneksellik kadınları sosyal yaşamda daha sosyal hale getirmiştir (Mehran, 2003, Akt., Aşık, 2006). İran eğitim sisteminin dini, gelenekselliği ve modernliği bünyesinde barındırması istenmektedir. Her ne kadar İslami rejim, İslami ideolojiyi esas alsın da modernitenin varlığından da bahsedilebilir (Aşık, 2006). 1980 yılındaki eğitim ilkelerine göre, öğretmen ve öğrenciler okullarda siyah renk kıyafet giymek zorundalardır. 6 yaşına gelen kız çocukları başlarını kapatmak zorundalardır. Kızlar istedikleri gibi yurtdışına gidip eğitim alamazlar (Aybek, 2018).

İran eğitim sistemi çeşitli aşamalardan geçmiş nihayetinde 2012 yılından sonra son halini alabilmiştir. 1979’daki İslam devrimi, İran eğitim sisteminde köklü değişikliklerin olmasına sebep olmuştur. Devrimden önce şah yönetiminde olan ve batılılaşmaya yönelik eğitim sistemi, İslami devrimden sonra İslamileşmeye başlamıştır (Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı, 2019). Okulların yeni başladığımız eğitim-öğretim yılında farklı isimler adı altında kayıt parası ve harç ücreti miktarlarının artmasından dolayı çoğu öğrenci okula kayıt yaptıramamaktadır. Okula gitmeyen çocuk sayısındaki artış, çalışan çocuk sayısındaki artışa da sebep olmaktadır. Bu durum İran Devleti’nin yanlış eğitim politikalarından kaynaklanmaktadır. Ülke anayasasının 30’uncu maddesinin ve çocuk haklarının uygulanmayışının göstergesidir (Independent Türkçe, 2023).

“Ülke eğitim sisteminin genel amaçları 1998 626. Eğitim-Öğretim Yüksek Şurasında belirlenmiştir”. Özlük (2017) çalışmasında, “Eğitim Öğretim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurumu/Eğitim-Öğretim Yüksek Şurası Onaylanmış Bazı Kanunlar” adlı

Edhem'e ait (2013) Farsça kitaptan ülke milli eğitiminin genel ve özel amaçlarını başlıklarıyla birlikte aynı şekilde çeviri yapmıştır. Ülke eğitiminin genel amaçları "İslam'ın eğitim-öğretim sisteminde nihai hedef, insanın Allah'a yaklaşmasıdır." İfadesi ile başlar ve sekiz alt başlığa ayrılır (Özlük, 2017):

- I. *İnançsal Amaçlar*: Bireyin kendisini ve Allah'ı tanımasına yardımcı olmak, İslam dinine olan bağlılığı kuvvetlendirmek, Allah'ın kainatta var olan her şeyin hakimi olduğunu benimseyen bir kişilik oluşturmaktır.
- II. *Ahlaki Amaçlar*: Ahlaki erdemlik, Allah'a kulluk, İslami kurallara bağlılık, öz yeterliliği olan bir kişilik geliştirmek, insani ilişkileri önemsemek, düzenli, disiplinli ve barışçıl insan yetiştirmek, tembellik ile mücadele eden kişiler yetiştirmektir.
- III. *Bilimsel-Eğitsel Amaçlar*: Araştıran, eleştiren, düşünen, üreten ve soruşturan kişiler yetiştirmek. Kişinin yeteneklerini keşfetmek ve kişiyi o yönde yönlendirmek; Bilimi daha ileriye taşımak için yaratılış dünyasının sırlarını Allah'ın ayetleri olarak bilmek; Farsçayı ülkenin resmi dili olarak yaygınlaştırmak ve İslami ilimleri yaymak için Arapçayı öğretmek; sorgulayan, kitap okuyan ve işbirliğine yatkın bireyler yetiştirmektir.
- IV. *Kültürel ve Sanatsal Amaçlar*: İran'ın kültür ve geleneklerini tanımak; sanatsal yetenekleri geliştirmek ve yönlendirmek; evrenin güzelliklerini ilahi yansıma olarak görmek; İslami, milli ve evrensel sanatları tanımak; tarihi, kültürü ve sanatı koruyan bireyler yetiştirmektir.
- V. *Toplumsal Amaçlar*: İslam ahlakına uygun, aile ilişkilerine önem veren; İslam adaletini gerçekleştirecek; İslami, milli ve kültürel beraberliği benimseyen kişiler yetiştirmek; "iyiliği emretme ve kötülükten sakındırma" anlayışına sahip kişiler yetiştirmek; kanunlara uyan ve saygılı davranan insanlar yetiştirmek; sosyal, dinsel, kültürel sorumluluk alan kişiler yetiştirmek; imam inancı ruhunu benimsetmek; fedakar, saygılı, hoşgörülü kişiler yetiştirmek; negatif söylemlere direniş gösterebilen kişiler yetiştirmektir.
- VI. *Yaşamsal ve Çevresel Amaçlar*: Gerekli şartları sağlayarak kişilerin ruhsal ve bedensel sağlığına önem vermek; çevreyi temiz tutan insan yetiştirmek; manevi gelişim için bedene ve sağlığa önem veren kişiler yetiştirmektir.

- VII. *Siyasi Amaçlar*: Velayeti Fakih fikri üzerine siyasi bilinci geliştirmek; Müslümanlar arasında birlik olmak, dünyada adaletsizliğe uğrayanlar için çabalamak, zalimlerin karşısında durmak; İran'ın bağımsızlığını destekleyen, her türlü dayatmayı reddeden insanlar yetiştirmek; İslam inancını koruyacak kişiler yetiştirmektir. Dünya ve İran hakkındaki konulara, mazlum ülkelere, Müslüman ülkelere yönelik siyasi farkındalık yaratmak; Küresel güçlerin hilelerinin farkında olmak ve onlarla mücadele etme ruhu kazanmaktır.
- VIII. *İktisadi Amaçlar*: Kalkınma için iktisadi gelişimin farkında olmak; helal kazanç elde etmek; insanları tarım, sanayi ve hizmette çalışmaya yönlendirmek; üretimi artırabilmek için kişilerin yeteneklerini geliştirmek; sade bir yaşam bilincinde kişiler yetiştirmektir. Ekonomik hayatını İslami kurallar çerçevesinde devam ettirecek kişiler yetiştirmek; ekonomik bağımlılığı yok edecek, milli gelirin artmasını sağlayacak, işsizliği bitirecek bireyler yetiştirmek; İran'ın ekonomik kaynaklarını doğru şekilde kullanacak, milli servet ile kamu malını koruyacak kişiler yetiştirmektir.

İran eğitim sisteminin yapılanması

Ülke eğitim sistemi merkezidir. Ülkedeki bütün devlet okulları Halk Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'na bağlıdır. Üniversiteler ise Yüksek Öğrenim ve Kültür Bakanlığı'na bağlıdır. Yönetim, eğitim planlaması, öğretmen eğitimi, okul finansmanı, ders kitapları ve müfredat Halk Eğitim ve Öğretim Bakanlığı sorumluluğunda yer almaktadır (Bakhshalizadeh ve Karimi, 2019). Ülkede eğitim dört aşamadan oluşmaktadır: 1 yıl anaokulu, 6 yıl zorunlu ilkokul, 3 yıl ortaokul ve 4 yıl lisedir. 2012'den sonra orta öğretim 3+3 şeklinde değiştirilmiştir. İran okul sistemi ilköğretim ve ortaöğretim olarak iki temel seviyeye ayrılabilir (Liu, 2022). Sistem yapılanmasının son hali 6+3+3+1 şeklinde olmuştur. 1979'da ki İslam Devriminin ardından ülke eğitim sistemi "laikleşerek modernleşme" anlayışını bırakıp, dinin merkezde olduğu yeni bir anlayış benimsemiştir (Domazeti, 2018). Devrimin ardından karma eğitimden vazgeçilerek kız-erkek ayrı eğitime geçilmiştir (Etheredge, 2011). Bütün okullar hem öğretmenler hem de öğrenciler bakımından cinsiyete göre ayrılmıştır (Liu, 2022).

İran'da okul öncesi eğitim

Okul öncesi eğitim, 4 ile 6 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. İmkanların el vermediği durumlarda bu süre 1 yıla düşebilir. 2012'de 6+3+3 sistemine geçildiği için bakanlık okulöncesi sınıfları açmamaya başladı. Sebebi ise, devletin okul öncesi

eğitimden sorumlu olmaması ve bu eğitimin ülkede zorunlu olmamasıydı. Ülkede okul öncesi eğitim, halkın katkısı ile devlete bağlı olan bir kurumda ya da özel kurumlarda olabilmektedir (Özlük, 2017). İran'daki 5 yaş çocukların yaklaşık %64,4'ü okul öncesine gitmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022).

Okul öncesi öğretmenlerin seçiminde genel şart, öğretmenliğe ilgi duyanlar arasından olmasına dikkat edilmesidir. Okulöncesi öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler; neşeli kişilik yapısında olmak, sabırlı olmak, mümkün olduğunca kadın adayların seçilmesi, öncelikle özel çocuk gelişimini lisede tamamlamak sonrasında üniversitede tamamlamış olmak, yenilikleri bilmek ve izlemektir (Safi, 2013, s. 92, Akt. Özlük, 2017).

İran'da ilkökul eğitimi

2012 yılındaki değişiklikle ülke eğitim sisteminde ilkökul 5 yıl iken 6 yıl olmuştur (Özlük, 2017). İran'ın eğitimi batı ülkelerine benzemektedir. Ülkede ilkökul yaşı 6 ile 12 arasındadır. Sınıflarda kız ve erkek öğrenciler ayrı eğitim görmektedirler. Ülkedeki okullarda öğrencilerin üniforma giymeleri zorunludur (Surfiran, 2023). İran'da çocukların %99,8'i ilköğretime kayıtlıdır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022). Ülkede zorunlu eğitim 6 yıl ilkökul ve 3 yıl ortaöğretim olmak üzere toplam 9 yıldır. Sınavlar her yılın sonunda yapılmaktadır (The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, 2024).

İran'da ortaöğretim

İlköğretim birinci 6 yıl olarak ifade edilirken, ortaöğretim ikinci 6 yıl şeklinde ifade edilmiştir. Ortaöğretim adı altındaki 6 yıl ise, birinci ve ikinci 3 yıl olarak ayrılmıştır. (Özlük, 2017). İlkokuldan sonra öğrenciler, iki aşamaya ayrılmış 3'er yıllık ortaöğretime başlarlar. Bunlara alt orta öğretim ve üst orta öğretim denilmektedir. Ortaöğretimde de eğitim ücretsizdir. Alt orta öğretim zorunluysen üst orta öğretim zorunlu değildir. Alt orta öğretim basamağının sonunda üst orta öğretime geçebilmek için öğrenciler sınava girerler. Sınav sonuçlarına göre akademik, teknik ve mesleki olarak üst orta öğretim için kendilerine yol belirlerler. Ülkede öğrencilere dini bilgiler, Fars dili, coğrafya, Kuran, sanat, edebiyat, tarih, beden eğitimi, matematik, bilim, beşeri bilimler, fizik bilimleri ve yabancı diller öğretilmektedir. İngilizce okullarda ikinci dil olarak öğretilmektedir. İngilizceyi, Fransızca ve Almanca takip etmektedir. Sınıflarda kız ve erkek öğrenciler ayrı eğitim görmektedirler. Ülkedeki okullarda öğrencilerin üniforma giymeleri zorunludur (Surfiran, 2023). İlkokul ve ortaöğretimde çalışan 569.892 öğretmen ve 226.997 diğer personel bulunmaktadır. İlkokul ve

ortaöğretimde özel okul oranı %7'dir (İran İstatistik Merkezi, 2016). Üniversite öncesi 1 yıl olan zaman dilimi (13.yıl) öğrencileri Konkur sınavına hazırlanmayı amaçlamaktadır. Konkur sınavı öğrencilerin genel kültür, Fars dili, yabancı dil, tarih ve matematik bilgilerini ölçmektedir (The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, 2024).

Tablo 2

İran'ın Öğrenci Sayısı

Seviye	Öğrenci Sayısı (kişi)	Pay %
Okulöncesi	837.129	6
İlkokul	7.648.765	53,8
Ortaöğretim	5.300.402	37,2
Diğer (Özel İhtiyaçlar ve yetişkinler)	434.046	3
Toplam	14.220.342	100

(İran İstatistik Merkezi, 2016)

İran'da yükseköğretim

Orta öğretimi bitiren öğrenciler üniversitelere girebilmek için “Concours” (Konkur) olarak adlandırılan oldukça rekabetçi bir sınava girmek zorundalardır. Bu sınav her yıl haziran ayında gerçekleştirilen çok zorlu, 4-5 saat süren bir sınavdır. Concours sonucuna göre sınava giren öğrencilerin sadece %10'u devlet üniversitelerine girmeye hak kazanır. En iyi sonuçlara sahip öğrenciler genellikle mühendislik ve tıp alanlarına kayıt olmaktadır. İran'da 46 üniversite, 60 teknik enstitü ve 200 dolaylarında meslek okulu bulunmaktadır. 18-22 yaş aralığındaki ülke gençlerinin %58'i orta öğretim sonrası her hangi bir türde üniversiteye gitmektedirler. Bu öğrencilerin yarısından fazlası kadındır. İran'da devlet ve özel üniversiteler bulunmaktadır. En iyi itibara sahip olanlar devlet üniversiteleridir ve ücretsizdirler. Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralamasına göre Tahran Üniversitesi, en iyi 400 üniversite içerisinde bulunmaktadır. Tahran'da yer alan Amir Kabir Teknoloji Üniversitesi ve Şerif Teknoloji Üniversitesi ülke eğitiminde lider konumundadır. Silikon Vadisinde iyi şirketlerde çalışan İranlılar bu üniversitelerden mezundur. Ülkede kadro fazlası üniversite mezunu olduğu için aşırı eğitim krizi oluşmuştur. 2011 verilerine göre, sadece %6 yüksek lisans öğrencisi ve %4 doktora öğrencisi mezun olduktan sonra iyi bir iş bulabilmişlerdir. Bu durumda beyin göçüne sebep olmaktadır (Surfiran, 2023). Diş hekimliği, eczacılık, veterinerlik ve mimarlık eğitimleri 6 yıl sürerken, tıp eğitimi 7 yıl sürmektedir (The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, 2024).

Yükseköğretimde üniversitelerin 3'te 1'i özel sektörün elinde bulunmaktadır. Öğrencilerinin %46'sı özel üniversitelerde öğrenim görmektedirler (İran İstatistik Merkezi, 2016). Üniversitelerde ön lisans (2 yıl), lisans (4 yıl), yüksek lisans (2 yıl) ve doktora (4 yıl) olarak belirlenmiştir (Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı, 2019).

Tablo 3

Yükseköğretim Öğrenci Sayısı

Seviye	Öğrenci Sayısı (kişi)	Pay (%)
Ön lisans	748.626	18,38
Lisans	2.335.844	57,34
Yüksek Lisans	764.370	18,76
Doktora (PhD)	140.558	3,45
Tıp doktorası (MD)	84.429	2,07
Toplam	4.073.827	100

(İran İstatistik Merkezi, 2016)

Yükseköğretimden önce ayrı sınıflarda eğitim alan öğrenciler üniversitelerde aynı sınıflarda eğitim almaktadırlar. Kız öğrenciler üniversite öğrenci sayısının %46'sını oluşturmaktadırlar. Mühendislik dışındaki bölümlerde kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden fazladır (Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı, 2019).

Tablo 4

Yükseköğretim Branşlara Göre Öğrenci Sayısı

Branş	Öğrenci Sayısı	Pay (%)	Erkek	Kız
Tıp	251.722	6,18	91.855	159.867
Sosyal Bilimler	1.912.063	46,94	913.788	998.275
Temel Bilimler	241.033	5,92	74.019	167.014
Mühendislik	1.176.730	28,89	905.265	271.465
Tarım ve Veterinerlik	160.320	3,94	76.201	84.119
Sanat	331.959	8,15	141.103	190.856
Toplam	4.073.827	100	2.202.231	1.871.596

(İran İstatistik Merkezi, 2016)

İslam Devrimi'nden sonra Bahai inancına mensup (İran'daki en geniş gayrimüslim topluluk) öğrencilerin üniversitelere devam etmeleri yasaklanmıştı. Bu öğrencilerin ortaöğretimi tamamladıktan sonra resmi eğitim hayatları son bulmaktaydı. Konkur sınavına girmelerine izin veriliyor fakat üniversitelere alınmıyorlardı. Bunun üzerine Bahai toplumu, 1987'de Bahai Yüksek Öğrenim Enstitüsü [BIHE] adında bir yeraltı

üniversitesi kurdular. Bu üniversiteye öğrenci kabulü için Konkur'a benzeyen bir sınav oluşturdular. Her yıl bu üniversiteye neredeyse 1000 başvuru yapılıyor ve sadece 450 öğrenci kabul ediliyor. BIHE önlisans (2 yıl), lisans (4 yıl) ve yüksek lisans (1 ya da 2 yıl) dereceleri vermektedir (The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, 2024). BIHE önceleri sadece yazışma yolu ile kurslar vererek ilk adımını attı. Sonra yüz yüze dersler, ileri iletişim ve teknoloji dersleri ile gelişti. Sonrasında İran dışındaki akredite üniversitelerden BIHE'nü danışman, eğitmen, araştırmacı olarak destekleyen yüzlerce profesörden oluşan bir küresel fakülte (AGF) kurulmuştur (Bahai Yüksek Öğrenim Enstitüsü).

İran Eğitim Sisteminin Süreç Boyutu

İran 2025 eğitim sistemi vizyonuna göre, öğretmen ve yöneticilerin; Allaha ve İslam ahlakına uygun, etkili, reformcu, devrimci, adalet odaklı, kararlı, dürüst, salih, öğrenmeye açık, katılımcı, fütürist, bilge ve takdir edilir olmaları beklenmektedir (Fundamental Reform Document of Education [FRDE], 2011).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması

Öğretmen eğitimi programları ülkelerin üzerinde durduğu önemli konulardan birisidir. Bu yetiştirme programları oluşturulurken ülkenin eğitim reformları dikkate alınır ve diğer ülkelerin uyguladığı programlarda göz önünde bulundurulur (Bezzina ve Michalak, 2009). İran'da İslam Devrim'i öncesi öğretmenlerin hepsi lise mezunuydu ve bütün dersleri okutabiliyorlardı (Nezakat-Alhossaini ve Ketabi, 2013). İran'daki üniversitelerde öğretmen eğitim programları 4 yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu programlara ortaöğretimi tamamlamış ve üniversite sınavlarını başarı ile geçen öğrenciler başvuru yapabilmektedir. Bu programlara katılmaya hak kazanan öğretmen adayları alanlarında uzmanlık eğitimlerinin yanı sıra pedagoji dersleri de almak zorundalardır. Bu süreç öğretmenlik eğitimi ve hizmet içi eğitim olarak iki bölüm halinde devam etmektedir. Üniversiteler ve kolejler öğretmen eğitimi verirken, belli başlı merkezler de öğretmen adaylarını hizmet içi eğitimde eğitmektedir. Hizmet içi eğitim merkezlerinde öğretmenler ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim olmak üzere 3 ayrı aşamada eğitim almaktadırlar (Avanaki ve Sadeghi, 2014). İran öğretmen eğitimi hizmet içi programlarında Fars dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler, matematik, özel eğitim, fen bilimleri, İslami ve Arapça dilleri, beden eğitimi, ilköğretim ve sanat öğretmenliği bölümleri yer almaktadır. Bu öğretmen yetiştirme programlarından mezun olanlar ilkökul ve ortaokul seviyelerinde ders verebilmektedirler (Mullis vd., 2016).

Hizmet içi eğitim programlarında olan öğretmen adayları İran Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı gerekli kaynak kitapları ve dergileri okumakla yükümlüdürler ve belirli dönemlerde sınavlara katılmaları gerekmektedir. Son zamanlarda bu tür eğitimler ekonomik olması açısından internet üzerinden daha da yaygınlaşmıştır. Bunun yanında öğretmenler atölye çalışmaları, seminerler ve hizmet dışı kurslara da katılabilmektedirler. Bu eğitim programları sonunda hak ettikleri sertifikalar ilerde onlara terfi ve maaş zammı olarak getiri sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı, öğretmen adayları hizmet içi eğitim programlarına katılmada gönüllülük göstermektedirler ve katılım içinde güdülenmektedirler (Baniasad-Azad vd., 2016). İran'da öğretmenlik yapabilmek için üniversitelerdeki 4 yıllık öğretmenlik eğitim programı sonrasında alınan diploma, ulusal sınavda başarılı olma ve mülakat şartlarının yerine getirilmesi gerekmektedir (Karadağ-Yılmaz ve Yeganeh, 2020).

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması

İran'daki üniversitelerde okul yöneticisi yetiştirmek için bir bölüm bulunmamaktadır. Öğretmenler müdür olabilmektedir. Okul müdürlüğü, diğer kurum müdürlükleri kadar saygın bir konum değildir ve okul müdürleri onlar kadar itibara sahip değildir. Milli eğitim bakanlığı 2013 yılı 200/92/18819 sayılı yönetmeliğe göre, okul müdürleri okul müdür yardımcıları arasından seçilmektedir. Okul müdürleri, müdür olduktan sonra 26 saat teori ve 18 saat uygulamalı olmak üzere hizmet içi eğitim almak zorundalardır. Bu hizmet içi eğitimi tamamladıktan sonra her yıl 60 saatlik bir zorunlu eğitim daha vardır. Okul müdürü olabilmek için gereken genel şartlar şöyle sıralanabilir: Anayasaya ve İslami hükümlere inanarak o hükümleri uygulamak; İslam ahlakına sahip olmak; tecrübe; yönetim becerisi, takım ruhu ve güçlü bir iletişim özelliğine sahip olmak; evli olmak; her açıdan sağlıklı olmak; Milli eğitim bakanlığında resmi memur olmaktır. Özel şartlardan bazıları ise şöyle sıralanabilir: Kız okulları için kadın, erkek okulları için erkek müdürlerin olması gerekmektedir. Adaylar arasından buna göre seçim yapılmaktadır; Müdür adayları sınavları ve gerekli kursları geçerek müdür olurlar; 4 yıllığına müdür olarak atanırlar ve sonrasında bu süre uzayabilmektedir. İran'ın üçüncü beş yıllık kalkınma planında okul müdürlerinin teknik beceri, anlayış ve insanlık yönlerinin artırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. 2004 ve 2014 yılları arasındaki teknik beceri programları iki katına çıkarılmıştır. Bu yıllar arasında ortaya çıkan tablo değişimleri şöyledir (Ghasemy-Aqdamy, 2016):

Tablo 5*Mezuniyet Alanı ve Eğitim Düzeylerine Göre Okul Müdürlerin Dağılımı 2003- 2004*

Eğitim Durumu	Doktora Mezunu	Yüksek Lisans Mezunu	Lisans Mezunu	Ön Lisans Mezunu	Lise	Toplam
Müdür Sayısı	8	1262	30523	27962	16836	76592
Eğitim Yönetimi Mezunu		533	4441	202		5226
Müdür Sayısı						

Ghasemy-Aqdami, 2016

Tablo 6*Eğitim Düzeylerine Göre Okul Müdürlerinin Dağılımı 2013- 2014*

Eğitim Durumu	Doktora Mezunu	Yüksek Lisans Mezunu	Lisans Mezunu	Ön Lisans Mezunu	Lise	Toplam
Müdür Sayısı	24	5435	35566	3815	276	45116

Ghasemy-Aqdami, 2016

Eğitim denetimi

İran’da eğitim denetimi uzun bir tarihi geçmişe dayanmaktadır. Fakat eğitim denetimi son zamanlarda fazlaca değişimler geçirmiştir. Ülkede denetim Tahran’da bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’nın bünyesi altındadır. İran Eğitim ve Yetiştirme Bakanlığı (Ministry of Education and Training), okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi denetlemektedir. Bu bakanlık teknik okullar ve öğretmen yetiştirme ile ilgilide sorumluluklara sahiptir. Tüm eğitim ve denetim raporları bu bakanlıkta toplanmaktadır. İl ve ilçelerdeki eğitim denetimleri, eğitim müdürlüklerinin teftiş kurulundaki denetmenler tarafından bakanlık adına gerçekleştirilmektedir. Bu denetmenlerin seçim aşamasında çok dikkatli olunmaktadır. Denetmenlerin evli olmaları, yasaklı madde ve içki kullanmamaları, ahlaka ve kanunlara uygun davranmaları gerekmektedir (Şanlı, 2021).

Denetmenlerin görevleri şunlardır:

- Eğitim-öğretim süresince bütün türde okul ve dershanelerin eğitim faaliyetlerinin incelenmesi,

- Okullara girebilmek için yapılan sınavların denetlenmesi ve güvenliğinin sağlanması,
- Eğitim kurumları ya da eğitimciler hakkındaki şikayetlerin değerlendirilmesi,
- Yönetici ve öğretmenlerin durumlarının denetlenmesi ve değerlendirilmesidir.

Bakanlık, denetmenlere hangi konuda görev vermişlerse sadece o konuda denetim yapabilmektedirler. Başka konularda denetim yapma yetkileri yoktur. Raporları Milli Eğitim Müdürü'ne vermektedirler, raporlarda eğitim sürecinin geliştirilmesi için önerilerde bulunmaktadır. Okul müdürleri ile denetmenler arasında iş birliğinin olması bir zorunluluktur. Denetimler haberli ya da habersiz yapılabilmektedir. Denetmenler her yıl kamuoyuna da rapor vermektedirler. Öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirmeleri, denetmenlerin hazırladıkları raporlar doğrultusunda ödüllendirme (maaş) ya da derece artışı olarak yapılmaktadır. Son karar bakanlıktır. Yöneticilerin okul değiştirme istekleri denetmen raporları doğrultusunda yapılmaktadır. Tüm devlet memurları için denetmenlerin raporları olumsuz olursa bu memurlar Adalet Bakanlığı bünyesinde "Divan-ı Adaleti İdarı"nda yargılanmaktadırlar (İran Milli Eğitim Bakanlığı, 2008, Akt. Şanlı, 2021).

Eğitimin finansmanı

İran, GSYİH'sının %3,2'sini (The World Bank, 2020) eğitime harcamaktadır; bu oran İran'ın toplam hükümet harcamalarının %23,1'ine (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022). denk gelmektedir. Dünya eğitim harcamaları ortalaması %3,7'dir. İran eğitim harcamaları bakımından dünya ortalamasının altında bir seviyede diyebiliriz. Türkiye eğitim harcamaları oranı 2016 yılında GSYİH'sının %3,5'i (MEB, 2018) iken, 2022 yılında GSYİH'sının %3,9'u oranındadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). OECD üyeleri eğitim harcamaları GSYİH' sının %5,0'dir (The World Bank, 2021). Katar eğitim harcamalarında %3,2 (The World Bank, 2020), Ürdün %3,2'dir (The World Bank, 2022). İran bu ülkeler ile karşılaştırılınca eğitime ayırdığı bütçe konusunda eşittir. Ar-ge çalışmalarına Orta ve Güney Asya'da en çok yatırım yapan ülke İran (%0,88) olmuştur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022). Ülkede bütün bakanlıkların bütçesi Plan ve Bütçe Örgütü tarafından belirlenmektedir. İran'da okulöncesi eğitim zorunlu değildir ve parasızdır. İlköğretim seviyesindeki okulların finansmanını da devlet üstlenir. Alt ortaöğretim de ücretsizdir. Üst ortaöğretim ise yani Türkiye'deki lise kategorisine denk gelen eğitim bölümünde okul materyalleri, ısınma ve tamirat

için ücret alınmaktadır. Ülkede devlet üniversitelerine ayrılan pay eğitim bakanlığına ayrılan paydan farklıdır. Devlet bütçesinden özel üniversitelere pay ayrılmamaktadır (Akt., Kayahan-Karakul, 2014).

İran Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması

Aşık'a (2006) göre hem Türkiye hem de İran aynı zamanlarda batılılaşma ve modernleşmeye geçmiştir. İran'da açılan modern okullar şaha bağlı insanlar yetiştirememiş ve eğitimde de İslam'a ve din adamlarına olan adanmışlığı ortadan kaldıramamıştır. Bunun sebeplerinden birisi, İran'da gerçekleştirilen reformlar Türkiye'de Atatürk döneminde yapılan reformlar kadar ileri gidememiştir. O zamanlar şahın geniş kitlelerden destek alamaması, ulemanın halkın lideri olmaya devam etmesi de modernleşmenin sağlanamamasında etkili olmuştur. Otoriter bir güç ile yönetilen eğitim sisteminin halkın desteğini alamayacağı kesinleşmiştir (Aşık, 2006). İran Türkiye'ye göre daha katı kurallara sahip, gerici, tutucu, radikal ve fundamentalist görülmektedir.

İslam Devrimi'ne kadar İran ve Türkiye eğitim sistemleri paralellik göstermekteydi. Türkiye ve İran'da 19.yy sonlarına doğru batılılaşma eğilimleri başlamış ve bunun sonucunda da seküler düşünce ve ulus devlet inançları benimsenmiştir. Batılılaşma Türkiye'de Meşrutiyet ve Cumhuriyet olarak ortaya çıkıp ilerlerken, İran'da bu durum Meşrutiyet ve Pehlevi Hanedanlığı olarak ortaya çıkmıştır. Ancak 1979 İslam Devrimi sonrası eğitim sisteminde bu anlayışlar yıkılmış, yerini İslami ve mezhebi bir anlayış almıştır (Aybek, 2018). Bugün Türkiye'deki eğitim sisteminde milli, laik ve seküler düşünceler yer alırken, İran'da milli, dini, mezhebi düşünceler yer almaktadır. İran'da devrimden sonra Humeynici bir anlayış varken, Türkiye'de Atatürkçü bir anlayış bulunmaktadır. İslam Devrimi'nden sonra 7 olan ilkokul yaşının 6 yaşa indirilmesi ile birlikte öğrencilere devrim fikirleri daha erken yaşta verilmeye başlanmıştır. Devrim sonrasındaki yeni müfredatta köklü değişikliklere gidilmiştir. İslami usullere uygun yeni kitaplar oluşturulmuştur. Evrim gibi kavramlar müfredattan çıkarılmıştır. İlk önceleri İran'da Fransız eğitim sistemi hakimdi (Aybek, 2018). Türkiye'de de bir dönem Fransız eğitim sistemi temel ve örnek alınarak eğitim politikaları oluşturulmuştur (Çınar, 2014).

İran ve Türk eğitim sistemi genel amaçları bakımından; her ikisi de milli bir anlayış benimsemektedir. Ancak Türkiye Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda eğitim sistemini şekillendirirken, İran İslam anlayışı doğrultusunda eğitim sistemini şekillendirmektedir (Özlük, 2017). Evrensel nitelikteki genel amaçlar ise birbirleri ile örtüşmektedir.

Tablo 7*Türkiye ve İran Eğitim- Öğretim Verileri*

Kategori	Türkiye (2023)	Türkiye (2016)	İran (2016)
5 Yaş Okullaşma Oranı	%81,6	%73,9	%64,4
İlkokul Okullaşma Oranı	%93,2	%95,9	%99,8
Ortaokul Okullaşma Oranı	%89,8	%105,2	-
Ortaöğretim Okullaşma Oranı	%89,7	%106,9	37,2
Okuryazar Oranı	%97,6	%96,7	%87,6
Erkekler	%99,3	%99,0	%91,0
Kadınlar	%95,9	%94,4	%84,2
Lisansüstü Mezun	%23,9	%19,4	%24,26
Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	20	13	25
Gelişmiş Ülkeler Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı		14	

Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı, 2019; İran İstatistik Merkezi, 2016; T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; Türkiye İstatistik Kurumu, 2023

Tablo 7'deki verilere göre, Türkiye okuryazar oranı bakımından İran'dan önde görünmektedir. Türkiye'de okulöncesi okullaşma oranı İran'a göre hayli fazla görünmektedir. İran ilkokulda okullaşma oranı bakımından Türkiye'den daha önde görünmektedir.

Tablo 8*Ülkelerin GSYİH'larının eğitime harcanan yüzdeleri*

Ülke	GSYİH'nın Eğitime Harcanan Yüzdesi
Türkiye (2022)	%3,9
Türkiye (2016)	%3,5
İran	%3,2
OECD Üyeleri	%5,0

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; The World Bank, 2020; The World Bank, 2021; Türkiye İstatistik Kurumu, 2022

İran ve Türkiye'de genel anlamda eğitim giderlerini devlet karşılamaktadır. Ancak İran'da okulöncesi eğitim ücretsizken Türkiye'de okulöncesi eğitim yönetmelikte ücretsiz olarak geçse de Yönetmeliğin 67. Maddesi'nde beslenme, temizlik ve eğitim uygulaması için ücret alınacağı hükmü yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul

Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği). Türkiye’de okulöncesi kurumlar bu hükme istinaden ücret talep etmektedir. İran’da üst ortaöğretimde yani Türkiye’deki liseye denk kısımda bazı giderler (okul kitapları, ısınma, tamirat) için ücret alınırken, Türkiye’de lise tamamen ücretsizdir. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilere tüm kitapları ücretsiz dağıtmaktadır (MEB, 2012).

Tablo 9

Türkiye ve İran Eğitim Sistemleri: Benzerlikler ve Farklılıklar

Kategori	Türkiye	İran	Benzerlikler	Farklılıklar
Merkeziyetçi Yapı	Tüm kararlar merkezden alınır	Tüm kararlar merkezden alınır	Merkeziyetçi yapı	-
Zorunlu Eğitim Süresi	12 yıl	9 yıl	-	Türkiye: 12 yıl, İran: 9 yıl
Yükseköğretime Kadar Eğitim	12 yıl	13 yıl	-	İran'da üniversiteye giriş için ek 1 yıl eğitim şartı
Üniversiteye Giriş	Lise bitirme sınavı sonrası başvuru	Ortaöğretim sonrası ek 1 yıl eğitim şartı	Üniversiteye giriş sınavı yapılır	Türkiye'de ek eğitim yılı yok
Sınav Sistemi	Dönem içi birden fazla sınav	Yılsonu tek sınav	-	Türkiye: Dönem içi çoklu sınav, İran: Yılsonu tek sınav
Öğretmen Yetiştirme	4 yıllık üniversite eğitimi, ulusal sınav ve sözlü sınav	4 yıllık üniversite eğitimi, ulusal sınav ve sözlü sınav	Öğretmen olma süreci benzerdir	İran: Hizmet içi eğitim üniversite programı sırasında, Türkiye: Hizmet içi eğitim meslek sırasında
Eğitimde Karma Sistem	Karma eğitim	Cinsiyete göre ayrı eğitim	-	Türkiye: Karma eğitim, İran: Ayrı eğitim
Kıyafet Zorunluluğu	Yok	Siyah giysi zorunluluğu, başörtüsü zorunluluğu	-	İran'da kıyafet ve başörtüsü zorunluluğu
Yurt Dışı Eğitim	Tüm öğrenciler serbest	Kız öğrenciler kısıtlı	-	Türkiye: Serbest, İran: Kız öğrenciler kısıtlı
Okul Yöneticisi Seçimi	Öğretmenler arasından, yükseköğretim mezunu, soruşturma geçmemiş	Öğretmenler arasından, yükseköğretim mezunu, soruşturma geçmemiş, İslam'a inanma şartı	Yöneticiler öğretmenlerden seçilir	Türkiye: 8 yıl sınırı, sözlü sınav, karma yöneticilik; İran: Sınır yok, sözlü sınav yok, cinsiyete göre yönetici

Tablo 10*2021 PIRLS Sonuçları: Türkiye ve İran*

Ülke	Puan	Sıralama (57 Ülke Arasında)	Notlar
Türkiye	496	39	Puanını en çok artıran 2. ülke
İran	413	48	

Progress in international reading literacy study (PIRLS), 2021

PIRS sonuçlarına göre Türkiye İran'dan daha iyi durumdadır. Ancak diğer ülkelerle karşılaştırılırsa durum çok iyi görünmemektedir.

Tablo 11*Türkiye'de Kız ve Erkek Öğrencilerin PIRLS 2021 Puanları*

Cinsiyet	Puan	Notlar
Kız Öğrenciler	505	Ortalamanın üstünde
Erkek Öğrenciler	488	

Progress in international reading literacy study (PIRLS), 2021

Kız öğrencilerin ortalama puanı erkek öğrencilerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer ileri düzeye ulaşan öğrenci sayısının arttığını alt yeterlik grubundaki öğrenci sayısının azaldığını belirtmiştir. Bu durum Türkiye eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin arttığını ve daha çok öğrencinin nitelikli eğitimden faydalandığı anlamına geldiği şeklinde yorumlanmıştır (Euronews).

Tablo 12*2019 TIMSS Sonuçları: Türkiye ve İran*

Başarı Dağılımı	Türkiye Sıralama	İran Sıralama
4. Sınıf Matematik	23	50
8. Sınıf Matematik	20	29
4. Sınıf Fen	19	48
8. Sınıf Fen	15	32

Trends in international mathematics and science study (TIMSS), 2019

Genel anlamda Türkiye TIMSS ölçek orta noktası üzerinde yer alırken İran bu noktanın altında kalmıştır (TIMSS, 2019).

Tablo 13. PISA 2022 sonuçları: Türkiye

Alan	Türkiye Puanı	Türkiye Sıralaması (81 OECD Ülkesi Arasında)
Matematik	453	32
Fen	476	29
Okuma	456	30

Milli Eğitim Bakanlığı, 2023

PISA (Uluslararası öğrenci değerlendirme programı, Programme for international student assessment) verilerine göre, Türkiye PISA 2022’de Türkiye matematik, okuma becerileri ve fen alanlarında OECD ortalamasının altında puan almıştır. Erkek ve kız öğrenciler dünya genelinde matematikte benzer performans gösterirken Türkiye’de kızlar okuma becerilerinde erkeklerden 25 puan daha iyi performans göstermiştir. Türkiye matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında bütün katılımcı ülkelerle karşılaştırılırsa ortalamanın üstünde yer almaktadır. Ancak, OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2023). İran OECD ülkeleri arasında bulunmadığı için sıralamada yer almamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada güçlü ilişkilere sahip iki komşu ülke olan Türkiye ve İran’ın eğitim sistemleri incelenerek, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar vurgulanmıştır. Türkiye ve İran’ın tarihin en iyi komşularından oldukları söylenebilir. Öyle ki bilinen tarih süresince ilişkilerini ve iletişimlerini iyi bir şekilde sürdürebilmişlerdir. İnanç bakımından iki toplumun birbirine yakın olması bu iyi ilişkilerin sürdürülebilirliği açısından etkili olmuştur. Türkiye ve İran İslam dünyasının iki önemli ülkesidir. Bu ülkeler arasındaki sıcak ilişkiler hem dünyadaki hem de orta doğudaki barışa katkı sağlayabilir. Türkiye ve İran’ın eğitim sistemleri farklı ideolojik temellere dayanmaktadır. Her ne kadar ideolojiler farklı olsa da nihayetinde evrensel nitelikte insan yetiştirmek her ülkenin ortak amacı olarak görülebilir. Nitekim günümüzde küresel vatandaşlık olgusu üzerine odaklanılmaktadır.

Türkiye ve İran’ın aynı zamanlarda modernleşmeye ve batılılaşmaya başlamaları her alanda olduğu gibi eğitim sistemleri üzerinde de değişmelere sebep olmuştur. Aynı dönem olarak vurguladığımız zamanlar Türkiye Cumhuriyeti’nin ilan edildiği ve

sonraki süreci kapsamaktadır. O dönemlerde iki ülke de Fransız eğitim sisteminden esinlenmişlerdir. Türkiye eğitimi o dönemde laik, milli ve Atatürkçü bir yol izlemiştir. O dönemde Pehlevi Hanedanlığı bünyesinde olan İran eğitimi de milli ve modern bir yol izlemiştir. Türkiye eğitim sistemindeki Atatürkçü anlayış dışında, o dönemde iki ülkenin eğitim sistemleri birbirleri ile aynı yapı ve düşünce üzerine şekillenmişlerdir. İran ve Türkiye'nin eğitim sistemleri, ülkelerinin sosyo-kültürel ve politik yapıları doğrultusunda şekillenmiştir. Türkiye'nin eğitim sistemi hala aynı yolda ve aynı amaçlarla ilerlerken, İran'ın eğitim sistemi de yönetim sistemi gibi tamamen değişmiştir. Türkiye'nin hala aynı çizgide olmasının uluslararası sınav sıralamalarında İran'dan daha önde olmasına sebebiyet verdiği düşünülmektedir. 1979 yılında İran'da gerçekleşen İslam Devrim'i ile İran eğitim sistemi ve ideolojileri yıkılmış ve yeniden oluşturulmuştur. Yeni yönetim ideolojisi olarak milli ve İslam anlayışlarını esas almış ve eğitim sisteminin merkezine de bu kaidelerini koymuştur. Öncesinde benimsenen batılı ve modern eğitim yıkılmış olsa da kalıntıları günümüzde kadın dayanışmaları ya da kadınların istedikleri haklar olarak karşımıza çıkabilmektedir.

İki ülkenin yönetim yapısı da merkeziyetçidir (Bakhshalizadeh ve Karimi, 2019). Tüm kararlar merkezde alınmakta ve taşra teşkilatında uygulanmaktadır. Türkiye'de eğitimin genel amaçları kavramsal olarak belirtilmiş, İran'da ise genel amaçlar detaylandırılarak belirtilmiştir. Türk eğitim sisteminin genel amaçları Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık, laiklik ve karma eğitim bakımından İran eğitim sisteminden farklıdır. İran eğitim sisteminin genel amaçları da Peygamber'in sünneti, imam inancı, Kur'an ve Velayet-i Fakih açısından Türk eğitim sistemi ile farklılık göstermektedir. İran ve Türkiye eğitim sistemi amaç ve ilkeleri bilimsellik, milliyetçilik, eğitimde sosyal adalet, manevi ve kültürel değerler, toplumsal ve kişisel gelişim ve zorunlu temel eğitim açısından benzerlik göstermektedir. Ancak İran eğitim sisteminin yoğun ideolojiler doğrultusunda şekillendirilmesinin eğitimde bilimsel ve eleştirel düşüncenin ön plana çıkmasını zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu yoğun ideolojik düşüncelerin, eğitim programlarını çağın gereksinimlerine uygun şekillendirmede zorluklara sebep olduğu düşünülmektedir. İki ülkede önemsenmesi gereken bir diğer konu ise, kız çocuklarının eğitime katılımının erkeklerden daha az olmasıdır. Her iki ülke de bu konuda daha çok çaba göstermeli ve daha çok kız çocuğunu eğitime dahil etmelidir. Gelişmiş ülkelerde eğitimde kız ve erkek ayrımı yapıldığı düşünülmektedir. Bilime ve eleştirel düşünceye yaklaşmak için bu engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Eğitim finansmanı kriterleri ülkelerin gelişmişlik düzeylerini göstermektedir. Eğitim finansmanı 20. ve 21.yy'da insani gelişmeye paralel olarak görülmüş ve önem kazanmıştır. Devlet, ideoloji ve politikaları doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştirmek amacıyla eğitime yeterli bütçeyi ayırmalı ve finansmanı sağlamalıdır. İki ülkenin eğitim harcamaları göz önünde bulundurulduğunda OECD üyesi ülkelere geri kaldıkları görülmektedir. Ancak İran Türkiye'ye göre eğitime ayırdığı finansman bakımından daha da geri seviyelerde kalmıştır. İki ülkenin PIRLS ve TIMSS sıralamalarında geride kaldıkları göz önünde bulundurularak eğitime ayırdıkları finansmanı artırmaları gerekmektedir. Bu doğrultudaki bir diğer husus her iki ülkede de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının gelişmiş ülkelere çok daha fazla olmasıdır. Türkiye'de 2016 yılından sonra bu oranın artmasında dışarıdan gelen göçlerin etkili olduğu düşünülebilir. Gelişmiş ülkelerdeki gibi her öğretmene 14 öğrencinin düşmesi ile her iki ülkenin de eğitim başarısını artıracığı düşünülmektedir. İki ülkenin uluslararası sınav başarı oranlarına ve sıralamalarına bakılırsa eğitim sistemlerinde yeniliklerin olması gerektiği düşünülmektedir. Her iki ülkede de öğretmen yetiştirme, istihdam etme ve yönetici seçimi noktalarında değişikliklerin olması ile başarı oranlarının artacağı düşünülmektedir. Kısacası her iki ülke de eğitimde kaliteyi artırmak ve uluslararası düzeyde rekabet edebilir öğrenciler yetiştirmek için çeşitli reformlar yapılmalıdır. Tüm veriler doğrultusunda Türkiye ve İran eğitim sistemlerinde benzerlikler ve farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir.

ÖNERİLER

1. Her iki ülke de bütçelerinden eğitime daha çok pay ayırmalıdır. Eğitime ayırdıkları finansman bakımından OECD ülkelerinin çok gerisinde kalmışlardır. Gelişmiş ülkelere eğitime ayrılan pay ve başarı doğru orantılı kavramlar olarak görülebilmektedir.
2. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının her iki ülkede de azaltılması başarının artmasına sebep olabilir.
3. Her iki ülkede erkeklerin eğitime katılımı fazlayken kızların oranı daha azdır. Kız ve erkek ayrımı yapılmadan tüm öğrencilerin eğitime katılması genç ve yetenekli beyinler elde etme açısından önemli görülmektedir.
4. PIRLS ve TIMSS sınavları başarı oranları göz önünde bulundurulursa her iki ülkede de daha nitelikli öğretmen yetiştirme programları tekrar gözden geçirilmelidir.
5. Yine uluslararası sınavların başarı oranları göz önünde bulundurularak eğitim kurumlarına yönetici seçimi her iki ülke içinde yeniden yapılandırılmalıdır.

Başarı oranlarının düşük olmasından dolayı her iki ülkenin eğitim sistemlerinde yeniliklerin yer alması gerektiği düşünülmektedir.

6. Karşılaştırmalı eğitim bakımından Türkiye ve İran eğitim sistemlerinin derinlemesine analiz edilebilmeleri için daha çok araştırmaya konu olmaları gerekmektedir.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Abrahamian, E. (2014). *Modern İran Tarihi*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akar, A. (2020). *Sağlık turizmi kapsamında termal oteller ve dış turizm talebinin yapılan analizi: Aydın ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Al Jazeera Turk. (2014). *Geçmişten günümüze Türkiye-İran ilişkileri*. 31 Ekim 2023 tarihinde [Geçmişten günümüze Türkiye-İran ilişkileri | Al Jazeera Turk - Ortadoğu, Kafkasya, Balkanlar, Türkiye ve çevresindeki bölgeden son dakika haberleri ve analizler](#) adresinden edinilmiştir.
- Aşık, M. O. (2006). 1851 yılından günümüze İran eğitim sisteminin beklenmeyen sonuçları. *Sosyoloji Dergisi*, 16, 136-158.
- Avanaki, H. J. ve Sadeghi, B. (2014). A comparative study of teacher education in Iran and the UK. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1153-1159.
- Aybek, Ş. (2018). *Türkiye hepimizin eğitim hepimizin içinde Perslerden Farslara İran eğitim sistemi*. Son Çağ Yayınları. <https://sahinaybek.com.tr/perslerden-farslara-iran-egitim-sistemi/>.
- Bahai Institute for Higher Education (BIHE). *Welcome to Bahai institute for higher education*. 07 Kasım 2023 tarihinde <https://www.bihe.org/> adresinden edinilmiştir.
- Bakhshalizadeh, S. ve Karimi, A. (2019). Islamic Republic of Iran. *IEA TIMSS*, 1-15. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/pdf/Islamic%20Rep%20of%20Iran.pdf>.
- Balkan, S. ve Tiryaki, F. (2014). İran mitolojisinin İslam Devrimindeki rolü & Humeyni ve Şah'ın söylemlerinin analizi. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 85-113.
- 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>
- Baniasad-Azad, S., Tavakoli, M. ve Ketabi, S. (2016). EFL teacher education programs in Iran: the absence of teachers' involvement. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 19(2), 61-86.
- Başbuğ, Ç. (2020). *Bağlama metotlarında/kitaplarında görülen farklı terim ve simgelerin bağlama eğitiminde kullanılma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bezzina, C. ve Michalak, J. (2009). Preparing student teachers for teaching practicum. Anja Swennen, Marcel van der Klink (Ed's). In *Becoming a Teacher Educator Theory and Practice for Teacher Educators* (163-171). Springer.
- Birdişli, F. (2012). İran'ın nükleer teknoloji politikası ve Türkiye için yaratacağı sonuçlar. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 8(15), 33-53.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Ceylan, A. K. (2009). *Çılgık çılgına İran*. Yeni Yüzyıl Yayınları.
- Cleveland, W. L. (2004). *Modern Ortadoğu Tarihi*. Agora Kitaplığı.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer.

- Çavuş, E. (2020). *Türkiye’de sosyal girişimciliğin finansmanında alternatif bir yöntem: Kitlese fonlama model önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Çınar, İ. (2014). Türk eğitim politikasında batı etkisi. *Turan Sam*, 6(22), 20-51.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3.Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı (DAKA). (2019). *Eğitim*. 29 Ekim 2023 tarihinde <https://www.dakairanmasasi.com/discover-iran/genelbakis/egitim#:~:text=800%20bin%20okul%20%C3%B6ncesi%20%C3%B6%C4%9Frencinin,Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Frenimde%20%C3%B6%C4%9Frenci%20say%C4%B1s%C4%B1%204%20milyondur> adresinden edinilmiştir.
- Domazeti, R. (2018). *İran’da eğitim: batı eğitim mirasından devrimci eğitime*. Araştırma 76, İnsamer. 10 Kasım 2023 tarihinde [*rapor-iran-da-egitim-bati-egitim-mirasindan-devrimci-egitime.pdf](http://rapor-iran-da-egitim-bati-egitim-mirasindan-devrimci-egitime.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışma alanları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 0-0.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Etheredge, L. (ed.). (2011). *Middle East Region in Transition Iran*. Britannica Educational Publishing.
- Euronews. *PIRLS okuma araştırması: Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de çocukların okuma başarıları nasıl?* 10 Kasım 2023 tarihinde <https://tr.euronews.com/kultur/2023/05/17/pirls-okuma-arastirmasi-avrupa-ulkeleri-ve-turkiyede-cocuklarin-okuma-basarisini-nasil> adresinden edinilmiştir.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). *FAO country profiles: İran*. 29 Ekim 2023 tarihinde <https://www.fao.org/countryprofiles/index/en/?iso3=IRN> adresinden edinilmiştir.
- Fundamental Reform Document of Education in I. R. Of Iran (FRDE). 2011. *Fundamental Reform Document of Education in I. R. Of Iran*. 5 Kasım 2023 tarihinde <http://en.oerp.ir/sites/en.oerp.ir/files/sandtahavol.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ghasemy-Aqdamy, M. (2016). *A comparative research with regard to the policies and applications of electing, assigning and training of elementary school principals* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Hoveyda, F. (2003). *The Shahand The Ayatollah: Iranian Mythology and Islamic Revolution*. Praeger.
- Human Development Reports (UNDP). (2024). *Human development insights*. 11 Temmuz 2024 tarihinde <https://hdr.undp.org/data-center/country-insights#/ranks> adresinden edinilmiştir.
- Independent Türkçe. (2023). *İran’da eğitim sadece zenginler için... Okuldan ayrılan çocukların sayısı artıyor*. 29 Ekim tarihinde <https://www.indyturk.com/node/661576/d%C3%BCnya/i%CC%87randa-e%C4%9Fitim-sadece-zenginler-i%C3%A7in-okuldan-ayr%C4%B1lan-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-say%C4%B1s%C4%B1-art%C4%B1yor> adresinden edinilmiştir.
- İran Araştırmaları Merkezi (İRAM). (2019). *İran’da nüfus dağılımı ve istatistikler*. 29 Ekim 2023 tarihinde <https://iramcenter.org/iranda-nufus-dagilimi-ve-istatistikler-2125> adresinden edinilmiştir.

- İran İstatistik Merkezi (AMAR). (2016). *Census 2016-general results*. 29 Ekim 2023 tarihinde <https://www.amar.org.ir/english/Population-and-Housing-Censuses/Census-2016-General-Results> adresinden edinilmiştir.
- [İran \(aa.com.tr\)](http://iran.aa.com.tr). *İran*. 31 Ekim 2023 tarihinde [İran \(aa.com.tr\)](http://iran.aa.com.tr) adresinden edinilmiştir.
- Karadağ- Yılmaz, R. ve Yeganeh, E. (2020). Türkiye ve İran sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24), 1-31.
- Kaya Şengün, A. (2020). *8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kayahan- Karakul, A. (2014). İran ve Türkiye’de eğitim finansmanının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 67 – 87.
- Korkut-Owen, F., Damırcı, E. S. ve Molaei, B. (2013). İki orta doğu ülkesinde psikolojik danışma ve rehberlik alanı: Türkiye ve İran. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 81-103.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324-327.
- Liu, T. (2022). *Myth vs. fact: education in İran*. American Iranian Council. 5 Kasım 2023 tarihinde <https://www.us-iran.org/resources/2016/10/10/education> adresinden edinilmiştir.
- Lutz, W., Cuaresma, C. J., ve Abbasi-Shavazi, M. J. (2010). Demography, education, and democracy: global trends and the case of Iran. *Population and Development Review*, 36(2), 253-281.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. 13.01.2025 tarihinde <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/2017*. 13.01.2025 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20162017/icerik/270> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *PISA 2022 Türkiye raporu*. 14 Aralık 2023 tarihinde <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Bakanlık Yurt Dışı-İran- Tahran Türk İlkokulu*. 01 Kasım 2023 tarihinde https://tahranturkokulu.meb.k12.tr/999/93/974663/okulumuz_hakkinda.html adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 11 Temmuz 2024 tarihinde https://kadisehri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/07101659_Okul_Oncesi_ve_YlkoYretim_YonetmeliYi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., ve Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 encyclopedia: education policy and curriculum in mathematics and science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>.

- Nezarat-Alhossaini, M. ve Ketabi, S. (2012). Teacher training system and EFL classes in Iran. Akdeniz Language Studies Conference 2012. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 526 – 536.
- Noble, H. ve Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidencebased Nursing*, 18(2), 34-35.
- Organization for economic co-operation and development (OECD). (2018). *Reading performance (PISA). Mathematics performance (PISA). Science performance (PISA)*. 10 Kasım 2023 tarihinde <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm> adresinden edinilmiştir.
- Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaçlarının karşılaştırmalı analizi. *Anemon, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 729-757.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing.
- Progress in international reading literacy study (PIRLS). (2021). *PIRLS 2021 international results in reading*. 10 Kasım 2023 tarihinde <https://pirls2021.org/results/> adresinden edinilmiştir.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Surfiran. (2023). *How does Iran's education system look like?* 5 Kasım 2023 tarihinde <https://surfiran.com/mag/how-does-irans-education-system-look-like/> adresinden edinilmiştir.
- Şanlı, E. (2021). *Türkiye'nin doğusundaki ülkelerden eğitim denetimi ve Türkiye ile karşılaştırılması*. 01 Kasım 2023 tarihinde <https://www.ersinsanli.com.tr/turkiyenin-dogusundaki-ulkelerden-egitim-denetimi-ve-turkiye-ile-karsilastirilmasi/> adresinden edinilmiştir.
- Taflioğlu, M. S. (2010). *Şah Nasıl Mat Oldu*. Kripto Yayınları.
- Tamer, Y. (2010). *Basic changes in iranian education system before and after Islamic revolution* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki Lisansüstü Karşılaştırmalı Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Bir İncelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers (AACRAO). (2024). *Iran (Islamic Republic of)*. 11 Temmuz 2024 tarihinde [https://www.aacrao.org/edge/country/iran-\(islamic-republic-of\)](https://www.aacrao.org/edge/country/iran-(islamic-republic-of)) adresinden edinilmiştir.
- The World Bank. (2020). *Government expenditure on education, total (% of GDP)-Iran, Islamic rap.* 11 Temmuz 2024 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=IR> adresinden edinilmiştir.
- Trends in international mathematics and science study (TIMSS). (2019). *TIMSS 2019 international database*. 10 Kasım 2023 tarihinde <https://timss2019.org/international-database/> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2022). *İran'ın siyasi görünümü*. 29 Ekim 2023 tarihinde <https://www.mfa.gov.tr/iran-siyasi-gorunumu.tr.mfa> adresinden edinilmiştir.

- Türkiye Cumhuriyeti Dışışleri Bakanlığı. (2022). *Ülke künyesi*. 31 Ekim 2023 tarihinde [Ülke Künyesi / T.C. Dışışleri Bakanlığı \(mfa.gov.tr\)](https://mfa.gov.tr) adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı. (2020). *İran ülke profili*. 31 Ekim 2023 tarihinde <https://www.deik.org.tr/uploads/iran-ulke-profil-2020.pdf> ve [İran Ekonomisinin Sektörel Değerlendirilmesi \(ticaret.gov.tr\)](https://ticaret.gov.tr) adresinden edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2022*. 30 Aralık 2023 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2022-49574> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). *İstatistiklerle çocuk, 2022*. 11 Kasım 2023 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674#:~:text=Be%C5%9F%20ya%C5%9F%20net%20okulla%C5%9Fma%20oran%C4%B1,oran%C4%B1%20%89%2C7%20oldu> adresinden edinilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2022). *UIS releases new data for SDG 9.5 on research and development*. 5 Kasım 2023 tarihinde <https://uis.unesco.org/en/news/uis-releases-new-data-sdg-9-5-research-and-development> adresinden edinilmiştir.
- United States Institute of Peace. (2020). *The Iran Primer*. 5 Kasım 2023 tarihinde <https://iranprimer.usip.org/blog/2020/dec/09/part-5-statistics-women-iran#:~:text=Female%20adult%20literacy%20more%20than,to%2099%20percent%20in%202017> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: On yıl sonra. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://doi.org/10.30803/adusobed.323374>



**Ortaokul Öğrencilerinin Eğitsel Dijital Oyunlar İle İlgili Görüşlerinin
İncelenmesi-Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması**

**Investigation of Middle School Students' Opinions on Educational Digital
Games- Scale Development and Implementation Study**



Yazar Bilgisi/ Author Information

Hilal KARABULUT

 Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay/Türkiye, hilalcoskun88@gmail.com

Emine TENKEKİGİL

 Kayseri/Türkiye, eminetenekecigil@gmail.com

İshak Afşin KARİPER

 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, akariper@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi/ Received : 08.07.2025

Kabul Tarihi /Accepted : 12.05.2025

Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Karabulut, H., Tenekecigil, E.& Kariper, İ. A. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitsel Dijital Oyunlar İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi-Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması. *EDUCATIONE*, 4(1), 36-52.

Abstract

The purpose of the research is to examine the opinions of secondary school students about educational digital games. The research was conducted using a mixed research method. In the quantitative part of the study, a scale was developed with 300 middle school students, and the developed scale was re-applied with the participation of 186 students. Scale development and scale application phases were carried out in online portals by the survey method. In the qualitative part of the study, a case study was conducted. In this context, an online semi-structured interview form was conducted with 35 participants out of 186 students to whom the scale was applied. The quantitative data collection tool of the study is the "Use of Educational Digital Games Scale", which was developed by the researchers and consists of 20 items. The scale, developed in a four-point Likert type, includes 14 positive and 6 negative items and consists of 2 factors. In the analysis of the data, frequencies and response percentages were determined for each of the 20 items in the scale, and their average scores were calculated. The qualitative data source of the study is the interview form. The data obtained from the interview form was subjected to qualitative analysis. According to the results obtained, students stated that educational digital games enriched their learning experiences, made lessons exciting and enjoyable, were useful in reinforcing what was learned, offered interesting and creative ways to learning experiences, supported socialization, and developed their imagination. The results of the study were compared with the results of similar studies in the literature, discussed, and suggestions were presented.

Keywords: *Educational digital games, digital awareness, educational material development*

Özet

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eğitsel dijital oyunlar ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma karma araştırma yöntemi kullanılarak bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın nicel bölümünde 300 ortaokul öğrencisi ile bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen ölçek 186 öğrencinin katılımı ile tekrar uygulanmıştır. Ölçek geliştirme ve ölçek uygulama aşaması online portallar üzerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde ise bir durum çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda ölçek uygulaması yapılan 186 öğrenci içinden 35 katılımcı ile online yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Çalışmanın nicel veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan, "Eğitsel Dijital Oyunlardan Yararlanma Ölçeği" dir. Dörtlü likert tipinde geliştirilen ölçekte 14 olumlu, 6 olumsuz madde yer almakta ve ölçek 2 faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde ölçekte yer alan 20 maddenin her biri için ayrı ayrı frekans ve cevaplanma yüzdeleri belirlenmiş ve ortalama puanları hesaplanmıştır. Çalışmanın nitel veri kaynağı görüşme formudur. Görüşme formundan elde edilen veriler nitel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, eğitsel dijital oyunların öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini, dersleri heyecan verici ve zevkli hale getirdiğini, öğrenilenleri pekiştirmekte faydalı olduğunu, öğrenme deneyimlerine ilginç ve yaratıcı yollar sunduğunu, sosyalleşmeyi desteklediğini ve hayal güçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonuçları literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Eğitsel dijital oyunlar, dijital farkındalık, eğitsel materyal geliştirme*

INTRODUCTION

Since the beginning of its existence, human beings have sought ways to increase their knowledge in line with their needs. With this quest, technological development has accelerated. Education is one of the areas where the effects of developments in science and technology are seen most intensely. Education has developed in parallel with technology.

When it comes to education, the first child comes to mind, and when it comes to children, the first play comes to mind. The play has an essential place in the development of children's personalities. The play, which develops and matures children's emotional intelligence, also includes learning. Children learn by doing and experiencing through play. According to Yalın (2008), learning depends on students' attitudes and desire to succeed. In addition, learning can vary according to students' capacity, learning style, and comprehension speed. Learning by living and practicing ensures permanent and perfect learning (İşman, 2001). Studies show that students can embody abstract concepts through play and that many subjects that are difficult to teach can be easily explained using games. Thus, the teacher has the opportunity to bring children together in productive and active learning settings where the desired gains are achieved (Ağırgöl, 2020).

Regarding all these, it may be beneficial to use games in education. Research has proven that learning with play in the early stages of education enhances the student's performance and attitude towards education (Randel & Morris, 1992). The game preferences of today's children, born into this technology and called the Z generation, have also kept up with the change (Görmez, 2020). Research reveals that today's children prefer digital games more due to the easy accessibility of computers and internet access (Demir, 2016).

The review of the studies in the literature indicates that digital games in education are the programs that define the user in a particular context, give them specific roles, and show the results of the given responsibilities and decisions (Erekmekçi & Fidan, 2012). Wang and Chen (2022) states that digital games have a profound potential to overcome difficulties in the educational process and positively affect students' learning outcomes and attitudes. These games have positive effects, including increasing practical thinking, strategy development, brain training, analytical thinking, and problem-solving. However, they also have negative features such as violence, obscenity, profanity, and uncontrolled advertising (Zengin 2019). Awareness is needed to benefit from their positive aspects rationally and to be less affected by negative aspects (Hazar,

2000). In this context, it is crucial that teachers, who are in control, have sufficient knowledge and experience about digital games, follow the innovations in this sector, explain how to benefit from digital games to their students, and even use these games to teach their lessons more effectively when appropriate. Because when children see that the learning activity is a game they are familiar with, they will be more attentive and motivated to participate in the learning activity (Görmez, 2020). Teachers' use of educational games in their lessons will also enable children to be more selective when choosing the digital games they play.

Aygün (2019) states that computer games come to mind first when talking about games, and therefore, using educational digital games will enable faster and easier access to the target behaviors prepared within the framework of the general objectives of the Ministry of National Education.

Rationale and Importance of the Study

The literature review highlights that educational digital games have already entered our educational materials, as they encourage scientific thinking and increase motivation towards the lesson (Varlık et al., 2025; Köroğlu & Yeşildere, 2004; Bayırtepe & Tüzün, 2007; Çelen et al., 2011; Hwang et al., 2012; Tsai et al., 2016; Chang et al., 2017). Even the early age group interacts with digital games, and children of all ages can spend long hours in games without getting bored, supporting this situation (Bayırtepe & Tüzün, 2007; Wang & Chen, 2010). Researchers state that educational digital games are an educational technology that can be preferred for all ages and developmental periods because they support the development of 21st-century skills (Basak et al., 2008).

Regarding the studies in the literature, there is a scale development study to determine teachers' attitudes towards using digital games (Görmez, 2020). The changes in attitudes towards science were measured in the studies where educational digital game activities were implemented instead of the effect of these practices (Ağırgöl, 2020).

No scale sought the opinions of the student groups on using digital educational games, which are the target audience of educational studies. This study will be the first to get students' opinions on the education process about using educational digital games in today's world, where technology has become indispensable in education, as in every field. It is believed to contribute to the literature by evaluating digital teaching materials from students' perspectives.

Aim and Problems of the Study

This study examines middle school students' opinions about educational digital games. For this purpose, the main problem statement of the study was set as "What are the opinions of middle school students about educational digital games?". The problems of the study are;

1. What are the findings regarding the factors obtained regarding educational digital games?
2. What are middle school students' opinions about using educational digital games?

METHOD

The main purpose of this study is to examine middle school students' opinions on educational digital games. In this context, the mixed method was used. Creswell (2013) states that the mixed method involves collecting and analyzing quantitative and qualitative data in a single study or multiple studies. The mixed research method specified by Creswell (2013) and the convergent parallel design were used in this study. Convergent parallel or simultaneous parallel design is a method in which qualitative and quantitative data are collected simultaneously. Then the results are combined and used to answer the research problem.

Figure 1

Convergent parallel design



The study consists of two parts, quantitative and qualitative. For the quantitative part, the "Utilization of Educational Digital Games Scale (UEDGS)" was developed to determine students' awareness and use of educational digital games. Tezbaşaran's (2008) Likert-type scale development steps were followed in this process. The scanning method, one of the quantitative research methods, was used to collect the data. Scanning describes the research subject (an event, individual, or object) as it is without affecting or changing it (Karasar, 2009; Özdemir, 2014). The scale took its final form after the necessary validity and reliability analyses. It was administered to a different

learning group to determine students' awareness of educational digital games. A case study was conducted in the qualitative part of the study, and the opinions of the study group on educational digital games were examined. In this context, a semi-structured interview form was used.

Study Group

The study group consists of students from a middle school in the province of Kayseri in the fall semester of the 2021-2022 academic year. 486 students participated in the quantitative part of the study. 300 students were involved in the scale development process. Then the scale was administered to 186 students from a different middle school in the same district. The students participating in the study were determined by random sampling, in which the selected sample represents the universe (Büyüköztürk et al., 2015). Among them, 35 students voluntarily participated in the qualitative part, where semi-structured interviews took place. The characteristics of the study group are shown in Table 1.

Table 1

Study Group Distribution

Method	Stage	f
Quantitative	Scale Development	300
	Scale Application	186
	Total:	486
Qualitative	Interview	35
		Total: 35

Data Collection Tools

Qualitative Data Collection Tools-Interview Form

The qualitative data source of this study is the interview form. An interview is a qualitative data collection tool that has recently been widely used in social sciences (Brinkmann, 2014). The first version of the form used within the scope of the study includes 5 questions, which are "What do you know about educational digital games?", "What comes to your mind when you hear the word educational game?", "What are your family's views on educational digital games?", "Do you use educational digital games in class? Can you give information? In which lessons do you use them the most?", "What topics would you like to write educational digital games for?".

In order to ensure the validity of the interview form, opinions of 3 experts were obtained. The experts interviewed have a doctorate degree in science education. The number of questions didn't change in the interview form after the expert's opinion.

The interview questions were directed to 35 students in writing via online portals. Participation in the interview process was voluntary.

Quantitative Data Collection Tools

UEDGS, developed by the researchers, was used to collect data. Likert-type scale development steps suggested by Tezbaşaran (2008) were used in developing the scale. In this context, five stages were followed: creating an item pool, getting expert opinions, pilot, factor analysis, and reliability analysis.

The scales used in similar studies were examined through a literature review while creating the item pool. The scales on using digital games and educational games were scanned (Görmez, 2020). Educational digital game experiences of three science teachers were taken.

Based on this information, the draft four-point Likert-type scale was developed; it consisted of 35 items. The draft scale was submitted to the opinion of measurement-evaluation, field, and language experts to be reviewed in terms of scope and validity, suitability of the items, and language use. The scale was reduced to 30 items by considering the expert opinions, and the pilots study was performed by applying it to 20 students.

The scale, which took its final form, was applied to a group of 300 students via online portals. Exploratory factor analysis (EFA) was performed on the data, and 10 items were removed from the scale because they were either not covered by any factor or overlapped with others. The final 20-item scale has two factors: the utilization of educational digital games and opinions about educational digital games.

As a result, a two-factor, 20-item scale containing 6 negative and 14 positive items was created. In addition, this scale was administered to another group of 186 students via online portals, and a confirmatory factor analysis (CFA) analysis was performed by the LISREL program. As a result of CFA, the RMSEA value of the scale was calculated as 0.046. The scale's reliability, whose construct validity was ensured by factor analysis, was found to be $\alpha=0.82$ (Cronbach's Alpha reliability coefficient). As this value is above 0.7, it was concluded that the scale was reliable.

Data Analysis

Quantitative Data

In the analysis of the data obtained from the 20-item scale administered to 300 students, positive scale items were scored as "Strongly Disagree=1", "Somehow Agree

=2", "Agree= 3", and "Strongly Agree= 4". These statements' scores were reversed in negative items from 4 to 1. The formula $(n-1)/n$ ($4/3=0.75$) was used to determine the evaluation categories in the scale (Metin, 2014). Accordingly, if the score obtained from an item is between 1.00-1.75, it is "Disagreed," between 1.76-2.50, "Somehow Agreed," between 2.51-3.25 "Agreed," and between 3.26-4.00 "Completely Agreed." There are 14 positive and 6 negative items in the scale.

The analysis of the data obtained within the scope of the study was performed on SPSS 25.00. Each item's frequencies, percentages (%), and averages (X) were calculated separately.

Qualitative Data

The qualitative data source of the study is the interviews. The obtained data were subjected to content analysis. Within this scope, the codes were determined. Then they were divided into themes, and similar themes were combined. In order to ensure the validity and reliability of the data obtained after the content analysis, a technique proposed by Huberman and Miles (2002) was applied, which envisages the repetition of descriptive analyses by more than one researcher and calculating the similarity ratio between them. The similarity between the analyses of the two researchers was calculated as 95%. For this purpose, an expert academician performed the descriptive analysis of the data. The similarity ratio between the codes and themes created by the researcher and those suggested by the expert was determined. In addition, some opinions of the participants, coded as S1, S2,..., were directly quoted.

Ethical Statement

This study was conducted in accordance with the ethical standards set forth in the 1964 Helsinki Declaration and its subsequent amendments.

FINDINGS

The findings of this study were presented in two categories, addressing the sub-problems of the study.

Findings of the First Problem

Since the scale has two factors, the factors are tabulated within themselves. The frequency, percentage, and means of the answers given for the nine items in UEDGS' utilization dimension are given in Table 2.

Table 2*The frequency, percentage, and means of the answers about utilization*

Factor 1: Utilization of Educational Digital Games		Strongly Disagree		Somehow Agree		Agree		Strongly Agree		X
		f	%	f	%	f	%	f	%	
1	I cannot learn what I need to know about educational digital games alone.	47	25.3	82	44.1	39	21.0	18	9.7	2.85
2	Learning with educational digital games is exciting.	10	5.4	26	14.0	89	47.8	61	32.8	3.08
3	If I get the opportunity to play a popular educational digital game, I fear having problems navigating the game.	20	10.5	87	46.8	27	14.5	52	28.0	2.40
4	Educational digital games enrich my learning experiences.	7	3.8	13	7.0	103	55.4	63	33.9	3.19
5	I will have difficulty learning if a new subject is taught with an educational digital game.	13	7.0	19	10.2	97	52.7	57	30.6	1.94
6	Not having an experienced person with me makes me nervous when using an educational digital game.	54	29.0	93	50.0	25	13.4	14	7.5	3.01
7	Class time passes quickly, and it is fun when playing educational digital games.	11	5.9	22	11.8	70	37.6	83	44.6	3.21
8	I do not abstain from playing educational digital games.	14	7.5	14	7.5	101	54.3	57	30.6	3.08
9	I believe that I can solve a problem I encounter in an educational digital game	6	3.2	23	12.4	99	53.2	58	31.2	3.12
10	Educational digital games offer more exciting and creative ways to learn subjects.	3	1.6	22	11.8	94	50.5	67	36.0	3.21
11	The concern that "educational digital games can cause health problems" scares me.	17	9.1	67	36.0	72	38.7	30	16.1	2.38
12	Educational digital games make it easier for me to learn complex and abstract subjects.	9	4.8	30	16.1	97	52.2	50	26.9	3.01
13	I want to use educational digital games regularly throughout the school year.	13	7.0	27	14.5	82	44.1	64	24.4	3.06
14	The inclusion of educational digital games in lessons does not bother me.	10	5.4	15	8.1	84	45.2	77	41.4	3.23
15	I believe that educational digital games develop my imagination.	12	6.5	37	19.9	79	42.5	58	31.2	2.98
16	Educational digital games facilitate my learning by establishing connections between courses.	7	3.8	18	9.7	94	50.5	67	36.6	3.19

As seen in Table 2, the mean scores of the items in the utilization dimension were between 1.94 and 3.23. Accordingly, items 3, 5, and 11 of this subscale are in the "Somehow Agreed" category. Items 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, and 15 fall in the "Agreed" category. The items that students "Agree on" are, "I cannot learn what I need to know about educational digital games alone" ($\bar{X}$ =2.85), "Learning with educational digital games is exciting" ($\bar{X}$ =3.08), "Educational digital games enrich my learning experiences" ($\bar{X}$ =3.19), "Not having an experienced person with me makes me nervous when using an educational digital game" ($\bar{X}$ =3.01), "Class time passes quickly, and it is fun when playing

educational digital games" ($\bar{X} = 3.21$), "I do not abstain from playing educational digital games" ($\bar{X} = 3.08$), "I believe that I can solve a problem I encounter in an educational digital game" ($\bar{X} = 3.12$), "Educational digital games offer more exciting and creative to learn subjects" ($\bar{X} = 3.21$), "Educational digital games make it easier for me to learn complex and abstract subjects" ($\bar{X} = 3.01$), "I want to use educational digital games regularly throughout the school year" ($\bar{X} = 3.06$), "The inclusion of educational digital games in lessons does not bother me" ($\bar{X} = 3.23$), "I believe that educational digital games develop my imagination" ($\bar{X} = 2.98$), "Educational digital games facilitate my learning by establishing connections between courses" ($\bar{X} = 3.19$).

The frequency, percentage, and means of the answers given for the 6 items in UEDGS' opinion dimension are given in Table 3.

Table 3

The frequency, percentage, and means of the answers about opinions

Factor 1: Opinions about Educational Digital Games		Strongly Disagree		Somehow Agree		Agree		Strongly Agree		Ortalama
16	Educational digital games make it easier for me to learn by establishing connections between courses.	7	3.8	18	9.7	94	50.5	67	36.6	3.19
17	Educational digital games support my socialization.	20	10.8	48	25.8	70	37.6	48	25.8	2.78
18	I enjoy learning a new educational digital game.	7	3.8	21	11.3	76	40.9	82	44.1	3.25
19	I think educational digital games help reinforce what I have learned.	8	4.3	16	8.6	94	50.5	68	36.6	3.19
20	I do not believe that educational digital games will increase my exam success.	76	40.9	82	44.1	7	3.8	21	11.3	3.15

Regarding Table 3, the mean scores of the items in the opinion dimension were between 2.78 and 3.25. Accordingly, the items of this subscale fall in the "Agreed" category.

The items that students "Agree on" are, "Educational digital games make it easier for me to learn by establishing connections between courses" ($\bar{X} = 3.19$), "Educational digital games support my socialization" ($\bar{X} = 2.78$), "I enjoy learning a new educational digital game" ($\bar{X} = 3.25$), "I think educational digital games are useful in reinforcing what I have learned." ($\bar{X} = 3.19$), "I do not believe that educational digital games will increase my exam success" ($\bar{X} = 3.15$).

Findings of the Second Problem

The second problem of the study involves the participants' opinions about educational digital games. In this context, an interview form was administered to 35 students. The

answers were subjected to qualitative analysis. The findings are summarized in Table 4.

Table 4

Analysis of the interview form

Category	Theme	Code	f	%
Awareness of educational games	Positive	I know	19	54
		I know and have played before	12	35
		I wrote a digital game	1	3
	Neutral	I don't know	4	11
Image of educational digital games	Positive	Enjoyable	18	51
		Different from traditional games	18	46
		It can contribute to my learning	10	28
		Facilitating	9	26
	Negative	Diverting	9	26
		Boring	8	23
		Simple	2	5
	Neutral	I don't know	2	5
Images of educational digital games in families	Negative	No idea	18	51
		Waste of time	16	45
		Useless	16	45
		Diverting	8	23
		Distracting	7	20
In-class effects of educational digital games	Positive	Positive	24	68
		Contributes to the visualization of information	18	51
		It makes it easy to repeat	12	35
		Effective	12	35
		Supports learning	8	23
		It can be applied in any course	7	20
		It can fill free time	5	14
	Negative	Diverting	6	17
		There is not enough time for each student	6	17
		After the first student, the answers are memorized	5	14
Courses that participants need educational games	Course	English	30	86
		Science	28	80
		Mathematics	22	63
		Religion	8	23
Topics that participants want to write educational digital games	Topic	Word matching	32	91
		Environmental pollution	18	51
		Harmful habits	11	31
		Electric	7	20
		Atom and subatomic particles	7	20

*The high total rates of frequency values are due to the fact that there is more than one answer from the same people.

Regarding Table 4, 89% of the participants are familiar with educational digital games. 35% of the participants stated that they had played an educational digital game before, and 1 participant stated that to had previously written an educational digital game.

They also stated that educational digital games are enjoyable (51%), different from traditional games (41%), and can contribute to the learning process (28%). In addition to the positive opinions, 9 participants stated that they are distracting, and 2 described educational digital games as "boring" because of being repetitive.

When the participants were asked about their parents' opinions, it was found that the parents did not know enough about educational digital games (51%). Other negative opinions from parents include seeing educational games as a waste of time (45%), distracting (23%), and diverting (20%).

The last data from the interviews reveal the areas where participants want to use educational digital games. They stated that educational digital games could be used in language education (86%) for memorizing words (91%), in science education (80%), and to raise awareness of environmental problems (51%). Below are sample participant comments.

S2: We played an educational digital game in science class before. Pretty enjoyable. It is effective in repeating the subject after learning it. However, the games get boring after a while because they end quickly. We memorize the answers right away.

S21: I wrote such a game before. My family thinks I am wasting time on the computer. I need time to develop.

S14: We play games in science classes, but there is not enough time for every student. Also, the answers are remembered after the first student.

S3: Educational games are effective in lessons. They help me repeat what I have learned. This way, I can make better use of my free time.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study, which investigates students' opinions about using educational digital games in science lessons, discusses participants' opinions in two dimensions: "Utilization of Educational Digital Games" and "Opinions about Educational Digital Games."

The findings of the utilization dimension show that students see educational digital games as supporting materials that enrich their learning experiences, provide convenience in learning abstract concepts, offer enjoyable learning experiences, establish connections between courses, and facilitate socialization. Students agreed that they enjoy learning new games and that educational digital games should be

included in the lessons. The study results are parallel to the literature. Dönel-Akgül and Kiliç (2020) indicate that participants in their studies expressed positive opinions about educational digital games. In the relevant study, participants stated that educational digital games make the lesson fun, make learning easier, and the subjects learned through games will be more permanent.

In addition, the results show that students need the support of an experienced person while playing educational digital games, are afraid of having problems in the game, and think that they will have difficulty learning a new subject only with this method. This may be due to students having difficulty playing educational digital games that they encounter for the first time.

Regarding the opinions about educational digital games, students strongly agree that they develop their imaginations; they also think these games are helpful and exciting course materials to reinforce what has been learned. Yıldız Durak and Karaoğlu Yılmaz (2019) stated in their study that such educational games improve creativity and problem-solving skills. This may be due to the fact that educational digital games facilitate learning by improving problem-solving skills. Çokyaman and Şimşek (2022) similarly pointed out in their study that educational digital games contributed to academic success. On the other hand, the results show that students cannot learn these materials alone and do not think they contribute to their exam success. Students also stated that they want to use educational digital games throughout the year.

In a study that supports the conclusion that educational digital games offer exciting and creative ways to learn subjects, Clark (2011) attempted to teach Newton's laws to students from two different countries, Taiwan (n=137) and the USA (n=72). A digital game-based method was used in the experimental group, and the traditional teaching method was used in the control group. As a result of the research, a positive change was observed in the academic achievement, class participation, and interest of experimental group students.

Bayırtepe and Tüzün (2007) applied the educational digital game they designed to middle school 7th-grade students and examined the effect of digital game-based teaching on students' academic success in computer lessons. They concluded that educational digital games enriched learning experiences, similar to this study. They reported that the group using the game-based teaching method liked the game-based teaching environment, their anxiety levels decreased while learning, and the game allowed them to learn individually. In his study, Bağcı stated that "Educational games enable students with low participation to become active in the lesson, allow them to

socialize and experience a sense of self-confidence" (Bağcı, 2011), which is in line with the conclusion of the current study that educational digital games support the socialization of students.

Another finding is that students stated they would have difficulty learning if the subject were taught using an educational digital game. In contrast, in Papastergio's study, digital game-based instruction was applied to one group to teach the concepts of basic computer memory units, and an educational platform on the Internet was used to teach the other group. The study concluded that the group that received digital game-based instruction learned the concepts better, and their motivation was higher than the other group (Papastergio, 2009).

The results show that students consider educational digital games in lessons as one of the new generations of teaching materials that enrich the learning experience, arouse excitement and curiosity, support socialization, and make lessons enjoyable. Students emphasize that educational digital games are effective materials that facilitate their understanding of abstract subjects, develop their imaginations, and reinforce newly learned subjects. Students enjoy playing a new educational game and believe that they can solve a problem that occurs in the game.

On the other hand, students think that digital games may cause health problems; they refrain from learning a new subject with this method and are afraid of having problems during the game.

It is concluded that educational digital games offer exciting and creative ways to learn and help establish connections between courses. Students expressed that educational digital games, which they think improve their imagination, should be included in the lessons. The limitations of this study are the administration of the scale in a region far from a city center, with insufficient technological infrastructure and frequent internet access problems, and the sample was limited to middle school students.

SUGGESTIONS

Suggestions made in line with the results obtained in the research are below:

- The use of educational digital games in education, seen as new generation educational materials, can be increased by considering the benefits, such as increasing students' motivation towards the lesson and making learning permanent and enjoyable.
- Many sites on the Internet provide game development opportunities for free. In addition, ready-made games that are suitable for gains can also be preferred.,

- Creating an educational game for each gain in the curriculum may pose a time problem for the teacher. At this point, teachers may revise the content of existing games and add them to the lesson, or may design educational games suitable for many gains.
- Adding educational digital games that summarize and evaluate all gains at the end of the unit will also support concepts such as classroom solidarity, learning together, and peer teaching.
- Assigning educational digital game design projects on specific topics to students and showing how to use technology for positive purposes is recommended.

Author Contributions:

The first author wrote the introduction and conclusion discussion section and collected data. The second author performed data analysis and wrote the Methods and Findings. The last author supervised. The authors contributed equally to the study.

Institutional Review Board Statement:

This study was carried out with the ethics committee document dated and numbered 192 received from Erciyes University, Social and Human Sciences ethics committee.

Conflict Declaration

There is no conflict between the authors.

REFERENCES

- Ağırçöl, M. (2020). *Fen bilgisi öğretiminde eğitsel dijital oyun kullanımının öğrenci akademik başarısına, bilgi kalıcılığına ve tutumuna etkisi*, [Master's thesis], Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Aygün, H. A. (2019). *Fen Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi*, [Unpublished master's thesis], Adıyaman Üniversitesi.
- Basak, C, Boot, W. R, Voss, M. W. & Kramer, A. F. (2008). Can training in a real-time strategy video game attenuate cognitive decline in older adults?. *Psychology and Aging*, 23(4), 765-777. <https://doi.org/10.1037/a0013494>
- Bayırtepe, E. & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 41-54.
- Brinkmann, S. (2014). 14 Unstructured and semi-structured interviewing. *The Oxford handbook of qualitative research*, 277. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>
- Büyüköztürk., Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Yayınları.
- Chang, C. C., Liang, C., Chou, P. N. & Lin, G. Y. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior*, 71, 218-227. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.031>
- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study [Presentation]. DBER Group Discussion, University of Nebraska, Lincoln. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/dberspeakers/article/1047/&path_info=2013_11_14_ALL_Steps_in_Conducting_Mixed_Methods_Research_Creswell.pdf
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu S. S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları* [Bildiri]. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, (2-4 Şubat), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çokyaman, M., & Şimşek, H. (2022). Eğitsel Dijital Oyunların 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarısı Ve Güdülenmelerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 708-722. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-891059>
- Demir, E. (2016). Büyükbabaların kendi oyunları ile günümüzdeki çocuk oyunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Innovative Research in Education*. 3(4), 167-173. <https://doi.org/10.18844/ijire.v3i4.1252>
- Dönel Akgül, G., & Kılıç, M. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitsel Dijital Oyunlar ve KODU Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(2), 101-120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2581388>
- Erekmekçi, M. & Fidan, Ş. (2012). Oyunun tasarım platformları: Oyunun eğitim ve kültüre etkisi. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 851-861.
- Görmez, E. (2020). Dijital oyunlardan yararlanma ölçeği (Doyö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram*

ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 21-33.

Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tubitay Yayınları.

Hwang, G.J., Wu, P.H. & Chen, C.C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education*, 59(4), 1246-1256. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.009>

İşman, A. (2001). Bilgisayar ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-34.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Köroğlu, H. & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2),

Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları, B. Oral ve A. Çoban (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (ss. 161-214). Pegem Akademi.

Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.

Özdemir, E. (2014) Tarama yöntemi. (Ed. Metin 2014) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 77-97), 3. Baskı içinde. Pegem Yayınılık.

Randel, J.M. & Morris, B.A. (1992). The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research, *Simulation & Gaming*, 23(3), 261-276. <https://doi.org/10.1177/1046878192233001>

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tsai, M.J., Huang, L.J., Hou, H.T., Hsu, C.Y. & Chiou, G.L. (2016). Visual behavior, flow, and achievement in game-based learning. *Computers & Education*, 98, 115-129. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.011>

Varlık, M., Dönel Akgül, G., & Pınar, M. A. (2025). Biyoloji Öğretiminde Kullanılmak Üzere Geliştirilen Dijital Oyunun Akademisyen, Öğretmen ve Aday Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 12(1), 1-28. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1509374>

Wang, L.C. & Chen, M.P. (2010). The effects of game strategy and preferencematching on flow experience and programming performance in gamebased learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/14703290903525838>

Yalın, H.İ. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayıncılık.

Yıldız Durak, H. & Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278. <https://doi.org/10.12984/eggefd.439146>

Zengin, M. (2019). *The effect of the use of educational computer games on the success and attitudes of students in teaching English vocabulary*, [Master's thesis], Bursa Uludağ Üniversitesi.



Teacher Happiness in the Age of Artificial Intelligence

Yapay Zeka Çağında Öğretmen Mutluluğu



Yazar Bilgisi/ Author Information

Mustafa FİDAN

 Dr, Education Academy, Ankara/Türkiye, gfidanmustafa@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 27.07.2024
Kabul Tarihi /Accepted : 07.05.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Fidan, M. (2025). Yapay Zeka Çağında Öğretmen Mutluluğu. *EDUCATIONE*, 4(1), 53-80.



Özet

Bu makale, yapay zekâ (YZ) ile öğretmenlik mesleği arasındaki ilişkiyi incelemektedir. İnsan benzeri zekâ sergileyebilen YZ teknolojilerinin, özellikle makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve bilgisayarla görme gibi alanlarda, eğitimde önemli uygulamaları olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılarak YZ'nin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi ve dijital çağda öğretmenlerin rolü ele alınmıştır. Makale, insan öğretmenlerin yerini YZ'nin alacağı yönündeki kaygılara rağmen, YZ'nin eğitime önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Etkili öğretmenlerin; mesleki bilgi, etik standartlar ve toplumsal değişim odaklı bir yaklaşımı harmanlayarak öğrenci gelişiminde merkezi bir rol üstlenmeye devam ettiği vurgulanmaktadır. Bulgular, öğretmen eğitiminde dijital yeterliliklerin ve YZ'nin pedagojik katkılarını anlamının kritik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin değişime uyum sağlayabilmesi için esnek öğretim stratejileri, sürekli destek sistemleri, iş birliği ortamları ve öz liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Dijital çağın getirdiği öğrenci çeşitliliği, öğrenme yöntemlerindeki değişim ve öğretmen eğitimi gibi alanlarda köklü dönüşümler yaşandığına dikkat çekilmektedir. Makale, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve mesleki dirençlerinin artırılması gerektiğini savunarak, teknolojik gelişmeler karşısında öğretmen etkinliğinin ve mutluluğunun sürdürülmesine katkı sağlamaktadır. Genel olarak çalışma, yapay zekânın öğretmenlik mesleğine bir tehdit değil; destekleyici, tamamlayıcı bir bileşen olarak görülmesi gerektiğini ve dolayısıyla öğretmen mutluluğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Yapay zeka, öğretmenlik mesleği, mutluluk, değişim*

Abstract

This article examines the possible relationships between the teaching profession and artificial intelligence. We are experiencing an era in which artificial intelligence technologies that can exhibit teacher-like or learner-like intelligence are important applications in education. The effects of the transformation brought by the age of artificial intelligence in the education process and the role of teachers were examined in this study using the literature review method. Leaving aside the concerns of whether artificial intelligence is replacing teachers in society; it is aimed to highlight the opportunities that artificial intelligence has brought. In this context, artificial intelligence has threats as well as opportunities for the teaching profession. According to the research findings, the pedagogical contributions of artificial intelligence tools and digital literacy skills have come to the fore in the pre-service and in-service continuous education planning of teachers. In addition, it is seen that teachers who can adapt to change, are flexible, agile and have high self-leadership capacity; and can manage themselves, their classes and artificial intelligence tools can come to the fore. In line with these results, it is recommended that teachers be strengthened with in-service support and pre-service teacher candidates be equipped with skills appropriate to the era. As in all situations of change and uncertainty, ensuring teacher effectiveness in the face of technological developments will indirectly contribute to the maintenance of teacher happiness. In an education system prepared according to these predictions, it can be said that artificial intelligence can be seen as a supportive, complementary component rather than a threat.

Keywords: *Artificial intelligence, teaching profession, happiness, change*

INTRODUCTION

Artificial intelligence is seen as a change opportunity or threat that brings about radical transformations in many critical areas of life such as a teacher's professional development and working conditions. The artificial intelligence storm is blowing from a teacher's daily life to every stage of the learning process. Artificial intelligence tools based on the idea that machines can gain thinking skills like humans are not limited to learning games on smart boards or achievement/learning output applications used to fill out a class notebook. At this point, the question of whether artificial intelligence can participate in the education process just like a teacher and threaten people whose profession is teaching is being discussed. AI can be defined as a supercomputer with human-like functions, focused on achieving goals in the world. It is a discipline that involves building intelligent machines that adapt to situations with limited resources. AI is expanding its role in harmonizing information in everyday situations. AI encompasses technologies such as computer vision, speech recognition, machine learning, big data, and natural language processing. Its main goal is to mimic human intelligence by collecting, analyzing and self-improving information to perform specific tasks (Chen et al., 2020; Chiu et al., 2023; Copeland, 2024; McCarthy, 2007; Sutton, 2020; Wang, 2020).

Education is one of the most important contact areas of for artificial intelligence. It is unlikely that all components related to education will not be affected by artificial intelligence. For this reason, it is important for teachers, students, parents and administrators to learn artificial intelligence technologies in a versatile way. It is primarily the responsibility of the teacher to represent the phenomenon of learning in the context of artificial intelligence. Teachers play an important role in critical thinking, gaining a deep understanding, and future readiness so that students can correctly interpret and use the information provided by artificial intelligence. Teachers need to develop themselves in using the potential of AI in an ethical way and help students as well. Studies show that teachers are open to systems that support intelligent teaching (Annuš, 2024).

There are ongoing uncertainties about how artificial intelligence (AI) will impact education and the teaching–learning process. It is essential to distinguish between Artificial Intelligence in Education (AIED), which refers to using AI to enhance teaching and learning (Luckin et al., 2016), and AI Literacy, which focuses on learning about AI's principles and implications (Long & Magerko, 2020). While AI literacy initiatives are expanding, the effects of learning with AI (AIED) remain unclear and

vary across contexts (Zawacki-Richter et al., 2019). Research mainly highlights student-centered AIED applications, with teacher-centered AIED still underdeveloped. From a teacher perspective, AIED is designed to assist rather than replace teachers (Holmes, 2023). Clarifying these concepts is crucial for addressing AI's role in education effectively.

Because artificial intelligence plays an important role in education from early childhood education to advanced levels, teacher transformation must be achieved rapidly. The field of Artificial Intelligence-Education necessitates the transition from traditional classroom teaching to intelligent systems. In all these transformation processes, the teacher is still in the role of classroom manager. Although AI-CAI systems initially came with uncertainties, such as replacing teachers, in the following years, they started to show a tendency towards an individualized tutoring model. In this way, with the emergence of Intelligent Tutoring Systems (ITS); Online technologies that allow students to learn without the need for a teacher with internet-based tools have developed rapidly. With these developments, flexibility, freedom and efficiency have added a completely different dimension to learning processes. The transformation that has occurred in learning processes is undoubtedly seen in the role of the teacher (Brusilovsky & Peylo, 2003; Chen et al., 2020). The question of whether a teacher is needed did not arise suddenly, but has developed as a result of a long-term transformation.

The teaching profession is undoubtedly rapidly transforming and continuing to keep up with the times. From daily lesson plans to annual or long-term plans, artificial intelligence technologies are used practically by experts in every field. Accelerators who make their routine work easier with artificial intelligence tools can spend more time in their remaining time. With the support of instructors and institutions strengthened with artificial intelligence-supported digital tools, it is becoming more accepted and the connection between them is constantly improving. The requirements of the age have fundamentally transformed the lives of teachers and have revealed new skills, and actors have supported their commercial responsibilities and reputations by acquiring them at this speed. Artificial intelligence tools and the digital age present opportunities as challenges for the teaching profession. Teachers who highlight opportunities make a difference and are noticed by their students and institutions (Verganti et al., 2020; McKnight, 2016; Bates, 2015; Alam, 2021).

The current age of artificial intelligence also offers opportunities for developing teacher skills. While in the past, long and uneconomical plans were required for in-

service training or courses, a flexible, free and efficient in-service training plan can be created with online opportunities. Therefore, it is important for teachers to use the process of identifying and discovering artificial intelligence opportunities during their own development and then continue to use them in their classrooms. Teachers who first use these opportunities for themselves will be able to contribute to their students and the reputation of the profession. In this context, following international organizations that produce content and taking responsibility for their own development is an important first step for teachers. Teachers should accept the impact of the age on education and recreate their own future in four basic dimensions: knowledge, skills, attitudes and values. Flexible, innovative, collaborative and strong teachers can see the threat of artificial intelligence as an opportunity (Caena & Redecker, 2019; Starkey, 2020).

A forced and rapid demo of the future, experienced under the conditions of a mandatory pandemic, provided valuable insights. The mandatory online education experience in pandemic uncertainty brought opportunities as well as challenges, and teacher competences underwent unique transformations. During the pandemic, educators whose skills and determination to provide authentic and meaningful learning experiences have strengthened have come to the fore. In addition, creative solutions such as adapting physical resources to the digital world and utilizing online infrastructure have been explored. These examples aimed to inspire teacher educators and provide engaging and high-quality virtual learning experiences in in-service and pre-service trainings (Fidan, 2020; Goldberg & Lannoye-Hall, 2023).

In the light of post-pandemic experiences, learning systems intertwined with internet networks and smart devices and applications, artificial intelligence-supported opportunities have emerged. Smart devices that children use as learning tools also offer learning and teaching opportunities for teachers. Therefore, by integrating technology into education, the digital skills of students and teachers are developing, and innovative tools are provided to teachers, especially as the most fundamental component of education (Fidan, 2021; Kilag et al., 2023). In every era, the teaching profession requires integrating technology into teaching practices and adapting to the changing educational environment. This includes using artificial intelligence tools, designing and implementing technology-supported learning activities, and engaging in continuous learning and innovation.

Artificial intelligence is creating significant changes and innovations in the field of education and training. It changes teachers' teaching methods and students' learning

methods. The applications of artificial intelligence in education contribute to the professional development of teachers and reduce the teaching workload. According to the data obtained through questionnaires and interviews, teachers understand and use artificial intelligence products. The most frequently used AI products are mobile applications and online education platforms. Some teachers use new technologies such as smart classrooms and robotic assistants in teaching. Most teachers recognize the role of AI in teaching and believe that it helps professional development. Artificial intelligence will further develop and progress in the field of education (Xue & Wang, 2022).

The three main roles of AI in education are providing adaptive teaching strategies, improving teaching skills, and supporting teachers' professional development. In studies on providing adaptive teaching strategies, content and tasks appropriate to the needs of students were presented using intelligent tutoring systems and multimodal sensor data. In order to improve teaching skills, computer-aided instruction and artificial intelligence technologies were used to improve teachers' classroom management and teaching efficiency. In studies conducted to support teachers' professional development, real-time data were analyzed and suggestions and comments were provided to teachers, and teaching evaluation models were created. However, these artificial intelligence applications have limitations in practice, and there are not enough evaluation criteria yet. In addition, some teachers may experience a lack of control because they do not fully understand how the technologies work (Chiu et al., 2023).

In addition to the creativity of teachers in the transformation of their professional roles, their roles in the development process of artificial intelligence applications are also seen. In a study by Çelik et al. (2022), it was revealed that teachers assume various important roles in the development of AI applications. These roles can be listed as acting as a model in the training of AI algorithms and contributing to AI development by checking the accuracy of AI automatic evaluation systems.

Studies on teaching in the age of artificial intelligence continue to increase. In one of these studies (Yolcu, 2024), it is stated that a qualified teacher education plan must be established for teachers to adapt effectively to the artificial intelligence era. In a world of increasing uncertainty and unpredictability on the one hand, the well-being of teachers should be included in this planning. Teacher well-being in the age of artificial intelligence greatly affects their ability to fulfil their changing role effectively and professionally (Altan & Özmusul, 2022). In another study, while teachers draw

attention to some disadvantages related to the future of teaching in the context of artificial intelligence, engineers see artificial intelligence as a tool that will provide quality and benefit for everyone in the education sector (Gocen & Aydemir, 2020). Therefore, such a planning and study should be carried out in such a way that teachers' AI literacy, their ability to use, produce and transform themselves, and thus teacher welfare should be strengthened.

In this study, answers to the following question were sought:

- How do artificial intelligence technologies affect teacher well-being?
- What can be done to strengthen teacher well-being in the age of artificial intelligence?

METHODOLOGY

Although a literature review is defined as the examination of published material on a subject, there is no specific or official definition of a literature review. The definition of this term and its applicability to a document is left to the decision of the indexer. A literature review is a type of document that involves the analysis and synthesis of information focusing on bibliographic citations. It is also stated that literature reviews are usually inductive in nature and aim to summarize, evaluate and integrate primary reports. While literature reviews focus on the examination of previously published material, they may also involve the development of theoretical statements (Cooper, 1988).

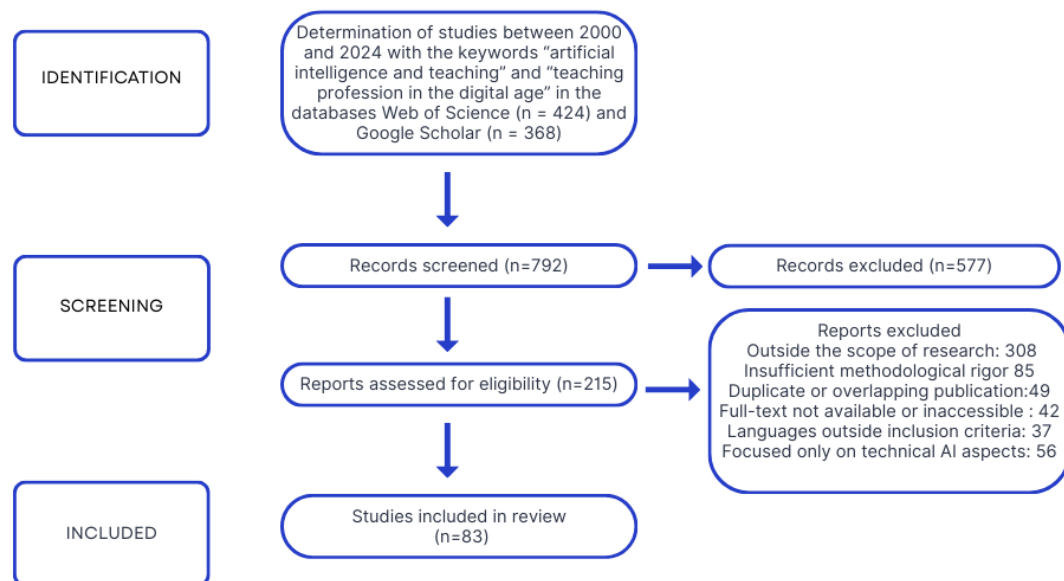
A literature review reveals the sources of a study and strengthens its relevance and rigor. It plays a central role in academic research and information systems, helping to prepare comprehensive overviews on a topic. The process, involving backward and forward searches, is often challenging, especially in fields like artificial intelligence where sources are abundant. To ensure credibility, the inclusion and exclusion criteria must be transparent. A literature review summarizes a subject area, identifies high-quality articles, and evaluates their relevance. The processes of this study focused on reliability, validity and reproducibility. In this context, sufficient effort has been made on research methods to support the comprehensiveness, reliability and scientific soundness of the research (Brocke et al., 2009).

This review article systematically examines the teaching profession in the digital age (Denyer & Tranfield, 2009; Pautasso, 2013; Manisha, 2023; Rowley & Slack, 2004). Studies focusing on teacher education and digital transformation were selected and sources published between 2000 and 2024 were analysed. Initially, a pool of 215 articles

was screened and 83 sources were found suitable. As a result, this review article was developed in the basic structure focusing on the teaching profession in the age of artificial intelligence.

In this study, a systematic review method was adopted to comprehensively evaluate the existing literature on the teaching profession in the digital age. During the study process, the relevant literature was identified, selected, analysed and synthesised meticulously. In the present study, the literature review was carried out carefully and meticulously with a systematic review method. The literature concerning the teaching profession in vital dimensions was carefully scanned, and evaluations such as data determination, data extraction and quality were meticulously carried out. The scientific search engines WoS and Google Scholar databases were queried with the search "Teaching profession in the digital age". The studies that were found to be suitable within the scope of this research were included and those that were not considered to meet the criteria were excluded. The selection process of the publications included in the study is shown in Figure 1 with the PRISMA 2020 flowchart.

Figure 1. PRISMA Flowchart for Systematic Reviews



FINDINGS

In this section, research findings are presented under headings. Five main themes affecting teacher well-being in the digital age were identified. These themes emerged from a combination of selected studies and show how multifaceted teachers' well-being is. Each theme includes important elements that affect teachers' professional

fulfilment and emotional strength. In particular, the effects of digital transformation and artificial intelligence in education are discussed within this framework. Table 1 summarises the themes, subheadings and highlights to make it easier to understand the findings.

Table 1

Thematic Framework for Teacher Happiness in the Digital Age

Theme	Sub-Components	Representative Focus
Teaching Profession	Ethical values, competence, lifelong learning	Foundation of satisfaction
Flexibility & Resilience	Uncertainty management, emotional regulation, coping skills	Emotional strength in changing times
Self-Leadership & Motivation	Autonomy, moral agency, intrinsic drive	Internal source of well-being
Pedagogical Agility	Adapting strategies, agile curriculum use, feedback systems	Classroom dynamism and innovation
Technology Integration	AI use, belief transformation, digital adaptation	Technological harmony and empowerment

The Teaching Profession and Foundational Qualities

Teaching is a globally recognized professional activity dedicated to educating, influencing, and guiding learners within academic contexts. As one of the largest and most diverse professions, teaching involves acquiring specialized knowledge through formal education, professional certification, and adherence to established ethical standards (Havighurst, 2023).

Effective teaching is characterized by essential foundational qualities, such as comprehensive professional knowledge, instructional planning proficiency, and strong assessment skills, which collectively contribute to positive, inclusive learning environments (Stronge, 2018). Teachers equipped with these skills significantly enhance student performance and contribute positively to broader societal outcomes, including economic development (Hanushek, 2011; Korthagen, 2004).

Michael Fullan (1993) highlights the importance of integrating moral purpose with change-agent capabilities within teaching practices. Moral purpose involves impacting students' lives positively, whereas acting as a change agent requires ongoing strategic innovation to address evolving educational challenges. Hence, teacher education programs must prioritize competencies such as inquiry-based learning, collaborative

problem-solving, and personalized instructional approaches, enabling teachers to adapt effectively to student needs.

Qualified teachers demonstrate essential attributes such as effective time management, collaborative teamwork, continuous pedagogical improvement, emotional regulation, and respect for diversity (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005). The quality of teachers can be measured by their performance, especially during pandemics or periods of extraordinary uncertainty. In this context, the ability to survive in the face of uncertainty, to provide rapid solutions to change, and to act with pedagogical agility are the basic indicators that distinguish qualified teachers (Beteille et al., 2020).

The qualities of the teaching profession are constantly changing and teachers are adapting to this change rapidly. In doing so, one of the important determinants of professional development is collaboration. Joint research and collaboration projects with colleagues encourage the emergence of innovative ideas, All five fingers are different. Each teacher in the school can support each other positively with different skills. Knowledge increases as it is shared and integrated skills are much more than piecemeal efforts. In short, continuous professional development and collaboration not only improve teachers' professional performance but also positively affect students' academic and social achievement (Darling-Hammond, 2000; Korthagen, 2017).

With the Artificial Intelligence Age, the use of technology in education has increased significantly. This development has led to radical changes in teaching methods and pedagogical practices. Thanks to the opportunities offered by technology, more resources have been made available to students and learning processes have been personalised. However, various challenges have emerged in terms of digital literacy gaps, data security issues, privacy concerns and equal opportunities in education. At this point, it can be said that these problems need to be addressed effectively in order to take full advantage of the opportunities brought by artificial intelligence in the field of education (Greenhow et al., 2009).

Teacher happiness has been at the heart of this transformation. It was shaped by personal life satisfaction, internal motivation and positive relationships. This happiness strengthened teachers' emotional resilience. It also increased their professional satisfaction. Happiness has played an important role in teachers' adaptation to technological and educational changes (Diener & Ryan, 2009; Fisher, 2010; Helliwell et al., 2020; Easterlin, 2003; Veenhoven, 2023).

It can be said that artificial intelligence plays an increasing role in education. It can be thought that it reduces the workload of teachers and facilitates lesson planning. It is even stated that it offers students more personalised learning opportunities. Nevertheless, it is stated that teachers need to improve their digital skills in order to use these technologies effectively. It has even been emphasised that some teachers may be hesitant towards artificial intelligence (Altan & Özmusul, 2022; Göcen & Aydemir, 2020). It is also a fact in the literature that it can be argued that teachers who successfully use artificial intelligence increase their professional productivity and satisfaction levels (Chiu, 2023; Ertmer et al., 2012).

It can be said that teachers who use digital platforms such as YouTube effectively are more successful in their profession. Thanks to these platforms, it may be possible for them to reach wider student groups. It can also be considered that teachers have the chance to continuously evaluate and improve their own practices. As such, an increase in teacher happiness and professional productivity can be expected (Copper & Semich, 2019; Rich & Hannafin, 2009).

Intrinsic motivation strongly influences teachers' technological integration and professional happiness. Positive experiences with technology foster enthusiasm, satisfaction, and innovation, highlighting the need for strategic professional development programs to maximize technological benefits (Chocarro et al., 2021; Ertmer et al., 2006; Fidan, 2022).

Research underscores that teachers' beliefs about technology evolve positively through increased exposure and interaction, particularly evident during rapid digital transitions such as the COVID-19 pandemic. Supporting these shifts requires ongoing professional development and clear, proactive educational policies (Levin & Wadmany, 2006).

Flexibility and Resilience

While it is recognized that educational content, classroom practices and learning environments need to change, teachers' tendencies to cope with uncertainty are also very important. There are studies that draw attention to the importance of teachers' life experiences and mindsets for coping with current, emerging and future uncertain challenges. Teacher flexibility, resilience and problem-solving skills can be considered together (Faulkner & Latham, 2016). Unpredictable rates or levels of uncertainty are also important in the context of teacher resilience. In the case of strong uncertainty during the pandemic period, problems arising from the uncertainties of the process as well as the communication tools that enable teachers to reach children are at the

forefront. Although it was observed that teachers had no difficulty in adapting, uncertainty was a heavy burden. In a sense, it can be said that the most fundamental difficulty in the pandemic period compulsory distance education process is the phenomenon of uncertainty (Fidan, 2020).

The concept of flexibility is very important in the context of teachers' survival in all kinds of uncertainty situations. A flexible teacher knows how to adapt teaching methods to student needs. He/she practices who, what and how to teach with flexible solutions. Some students learn from the teacher and some learn from the teacher's correct guidance. In this way, countless flexible products such as increased student participation, increased motivation, improved behavior management and increased learning levels will emerge. A flexible teacher does not force students to learn from me. Guidance to the right learning tool is also included in teaching. It is stated that this skill increases teachers' professional success.

On the other hand, the concept of resilience that supports teacher quality also stands out. The ability of a teacher to continue teaching, to continue their profession and to continue teaching effectively in any difficulty they encounter, in short, in any conditions, is related to resilience (Masten, Best & Garmezy, 1990). The conditions of the age of artificial intelligence are also included in this. Resilient teachers are open to being motivated and focusing on opportunities that create all kinds of stress. For teachers who do not strengthen resilience and who give up at every obstacle, the threat of artificial intelligence can be a significant reason to give up (Brunetti, 2006). Resilient teachers are also thought to be able to resist external pressures and have the power to overcome their own limits (Oswald et al., 2003; Patterson et al., 2004). These qualities, resilience and beyond, play a critical role in sustaining their professional success.

Teacher resilience is an attitude that shows how they react to difficulties in the environment and how they protect themselves in this process. This resilience emerges and develops especially during stressful periods. Teachers' self-confidence, sense of self-efficacy and problem-solving skills play an important role in this process. However, supportive relationships with colleagues also increase their resilience and help them cope with challenging situations (Beltman et al., 2011; Tait, 2008). For example, when teachers face economic uncertainties and pressures such as mobbing, such supportive relationships can play a critical role in maintaining their resilience.

Self-Leadership and Professional Motivation

The three main roles attributed to AI are to improve the performance of management platforms, provide appropriate and personalized services, and support the

educational decision-making process with evidence. AI is seen to increase the performance of management platforms. Management platforms, which are made more effective for administrators by assigning AI-supported routines, have been made more secure and their jobs have been made easier. AI technologies have been used to provide personalized academic and non-academic suggestions. For example, activity recommendation systems increase the work efficiency and quality of staff by suggesting the most suitable activities for students. AI technologies also provide educational administrators and management teams with decision-making processes supported by evidence. Information is provided on the possibility of students dropping their courses, factors affecting academic performance, and information that can help in course selection (Chiu, 2023).

Self-leadership refers to individuals' ability to lead themselves through effective decision-making, time management, value alignment, and self-regulation, regardless of their formal leadership status (Fidan, 2018; Neck et al., 2019; Manz & Sims, 1980). It empowers individuals to manage their own lives and performance and prepares them for effective leadership within groups.

Critically, self-leadership is closely tied to teacher well-being. According to Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), the satisfaction of autonomy, competence, and relatedness needs fosters intrinsic motivation and psychological well-being. Teachers who develop strong self-leadership skills are more likely to feel autonomous, manage their work effectively, and experience greater emotional resilience, leading to higher levels of professional satisfaction and happiness.

In the context of teaching, self-leadership and personality are arguably the most important characteristics of effective teachers. While many aspects of teaching can be developed, it is more difficult to change a person's personality. Therefore, it is important to support teachers' personalities and strengths in internal processes, as well as to develop their self-leadership skills, intrinsic motivation, and personality traits. This will contribute to the effective guidance of students and the creation of positive learning environments (Stronge, 2018).

The teacher is a change agent who makes a difference, improves and develops things, contributes to a deep human and social experience, and has a responsibility to change the world (Ayers, 2015; Fullan, 1993). In addition, teachers demonstrate teacher leadership by influencing colleagues, parents, students, and decision-making processes with their roles beyond the classroom (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr

& Duke, 2004). For example, the leadership role of teachers in online education processes due to the Covid 19 pandemic is undeniable.

In teacher leadership, collaborative initiatives established between parents, students, and learning are considered important dimensions of academic success. Teachers encourage students to create innovative learning opportunities by using digital information resources and to develop their creativity and critical thinking capacities. Therefore, the role of teachers in establishing a meaningful, sustainable connection not only in school but also between home and school is important (Hutchison et al., 2020).

The studies in the literature provide important information in terms of preserving and developing teacher leadership in the age of artificial intelligence. Recent research suggests that AI can both strengthen and negatively impact teacher leadership. In the context of teacher leadership, teachers should be able to be leaders of AI. AI tools that provide personalization tools, facilitate curriculum development, automate administrative tasks, and support professional development can facilitate teacher leadership. Teachers can fascinate their students with the power of AI (Ghamrawi et al., 2024).

There are study results in the literature that address the relationship between teacher leadership and artificial intelligence. Leading teachers can quickly access the right data with artificial intelligence tools to make the right decisions and take the right steps. The data and findings of artificial intelligence should ultimately be organized and controlled for the most accurate steps with the ethical and human touch of teachers. Because artificial intelligence needs human touch, especially in ethical matters. While the most ideal results are obtained with the data of artificial intelligence and the ethical human touch of the leading teacher, teacher leadership will also be strengthened (Wang, 2021).

Pedagogical Agility and Innovation

Applications where artificial intelligence is used with innovative and agile teachers are rapidly increasing. Experimental studies on these are also seen. In one of them, the results were reported as beneficial for students (Yılmaz and Yılmaz, 2023). In another experimental study, teachers' technological, pedagogical and content knowledge was examined. The study results indicate that if teachers have more information to interact with artificial intelligence-based tools, they will better understand the pedagogical contributions of artificial intelligence. In addition, technological knowledge supports teachers' better evaluation of artificial intelligence decisions (Celik, 2023).

With the technologies of the digital age, students can now determine their learning times based on cooperation and participation in traveling hybrid learning areas. It has been determined that young people frequently use learning technologies outside of school and that this increases school, preparation and participation. Activities related to communication, information sharing and learning are carried out through social networking sites. There is a potential that these new technological competencies add value to education (Greenhow et al., 2009). The concept of pedagogical agility has been introduced in the context of schools and teachers being able to quickly adapt to technological competencies.

The application of artificial intelligence to student learning has been classified into four roles. The first role is to determine tasks based on individual competence. In this role, artificial intelligence personalizes tasks according to students' needs. The second role is to provide human-machine conversations through artificial intelligence chatbots and interactive books. In this way, students are helped to develop their language skills. The third role is to analyze student work for feedback. Artificial intelligence supports the learning process by providing timely guidance and feedback to students. The fourth role is to increase adaptability and interaction in digital environments with artificial intelligence technologies. In this role, student profiles and personas are created using artificial intelligence data and the learning experience is personalized (Chiu et al., 2023).

Agility, fundamentally, refers to swiftly and precisely altering direction (Sheppard & Young, 2006). Within education, pedagogical agility involves integrating agile methodologies, principles, and values into technology-enhanced learning environments at schools. Applying agile practices in education can enhance quality and ensure modern, adaptive learning experiences for students, teachers, and institutions (Galés & Gallon, 2019). Simply put, pedagogical agility emphasizes flexibility in teaching and learning processes. Thus, schools should prioritize pedagogical agility, fostering a culture that embraces agile practices and technological innovation.

An effective teacher is someone consistently committed to self-improvement, actively pursuing opportunities to grow professionally and personally (Seferoğlu, 2004). Beyond personal advancement, such a teacher also motivates colleagues and learners (Zehm & Kottler, 1993). Indeed, a teacher's most significant trait is the ability to inspire others through professional excellence and personal example. Hence, the blend of personal qualities and educational expertise is crucial for teachers to become

influential role models (Arnon & Reichel, 2007). Therefore, inspiring teaching must persist across diverse learning contexts, whether traditional or digital, essential for guiding students effectively in rapidly evolving educational landscapes.

During the pandemic process experienced, distance education methods were used compulsorily and widely at all levels of education. During this process, it was seen that support activities for teachers could be carried out with online opportunities. In the study conducted by Sullivan et al. (2020), online studies carried out in the context of teacher education during the pandemic period were examined with examples. It is also emphasized that online environments offer many opportunities to teachers and that teachers give positive feedback to this process. It is stated that teachers can use online environments for their professional development, especially with intrinsic motivation. This can provide teachers with opportunities to acquire new skills, use digital teaching tools effectively and interact with students.

The return to post-Covid-19 schools has necessitated teachers to update their classroom management skills. It has become important both to use the physical classroom environment more efficiently and to increase cooperation among students (Stronge, 2018). Moreover, classroom management is no longer limited to face-to-face education, but must also cover the rapidly growing field of online education (Crawford-Ferre & Wiest, 2012). The pandemic has provided teachers with the opportunity to rethink and improve their management techniques. Therefore, it is essential for teachers to constantly renew the skills required by the age. Schools should also help teachers by supporting this process.

Through the continuous learning opportunities provided, teachers can improve their planning and organisation skills. While teachers sometimes prepare detailed unit plans on their own, sometimes they create goal-oriented lesson designs with after-school collaboration (Stronge, 2018). The proliferation of artificial intelligence in education requires teachers to respond quickly and adaptively to changes in technology and pedagogy. Research shows that teachers can both maintain effective teaching skills and gain resilience in AI-supported learning environments through continuous professional development (Chiu et al., 2023; Holmes, 2023). Therefore, if schools support teachers' abilities to create innovative and student-centred classrooms, functional outcomes can occur.

Technology Integration and Teacher Beliefs

As Chiu et al. (2023) state, technology is creating a significant transformation in education. Artificial intelligence can predict success, especially in online education, by

analysing data such as frequency and quality of student participation. It is seen that artificial intelligence evaluates faster and more consistently in areas such as maths, writing and speaking compared to teachers. In other words, artificial intelligence offers important opportunities in education with its capacity to automatically grade student work and predict success.

Not only that, artificial intelligence is undoubtedly rapidly coming to the fore with its multifaceted effects on various aspects of education. It is clear that there are challenges that need to be taken into account as well as the opportunities that arise. For example, artificial intelligence is changing both the content, teaching methods and student profile. Technology has the potential to facilitate a transformative learning experience for students and positively affect the learning environment. However, this may require significant improvements in educational curricula and teacher training (Oke & Fernandes, 2020).

Continuing developments in educational technology, mobile devices, and tablets provide students with greater flexibility in accessing and controlling the creation and sharing of information. These developments empower students and educators, increase motivation and offer new opportunities for learning.

Especially in the context of blurred lines between work and home and the transition to remote work, it is important to establish clear boundaries and policies to protect the well-being of teachers. In a way, coping with the challenges of remote work and maintaining teachers' work-life balance will be possible by defining certain boundaries and policies. In a period when the role of technology in education is increasing, it is undeniable that teachers cannot remain indifferent to this change and the importance of their skills to use technology effectively cannot be denied. Despite the prediction that educational scenarios will be technology-focused in the future, it is stated that teachers have the skills to turn this situation into an opportunity. In other words, it is thought that teachers can play an active role in the process of redefining the boundaries of technology in education and adapt to this change (Young & Muller, 2010).

It can be said that it is important for teachers to have the necessary competence to effectively integrate technology into their teaching practices in order to provide quality education. Thus, technological developments save teachers from being stuck in a narrow space and allow them to cope with difficulties, develop new pedagogies, teaching and learning styles, and establish new alliances with their students. This can help teachers reshape their educational practices and adapt them to the needs of the

age. In addition, the distance education process has become a part of life as a teaching process that includes different administrative and organizational structures, course design and technologies, and students and educators can participate without space restrictions. This situation can be considered as an opportunity for teachers and educators to adapt to different teaching environments and gain new skills in using technology effectively (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012).

It is seen that distance teachers develop their teaching skills by using many innovations in the internet environment. Especially in recent years, an increasing number of "YouTube teachers" (Copper & Semich, 2019) can reach thousands of students through the videos they record. The videos recorded by these YouTube teachers also have the role of allowing the teacher to analyze their own performance and examine their development over time. Teachers who can make corrections, additions, and deletions on videos can create more flawless teaching content (Rich & Hannafin, 2009). This shows that the use of digital media in education provides teachers with an important tool to improve teaching practice and reach students more effectively. At the same time, it can be said that these technological approaches also offer teachers opportunities to manage and improve their own learning processes.

The results of a study conducted on teachers who have a good relationship with technology aimed to discover the reasons for the interest of teachers who quickly apply technological developments to teaching and to determine ways to introduce technology to other teachers more easily. It is seen that the motivation of teachers who adapt quickly to technology is largely fuelled by their own beliefs, attitudes and confidence. This can be interpreted as teachers' interest in technology and their success in adaptation processes are directly related to intrinsic factors (Ertmer et al., 2006). Therefore, it is recommended to understand and support teachers' intrinsic motivations while providing technology education to them.

In a study conducted by Levin and Wadmany (2006), it was stated that teachers' beliefs about technology are quite different from each other and are changing. The study also concluded that using technological applications can change more easily than general beliefs. This shows that teachers' beliefs can also change as they encounter technological tools. It is thought that distance education, which is rapidly implemented as in the pandemic process, can change teachers' beliefs about technology. In a study conducted by Güler (2020), significant changes are emphasized in teachers' perceptions after using online educational technologies. In other words,

teachers' encountering technological changes more can positively affect technology use. According to the results of another study conducted by Fidan (2020), teachers were reported to have positive changes regarding technology. This shows that teachers can develop a positive attitude as they interact more with technology and experience new technologies.

As a result, it is emphasized that teachers' beliefs about technology are changing and that this change can be supported by teachers interacting more with technology. The ongoing development of technology in education requires a supported and therefore constantly evolving teaching approach to overcome challenges and maximize benefits. Continuous professional development, clear policies and a focus on privacy and security will contribute to a positive and effective technological integration in the teaching profession. Digital transformation brings both challenges and opportunities to the education sector. The teaching profession should be supported first in terms of eliminating preparation gaps and embracing technological innovations, reshaping cooperation, investments and education for the future.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This literature review provides important information on the effects of the digital age on the teaching profession and how to adapt to these changes.

How are the age of artificial intelligence and the teaching profession generally defined?

The age of artificial intelligence (AI) marks the convergence of the physical, digital, and biological worlds, deeply transforming all aspects of society, including education (Chiu et al., 2023). In this new era, the teaching profession evolves under the strong influence of technological innovations. Although defining the qualities of a "good teacher" remains complex, extensive research highlights that teacher effectiveness has a profound impact on student achievement and even future earnings (Hanushek, 2011).

Teacher development is now recognized as a continuous process involving cognitive, emotional, and motivational growth. Collaboration with administrators and parents supports the development of leadership and motivational skills among teachers, contributing positively to both student performance and teachers' personal satisfaction (Deci & Ryan, 2000). In addition to academic knowledge, teachers' ability to apply

knowledge flexibly, design inclusive curricula, and address diverse learning needs has become increasingly critical for success in the AI-driven educational landscape.

What changes are taking place in the teaching profession in the age of artificial intelligence?

The digital transformation has introduced profound changes in teaching: it has diversified student populations, redefined learning environments, reshaped teacher education, and pushed education policies toward embracing technological innovation. In this context, artificial intelligence tools stand out as one of the transformative components. Artificial intelligence tools that personalize learning, provide intelligent learning paths, and provide highly predictive support systems should be included in the teacher professional development processes. From personal smart devices to smart materials in school and all possible AI applications in the student's room, broad-minded teachers should be targeted (Chiu et al., 2023; Holmes, 2023).

Because even though AI can increase participation and personalize education with all its potential, the place of the teaching profession can never be completely filled. Teachers' empathy, experience, emotional interaction and much more are the data that AI also needs. AI is currently continuing to learn in these areas. Therefore, teacher leadership is still a need for AI. Teachers will be able to rediscover their own role, knowledge and capabilities as they develop. Teachers with improved AI literacy can support the learning process by leading the deficiencies of AI tools (Ghamrawi et al., 2024).

In the process of being able to lead the learning process supported by artificial intelligence, it is important for teachers to be supported in order to maintain their intrinsic motivation. In this context, Deci and Ryan's (2000) self-determination logic can be used. If basic psychological needs such as autonomy, competence and commitment are met, teacher leadership and motivation will become functional. Here, just as there are duties for the teacher, everyone related to the field of education also has responsibilities. Considering that the author of this article is also a teacher, it can be said that the future of the teaching profession in the age of artificial intelligence is in the hands of teachers themselves.

Is it possible to support the teaching profession?

There is a general cliché in society that education is a must. There is also a perspective called education is love, which emphasizes the internal aspect of education. It can be concretized as external support or internal support. In this context, internally

supported teachers are willing to adapt quickly and make individual efforts in artificial intelligence. For teachers who need external support, comprehensive support plans can be made by their colleagues and administrators. Administrator efforts are of great importance in expanding teacher leadership to the field of artificial intelligence (Zhao & Watterston, 2021).

As the era of artificial intelligence rapidly transforms, teachers have also found themselves struggling. While some teachers entered this environment of uncertainty prepared, others were simply caught empty-handed. Teachers who are empty-handed in terms of skills and competence can naturally feel powerless and alone. At this point, peer support and administrative leadership are important in igniting the inner fire of the teaching profession (Bakker & Demerouti, 2017).

The Role of Self-Leadership and Pedagogical Agility

In the age of artificial intelligence, self-leadership has changed as teacher leadership has changed. In addition to classical skills such as being able to make your own decisions and time management, self-leadership that is suitable for the era also requires contemporary competencies such as interaction with smart devices, social media leadership, and artificial intelligence literacy (Neck et al., 2019). These skills, which are said to have become the rules of the teaching profession in the age of artificial intelligence, also reveal the transformation and role of self-leadership in possible uncertainties for teachers and learners.

On the other hand, pedagogical agility, which involves integrating agile methodologies, principles and values into technology-supported learning environments in schools, is an important supporter. It is important that a teacher can first improve their own quality and then the quality of teaching in their classroom by using agile practices. This framework can provide modern, adaptable learning experiences for students, teachers and institutions. This means opportunities for the teaching profession (Galés & Gallon, 2019).

For a teacher, self-leadership and pedagogical agility can be suggested as ideal solutions. The aim here is not only to adapt to technological changes, but also to increase their job satisfaction and emotional resilience, thus promoting teacher happiness.

Balancing Technological Innovation and Teacher Well-Being

Under the conditions where the storm of artificial intelligence in education is blowing rapidly, both opportunities and challenges for teachers are emerging at the same time.



Barnard's (1938) theory of equilibrium can be applied in the context of harmonising teachers' personal efforts with the requirements of AI. When the balance is achieved, teachers' motivation and emotional resilience, and thus their AI competences can be shaped positively. However, when there is no space of acceptance between teachers and transformation, disharmony, stress and job dissatisfaction may occur. Therefore, it is highly recommended that educational administrators create environments that will balance between technology and teacher needs and encourage open communication and collaboration.

Studies shows that although technology has the potential to improve teaching processes, it can lead to technology-induced stress (technostress), burnout and job dissatisfaction if not used in a balanced manner (Tarafdar et al., 2019). Therefore, it is vital to support teachers in multiple ways, strengthen their AI literacy, encourage positive attitudes towards technology, and foster an innovative mindset. In addition to all these, sustainable working conditions, emotional support mechanisms, and continuous professional development opportunities and more stand out as key elements in maintaining teachers' motivation and well-being in the AI era.

REFERENCES

- Alam, A. (2021, December). Should robots replace teachers? Mobilisation of AI and learning analytics in education. In *2021 International Conference on Advances in Computing, Communication, and Control (ICAC3)* (pp. 1–12). IEEE.
- Altan, M. Z., & Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24–42.
- Annuš, N. (2024). Education in the age of artificial intelligence. *TEM Journal*, 13(1), 404–413. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1222918>
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441–464.
- Ayers, W. (2015). *To teach: The journey of a teacher*. Teachers College Press.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University press.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
- Beteille, T., Ding, E., Molina, E., Pushparatnam, A., & Wilichowski, T. (2020). *Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19*. <https://doi.org/10.1596/33775>
- Brocke, J. V., Simons, A., Niehaves, B., Reimer, K., Plattfaut, R., & Cleven, A. (2009). Reconstructing the giant: On the importance of rigour in documenting the literature search process. *ECIS 2009 Proceedings*, 161. <https://aisel.aisnet.org/ecis2009/161>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner-city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Brusilovsky, P., & Peylo, C. (2003). Adaptive and intelligent web-based educational systems. *International journal of artificial intelligence in education*, 13(2-4), 159-172. [https://doi.org/10.3233/IRG-2003-13\(2-4\)](https://doi.org/10.3233/IRG-2003-13(2-4))
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers’ professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>

- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., et al. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66, 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Chen, X., Xie, H., & Hwang, G. J. (2020). A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100005. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100005>
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Chocarro, R., Cortiñas, M., & Marcos-Matás, G. (2021). Teachers' attitudes towards chatbots in education: a technology acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics. *Educational Studies*, 49(2), 295–313. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850426>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1, 104–126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- Copper, J. M., & Semich, G. W. (2019). Professional development in the twenty-first century: YouTube teacher training and professional development. In *Advanced Online Education and Training Technologies* (pp. 185–199). IGI Global.
- Crawford-Ferre, H. G., & Wiest, L. R. (2012). Effective online instruction in higher education. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 11–18.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207–237.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The Sage handbook of organizational research methods* (pp. 671–689). Sage Publications.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19), 11176–11183. <https://doi.org/10.1073/pnas.1633144100>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435.

- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. S. (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55–61.
- Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous lives: Teacher qualities for 21st century learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(4), 137–150. <https://doi.org/10.3316/informit.996253204212249>
- Fidan, M. (2018). Yenilenen öz-liderlik ölçeğini üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçeye uyarlama çalışması. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 1–16.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24–43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Fidan, M. (2021). COVID-19 pandemisinde öğretmenlik. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.789097>
- Fidan, M. (2022). Pedagogical agility in Turkey: Teachers agility in educational change and uncertainty days based on parents' views. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(1), 34–41. <https://doi.org/10.14744/yjer.2022.004>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50, 12–12. ERIC - EJ459419
- Galés, N. L., & Gallon, R. (2019). Educational agility. In *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions* (pp. 98–111).
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2024). Exploring the impact of AI on teacher leadership: Regressing or expanding? *Education and Information Technologies*, 29(7), 8415–8433. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12174-w>
- Gocen, A., & Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 13–21. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003>
- Goldberg, E. R., & Lannoye-Hall, C. (2023). Adapting learning materials for the digital age: Teacher education during emergency remote learning. In *Handbook of Research on Advancing Teaching and Teacher Education in the Context of a Virtual Age* (pp. 176–202). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8407-4.ch009>
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- Güler, N. (2020). Preparing to teach English language learners: Effect of online courses in changing mainstream teachers' perceptions of English language learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(1), 83–96.

- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479.
- Havighurst, R. J. (2023). Teaching. In *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/topic/teaching>
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J., & De Neve, J. E. (2020). *World Happiness Report 2020*. Sustainable Development Solutions Network.
<https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>
- Holmes, W. (2023). The unintended consequences of artificial intelligence and education. *Education International: Brussels, Belgium*. Retrieved from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10179267/>
- Hutchison, K., Paatsch, L., & Cloonan, A. (2020). Reshaping home–school connections in the digital age: Challenges for teachers and parents. *E-Learning and Digital Media*, 17(2), 167–182.
<https://doi.org/10.1177/2042753019899527>
- Kilag, O. K., Miñoza, J., Comighud, E., Amontos, C., Damos, M., & Abendan, C. F. (2023). Empowering teachers: Integrating technology into livelihood education for a digital future. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 1(1), 30–41.
<https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/3>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157–181.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Manisha, B. (2023). A step-by-step guide to writing a scientific review article. *Journal of Breast Imaging*, 5(4), 480–485. <https://doi.org/10.1093/jbi/wbad028>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning perspective. *Academy of Management Review*, 5(3), 361–367.
<https://doi.org/10.5465/amr.1980.4288845>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. *Artificial Intelligence*, 171(18), 1174–1182.
<https://doi.org/10.1016/j.artint.2007.10.009>

- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856>
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270–295. <https://doi.org/10.1108/02683940610663097>
- Neck, C. P., Manz, C. C., & Houghton, J. D. (2019). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. Sage Publications.
- Oke, A., & Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in teaching and learning: Exploring the perceptions of the education sector on the 4th industrial revolution (4IR). *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(2), 31. <https://doi.org/10.3390/joitmc6020031>
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50–64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11. ERIC - EJ774036
- Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS Computational Biology*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52–67.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31–39. <https://doi.org/10.1108/01409170410784185>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40–45.
- Sheppard, J. M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classifications, training and testing. *Journal of Sports Sciences*, 24(9), 919–932. <https://doi.org/10.1080/02640410500457109>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
<https://vulms.vu.edu.pk/Courses/EDU433/Downloads/Lecture%203.pdf>
- Sullivan, F., Hillaire, G., Larke, L., & Reich, J. (2020). Using Teacher Moments during the COVID-19 pivot. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 303–313.
- Sutton, R. S. (2020). John McCarthy's definition of intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 11(2), 66–67. <https://doi.org/10.2478/jagi-2020-0007>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75. <http://www.jstor.org/stable/23479174>
- Tarafdar, M., Pullins, E. B., & Ragu-Nathan, T. S. (2019). Technostress: Negative effect on performance and possible mitigations. *Information Systems Journal*, 29(1), 61–83. <https://doi.org/10.1111/isj.12113>

- Veenhoven, R. (2023). Happiness. In: Maggino, F. (eds) Encyclopedia of quality of life and well-being research. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_1224
- Verganti, R., Vendraminelli, L., & Iansiti, M. (2020). Innovation and design in the age of artificial intelligence. *Journal of Product Innovation Management*, 37(3), 212–227.
<https://doi.org/10.1111/jpim.12523>
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: A symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256–270.
<https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100147.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>
- Yolcu, 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>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. Corwin Press.
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09417-3>



**Fen Bilimleri Dersinde Tercih Edilen Ölçme Değerlendirme
Yaklaşımları Üzerine Bir Meta– Sentez Çalışması**

**A Meta-Synthesis Study On Measurement And Evaluation Approaches Preferred
In Science Courses**



Yazar Bilgisi/ Author Information

Dilek TÜRKOĞLU

 İlköğretim Matematik Öğretmeni, Hayme Ana Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi/Antalya /Türkiye,
dilekturkoglu@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : İnceleme Makalesi / Review Article
Geliş Tarihi/ Received : 04.08.2024
Kabul Tarihi /Accepted : 28.03.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Türkoğlu, D. (2025). Fen bilimleri dersinde tercih edilen ölçme değerlendirme yaklaşımları üzerine bir meta– sentez çalışması. *EDUCATIONE*, 4(1), 81-106.



Özet

Fen bilimleri dersinde etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için fen bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi çok önemlidir. Araştırmanın amacı fen bilimleri dersinde tercih edilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ve en çok kullanılan yöntemin hangisi olduğunu meta-sentez yöntemi ile incelemektir. Bu bağlamda “fen bilgisi” ve “ölçme değerlendirme” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama sonucu yayınlandığı 2009-2023 yılları arasında ulaşılan çalışmalardan dâhil edilme kriterlerine uygun olan 30 çalışma incelenmiş ve sonuçlar araştırmacı önerileriyle desteklenerek sunulmuştur. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri ve en çok tercih edilen yöntemin çoktan seçmeli test yöntemi olduğu görülmüştür. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarında ise kavram haritası ve portfolyo en çok tercih edilen yöntemler olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Fen, ölçme değerlendirme, meta-sentez.*

Abstract

It is very important to examine the alternative assessment and evaluation approaches of science teachers in order to realize an effective teaching in science course. The aim of this study is to examine the preferred assessment and evaluation approaches in science courses and which method is the most commonly used method by using meta-synthesis method. In this context, as a result of the search using the keywords "science" and "assessment and evaluation", 30 studies that met the inclusion criteria among the studies published between 2009 and 2023 were examined and the results were presented by supporting the researcher's suggestions. In the majority of the studies examined, it was seen that teachers adopted the traditional assessment and evaluation approach and the most preferred method was the multiple-choice test method. In alternative assessment and evaluation approaches, concept map and portfolio are the most preferred methods.

Keywords: *Science, measurement and assessment, meta synthesis.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In ensuring quality in education, it is very important that assessment and evaluation can be selected and applied according to student needs (Stanford & Reeves, 2005). With the 21st century, traditional assessment and evaluation approaches, which are inadequate in assessing high-level thinking skills, are less preferred (Aslanoğlu, 2004). Alternative assessment and evaluation approaches that can reveal student-centered higher-order thinking skills from current life have started to attract attention (Bahar et al., 2006). Teachers should be able to use assessment and evaluation activities effectively for permanent learning. It is very important to examine the assessment and evaluation approaches preferred by teachers in science courses. Within the scope of the study, a meta-synthesis of the studies related to the research topic was conducted. In this direction, answers to the following questions were sought: What are the methodological and content characteristics of the studies on the assessment and evaluation approaches adopted by teachers or pre-service teachers in science courses? Which of the traditional or alternative assessment and evaluation approaches do science teachers, pre-service teachers and classroom teachers who teach science courses prefer? Which method is the most commonly used among the preferred assessment and evaluation approaches?

Method

This study was conducted with a meta-synthesis research design called qualitative meta-analysis. Meta-synthesis studies are studies that aim to interpret the researches conducted in a certain field, to determine their similar or different aspects and to synthesize them (Aspfors & Fransson, 2015; Çalık & Sözbilir, 2014; Staneva, Bogossian, & Wittkowski 2015; Sandelowski & Barroso, 2003).

Findings

The studies included in the research were classified in 3 categories. Alternative assessment and evaluation practices and competencies, perceptions, attitudes and literacy towards assessment and evaluation practices, levels and methods of performing assessment and evaluation practices. Nine of the studies used qualitative, 10 quantitative and 11 mixed methods. In 18 of the 30 studies examined, it was observed that teachers adopted the traditional assessment and evaluation approach in science courses. In 12 of the studies, it was seen that teachers adopted the alternative assessment and evaluation approach in science courses. In 16 of the 18 studies in which the traditional assessment and evaluation approach was adopted, the multiple-choice test method was found to be the most commonly used method. This was followed by true-false test method in 7 studies, short and long answer written exam method in 6 studies, and fill-in-the-blank method in 4 studies. In 5 of the 12 studies in which alternative assessment and evaluation approaches were adopted, the concept map method was the most commonly used method in 5 studies, the portfolio and project method in 4 studies, and the puzzle method in 3 studies.

Results and Discussion

In 12 of the studies, it was observed that teachers adopted alternative assessment and evaluation approaches in science courses. Similar to the result of this study, Bardak and Karamustafaoğlu (2016) emphasized that teachers prefer traditional methods in science teaching. Anıl and Acar (2008), Balcı and Tekkaya (2000), Baki and Birgin (2002), Bol (2004), Çakan (2004), Duban and Küçükyılmaz (2008), Frary et al. (1993), Gelbal and Kelecioğlu (2007), Güven and Eskinürk (2007), Kilmen et al. (2007), Okur (2008), Öztürk (2003), Sağlam-Arslan, Avcı and İyibil (2008) stated that teachers prefer traditional assessment and evaluation approaches in science teaching for various reasons. The low preference for alternative assessment and evaluation approaches may be due to teachers' lack of sufficient knowledge. Of the 12



studies in which alternative assessment and evaluation approaches were adopted, concept map method was used in 5 of them, portfolio and project method in 4 of them, and puzzle method in 3 of them. In the analyzed studies, the most used method among the traditional assessment and evaluation approaches is the multiple-choice test. This is followed by true-false test and short and long answer written methods. Similar to the results of this study, it was determined that science teachers used multiple-choice tests the most among traditional assessment and evaluation approaches (Güneş et al., 2010; Birgin & Gürbüz, 2008). In parallel with the findings, Akdağ (2011) stated that teachers preferred the true-false test type method in measurement and evaluation; Adıgüzel (2020) stated that the methods that teachers used most during the pandemic process were multiple-choice tests and classical exams. There may be different reasons why multiple-choice test method is used a lot; it does not require expertise in preparation, it can be easily applied, the curriculum is intense, time constraints, and the exams in our country consist of multiple-choice tests.

GİRİŞ

Eğitim öğretim kazandırılan birikimlerin ölçme değerlendirmesiyle iç içe geçmiş bir süreçtir (Kemertaş, 2003). Öğretim sürecinin etkililiği ile ilgili bilgi alma ve süreci buna göre düzenleme ölçme değerlendirmeden ayrı olamaz (Azrak, 2017). Eğitimin niteliği için ölçme değerlendirmenin öğrenci ihtiyaçlarına göre seçilip uygulanabilmesi çok önemlidir (Stanford & Reeves, 2005). Mesleki yetkinlikleri olan öğretmenler öğrencilere göre öğretimi şekillendirebilmek ve dönütler alabilmek için ölçme değerlendirme etkinliklerini kullanmaktadır (Black & Wiliam, 1998). Ölçme değerlendirme; öğretim programlarının hazırlanmasında, hedeflenen kazanımlara ulaşmada ve süreçteki gelişimleri belirlemede yol göstericidir (Tan & Erdoğan, 2004). Fen eğitiminde alışlagelmiş geleneksel yaklaşım değişime uğramıştır (Hurd, 1998). Yapılandırmacı yaklaşımı temel almaya başlayan ölçme değerlendirme gelenekselden farklılaşmıştır (Martin, 1997). Yapılandırmacılığı temel alan yeni öğretim programları, ölçme değerlendirme faaliyetlerini süreç temelli ve öğretimin çok önemli bir parçası haline getirmiştir (Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012; Mintah, 1993). Öğretim programlarındaki değişimler farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelmeyi gerektirmiştir (Çoklar, Vural & Şahin, 2009; Duban & Küçükylmaz, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Korkmaz & Kaptan, 2005; Tay, Tokcan & Oruç, 2009). 21. yüzyıl ile üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmede yetersiz kalan geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının daha az tercih edilmesi benimsenmektedir (Aslanoğlu, 2004). Öğrenci merkezli üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarabilen alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları dikkat çekmeye başlamıştır (Bahar vd., 2006). Öğrencilerin süreç içindeki gelişimini ortaya koyan alternatif ölçme değerlendirme (Pierce & O'Malley, 1992); öğrenci dosyaları, performans çalışmaları, gözlemler, simülasyonlar vb. yöntem türlerini içermektedir (Thompson, 2001; Wiggins, 1989). Öğretim ile ölçme değerlendirmenin bütünleştiği ve geleneksel ölçme değerlendirme

ile tam belirlenemeyen becerilerin değerlendirildiği alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımında öğrenci ve öğretmen karşılıklı iletişim halindedir (Ornstein & Thomas, 2004). Yampolsky (2001)'e göre alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı ile öğrencilerin edindiği beceri ve kazanımlar aktif olarak görülebilmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm becerileri değerlendirebilmesi ile hem sonuç hem süreç odaklı olması dikkat çeken önemli özelliklerindendir (Bal, 2009; Yaman, Karamustafaoğlu & Karamustafaoğlu, 2005). Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının önemli noktaları şu şekildedir; Öğrenmeyi pekiştirir, bilimsel becerileri artırır, bireysel öğrenmeyi destekler, öğrencinin ihtiyaçlarına dönüt sağlar ve öğrencinin problemi netleştirmesini sağlar (Waters, Smeaton & Burns, 2004; Shavelson & Baxter, 1992; Wiggins, 1989). Buna karşılık öğrencilerin öğrenim şemaları ile ilgili bilgi vermede sınırlı olan geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları öğrencilere öz değerlendirme fırsatı sunmamaktadır (Stiggins, 2007). Ölçme değerlendirmedeki gelişimlere ayak uydurabilmek için öncelikle öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımlarını etkili kullanabilme hususundaki düşünce ve inançlarının değişimi önemlidir (Karaman, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda düşüncelerinin dikkate alınması önemlidir (Brown, 2002). Ancak öğretmenler genellikle daha aşına oldukları geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarından faydalanmaktadır (Adıgüzel, 2020; Akdağ, 2011; Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Birgin & Gürbüz, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Güneş vd., 2010; Zeidler, 1987).

Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Orhan (2007) ile Kepek ve İzci (2021) alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin fen derslerinde akademik başarıyı geleneksel yöntemlere göre artırdığını belirtmişlerdir. Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Okur ve Azar (2011), Okur (2008) ve Yayla (2012) fen bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleri ile hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemişler ve cinsiyet, mesleki deneyim gibi değişkenlere göre incelemişlerdir. Anıl ve Acar (2008), Çakan (2004), Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009), Duban ve Küçükıılmaz (2008), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Kilmen vd. (2007) ile Sağlam-Aslan, Avcı ve İyibil (2008) fen bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli donanımına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) fen bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitim almaları gerektiğini vurgulamıştır. Güven ve Eskiürk (2007) ise alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili hizmet içi seminerlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yeterli



bilgisinin olmaması, zaman yetersizliği ve öğrencilerin isteksizliği gibi sebeplerden alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımını tercih etmedikleri dikkat çekmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008; Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014; Buldur & Tatar, 2011). Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımında genellikle performans görevi, proje, kavram haritaları, portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid gibi yöntemlere daha çok yer verildiği görülmüştür (Baştürk, 2005; Birgin ve Gürbüz, 2008; İngeç, 2008; Kan, 2007; Karakuş, 2010; Kanatlı, 2008; Korkmaz, 2009; Ogan-Bekiroğlu, 2005; Özyalçın Oskay vd., 2008; Vanides vd., 2005). Güngör (2005), Güven ve Aydoğdu (2009), Güvener (2005), Niguidula (1993) ve Sırkıntı (2007) alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarında portfolyo yönteminin öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Uluslararası literatüre göz atıldığında ise Barootchi ve Keshavarz (2002), Gamor (2001), Hall ve Hewitt-Gervais (1999), Stader ve Winstead (2002) alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrenme ve öğretim üzerinde yararları olduğu üzerine çalışma yapmışlardır. Brooks ve Brooks (1993) ve Cohen (1995) de alternatif ölçme değerlendirmenin önemli olduğu konusuna vurgu yapmışlar ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin eksik yönlerini belirtmişlerdir. Bu alandaki çalışmalarda daha çok öğretmenlerin görüşleri ve ölçme değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Literatürde ise fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde geleneksel veya alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından hangisini tercih ettikleri ve en çok kullandıkları yöntemler ile ilgili çalışmalara az rastlanılmıştır. Kalıcı öğrenme için ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme etkinliklerini etkili olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Bu durumdan hareketle fen bilimleri dersi için öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi çok önemlidir. Çalışma kapsamında araştırma konusu ile ilgili ulaşılan çalışmaların meta-sentezi yapılmıştır.

Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

Fen bilimleri dersinde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının benimsedikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemsel ve içerik açısından karakteristiği nasıldır?

Fen bilgisi öğretmenleri, öğretmen adayları ile ilkökul fen bilgisi dersine giren öğretmenlerin geleneksel veya alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından hangisini tercih etmektedirler?

Tercih edilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarında en çok kullanılan yöntem hangisidir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel meta-analiz olarak adlandırılan meta-sentez araştırma deseni ile yürütülmüştür. Meta-sentez araştırmaları; belirli alanda yapılan araştırmaların yorumlanmasını, benzer veya farklı yönlerinin belirlenmesini ve sentez yapılmasını amaçlayan çalışmalardır (Aspfors & Fransson, 2015; Çalık & Sözbilir, 2014; Sandelowski & Barroso, 2003; Staneva, Bogossian & Wittkowski 2015). Meta-sentez çalışmaları incelendiğinde aşağıdaki işlem adımları takip edilmektedir (Polat & Ay, 2016).

1.Adım: Araştırmanın konusu belirlenir.

2.Adım: Araştırmanın konusu ile ilgili anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taraması yapılır.

3.Adım: Bulunan kaynaklar gözden geçirilir.

4.Adım: Araştırmaya dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerinin belirlenerek çalışmalar seçilir.

5.Adım: Araştırmaya dahil edilen çalışmaların benzer ve farklı yönleri ortaya konularak ortak temalar oluşturulur.

6.Adım: Temalar çerçevesinde edinilen bulgular sentezlenerek çıkarımlarda bulunulur.

7.Adım: Bulgular raporlaştırılır.

Verilerin Toplanması

Meta-sentez çalışmasına dahil edilecek çalışmaları belirlerken fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili güncel alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sonunda çalışmada incelenecek araştırmaların belirlenmesi için iki temel ölçüt belirlenmiştir: (a) Çalışmaların 2009-2023 yılları arasında yayınlanması (b) odağının fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımları olmasıdır. İlgili veri tabanları DergiPark, Google Akademik ve YÖK-Ulusal Tez Merkezi olup “fen bilgisi” ve “ölçme-değerlendirme” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde tarama sonucu 29 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. DergiPark üzerinden yapılan tarama sonucu 11 makaleye ulaşılmıştır. Google Akademik üzerinden yapılan tarama sonucunda da 38 çalışmaya ulaşılmıştır. Belirlenen kriterlere uyan 11 araştırma makalesi ve 19 lisansüstü tez çalışması değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya 2009-2023 yılları arasında yapılan Türkçe tez



ve makaleler dahil edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenleri, öğretmen adayları veya ilkökul fen bilgisi dersine giren öğretmenler üzerine yapılmamış olan araştırmalar ile erişime açık olmayan ve tam metnine ulaşamayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca ilgili anahtar kelimesi kullanmış olmasına rağmen odağında fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımları olmayan araştırmalar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu araştırma 2009-2023 yılları arasında yayınlanan fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımları üzerine 30 çalışmayı kapsamaktadır. Meta-senteze dahil edilen çalışmaların kodları, ana temaları, yöntem/desenleri ve türleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Meta-Senteze Dahil Edilen Çalışmaların Kodları, Yazarları, Yayın Yılı, Teması, Yöntem/Deseni ve Türü

Çalışmanın Kodu	Yazar/lar	Yayın Yılı	Ana Tema	Yöntem/Desen	Çalışmanın Türü
A1	Turan ve Sakız	2014	Fen Dersinde Portfolyo Değerlendirmesinin Kullanımı	Nicel Deneyssel	Makale
A2	Karaaslan, Yoldaş, Beklen, Öztarhan ve Karakut	2023	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Uygulaması	Nicel Tarama	Makale
A3	Çetinkaya ve Saka	2022	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Nitel Fenomenoloji	Makale
A4	Buldur	2009	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı	Karma	Yüksek Lisans
A5	Çalışkan	2009	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanma Becerileri	Karma	Doktora Tezi

A6	Köklükaya	2010	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Yeterlilikleri	Karma	Yüksek Lisans Tezi
A7	Yapalak	2009	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yeterlilikleri	Nitel Eylem Araştırması	Doktora Tezi
A8	Akdağ	2011	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterlilikleri	Nicel Tarama	Yüksek Lisans Tezi
A9	Özçelik	2011	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanması	Karma	Yüksek Lisans Tezi
A10	Şeker	2012	Fen Dersinde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Başarıya Etkisi	Nicel Deneysel	Yüksek Lisans Tezi
A11	Karaoğlu	2014	Fen Dersinde Kullanılan Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Nicel Tarama	Yüksek Lisans Tezi
A12	Altınışık	2014	Fen Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Gerçekleştirme	Karma	Yüksek Lisans Tezi
A13	Yalvaç	2016	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlıkları	Nicel Tarama	Yüksek Lisans Tezi
A14	Acar	2016	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Karma	Yüksek Lisans Tezi



A15	Bahar	2017	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemleri	Nicel Tarama	Yüksek Lisans Tezi
A16	Şahin	2018	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Araçları Farkındalıkları	Karma	Yüksek Lisans Tezi
A17	Murat	2018	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnançlarının Kullandıkları Ölçme Araçlarına Etkisi	Nicel Tarama	Doktora Tezi
A18	Koç	2019	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlıkları	Karma	Yüksek Lisans Tezi
A19	Bedir, Türkoğuz, Polat	2010	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Portfolyo Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri	Nitel Eylem Araştırması	Makale
A20	Baygül	2019	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Nicel Tarama	Yüksek Lisans Tezi
A21	Söylemez	2022	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Yeterliliği	Nicel	Yüksek Lisans Tezi
A22	Kuloğlu	2022	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çağdaş Ölçme Değerlendirme Sistemlerine Yönelik Tutumları	Karma	Yüksek Lisans Tezi

A23	Okur ve Azar	2011	Fen Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri	Karma	Makale
A24	Çoruhlu, Nas ve Çepni	2009	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmadaki Zorluklar	Nicel Tarama	Makale
A25	Kurnaz ve Pektaş	2013	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemini Kullanım Durumu	Nitel Özel Durum	Makale
A26	Yaman	2011	Fen Dersinde Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Nicel Tarama	Makale
A27	Kepek	2019	Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi	Karma	Yüksek Lisans Tezi
A28	Büyüktokatlı ve Bayraktar	2014	Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Nicel Tarama	Makale
A29	Yıldırım ve Yıldırım	2022	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları	Nicel Tarama	Makale
A30	Yenice, Özden ve Tunç	2014	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanma Yeterliliği	Nicel Tarama	Makale



Verilerin Analizi

Meta-sentez araştırmalarında büyük çoğunlukla benzer analiz adımları kullanılmaktadır (Braun & Clarke, 2017). Araştırmada aşağıda verilen analiz adımları dikkate alınarak çalışmaların analizi yapılmıştır:

1. Araştırmaya Karar Verme: Araştırma konusu tanımlanmıştır. Bu araştırmada ilgi alanı olarak “fen bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları” seçilmiştir.

2. Araştırmaya Dahil Edilecek Çalışmaları Seçme: Alanyazında analize dahil edilecek çalışmalar belirlenmiştir. Dahil edilme ölçütlerine uyan makale, yüksek lisans veya doktora tezleri araştırmaya dahil edilmiştir. Dahil edilme ölçütleri olarak 2009-2023 yılları arasında yapılan çalışmalar belirlenmiştir.

3. Verileri Okuma: Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan yorumsal metaforlar çıkarılmıştır ve ana temaları Tablo 1.’de verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 30 çalışmadan çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemsel ve içerik açısından karakteristiği, geleneksel veya alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından hangisini tercih ettiği, tercih edilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarında en çok kullanılan yöntemler ile ilgili bilgiler not edilmiştir.

4. Veriler Arasındaki İlişkiyi Belirleme: Araştırmaya dahil edilen çalışmaların ana fikir ve anahtar kavramlarla benzeyen yönleri ortaya konulmuştur. Dahil edilen çalışmaların anahtar kavramları araştırmanın amacı doğrultusunda tablolarda verilmiştir.

5. Verileri Dönüştürme: Çalışmalardan elde edilen varsayımlara dayanılarak yapılmıştır.

6. Dönüşümleri Sentezleme: Araştırmaya dahil edilen çalışmalar tablolar üzerinden alt problemler doğrultusunda yorumlanmıştır. Böylece fazla sayıda olan çalışmalarda soyutlama imkânı sağlamaktadır.

7. Sentezleri İfadeleştirme: Çalışmalardan elde edilen veriler sentezlenerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel desenlerde geçerlilik için sonuca nasıl ulaşıldığı hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın amacı ve araştırma problemleri

açık şekilde ifade edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar tablo şeklinde gösterilmiştir. Güvenirlilik için ise çalışmalar tekrar incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait kodlar belirlenirken uzun süre incelenmiş ve elde edilen bilgiler Excel tablosu olarak saklanmıştır. 20 gün sonra tekrar başka bir Excel tablosunda kodlamalar yapılmış ve 30 çalışmadan 28 tanesinde birlik sağlanarak kodlamaların tutarlılık oranı %93,33 bulunmuştur.

BULGULAR

Meta-senteze dahil edilen çalışmaların analiz sonuçları alt başlıklar altında tablolar şeklinde verilmiştir.

Fen Bilimleri Dersinde Öğretmenlerin veya Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları ile İlgili Yapılan Araştırmaların Yöntemsel ve İçerik Açısından Karakteristiği ile İlgili Bulgular

Tablo 2.'de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yöntem/desen ve içerik sınıflandırılması verilmiştir.

Tablo 2.

Meta Senteze Dahil Edilen Çalışmaların Yöntem/Desen ve İçerik Karakteristiği

Kategori	Frekans	Nitel Desen	Nicel Desen	Karma Desen
Alternatif ölçme değerlendirme uygulama ve yeterlilikleri	16	3	6	7
Ölçme değerlendirme uygulamasına yönelik algı, tutum ve okuryazarlık	9	6	2	1
Ölçme değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ve yöntemlerin incelenmesi	5	-	2	3

Tablo 2.'ye göre dahil edilen çalışmalar 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Alternatif ölçme değerlendirme uygulama ve yeterlilikleri, ölçme değerlendirme



uygulamalarına yönelik algı, tutum ve okuryazarlık, ölçme değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ve yöntemlerinin incelenmesidir. Çalışmaların 9 tanesinde nitel, 10 tanesinde nicel ve 11 tanesinde karma yöntem kullanılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ile İlkokul Fen Bilgisi Dersine Giren Öğretmenlerin Geleneksel veya Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarından Hangisini Tercih Ettiği ve Tercih Edilen Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarında En Çok Kullanılan Yöntem ile İlgili Bulgular

Tablo 3.'te araştırmaya dahil edilen çalışmalardan fen bilimleri dersinde öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları ile tercih edilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarında en çok kullanılan yöntemlerin incelenmesiyle elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.

Meta Senteze Dahil Edilen Çalışmalarda Tercih Edilen Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı ile En Çok Kullanılan Yöntem Türleri

Yazar/lar	Kodu	Geleneksel / Alternatif Ölçme Değerlendirme	En Çok Kullanılan Yöntem Türü
Turan ve Sakız (2014)	A1	Alternatif ÖD	Portfolyo
Karaaslan, Yoldaş, Beklen, Öztarhan ve Karakut (2023)	A2	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test
Çetinkaya ve Saka (2022)	A3	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test Doğru Yanlış Testi
Buldur (2009)	A4	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test Doğru Yanlış Testi
Çalışkan (2009)	A5	Geleneksel ÖD	Kâğıt Kalem Testi

Köklükaya (2010)	A6	Alternatif ÖD	Kare Bulmaca Çengel Bulmaca
Yapalak (2009)	A7	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test
Akdağ (2011)	A8	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test
Özçelik (2011)	A9	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test Doğru Yanlış Testi Boşluk Doldurma
Şeker (2012)	A10	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test
Karaoğlu (2014)	A11	Alternatif ÖD	Kavram Haritaları Proje
Altınışik (2014)	A12	Alternatif ÖD	Portfolyo Proje Performans Değerlendirme
Yalvaç (2016)	A13	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test
Acar (2016)	A14	Geleneksel ÖD	Uzun ve Kısa Cevaplı Yazılı
Bahar (2017)	A15	Geleneksel ÖD	Yazılı Sınav Çoktan Seçmeli Test Doğru Yanlış Testi
Şahin (2018)	A16	Alternatif ÖD	Poster Bulmaca Proje Değerlendirme
Murat (2018)	A17	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test Boşluk Doldurmalı Test



Koç (2019)	A18	Geleneksel ÖD	Yazılı Sınav Çoktan Seçmeli Test
Bedir, Türkoğuz, Polat (2010)	A19	Alternatif ÖD	Portfolyo
Baygöl (2019)	A20	Geleneksel ÖD	Yazılı Sınav Çoktan Seçmeli Test
Söylemez (2022)	A21	Alternatif ÖD	Kavram Haritası Vee Diyagramı Yapılandırılmış Grid
Kuloğlu (2022)	A22	Alternatif ÖD	Portfolyo Akran Değerlendirmesi
Okur ve Azar (2011)	A23	Geleneksel ÖD	Uzun ve Kısa Cevaplı Yazılı Çoktan Seçmeli Test
Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009)	A24	Geleneksel ÖD	Boşluk Değerlendirme Doğru Yanlış Testi Çoktan Seçmeli Test
Kurnaz ve Pektaş (2013)	A25	Alternatif ÖD	Kavram Haritası
Yaman (2011)	A26	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test Kısa Cevaplı Yazılı Doğru Yanlış Testi
Kepek (2019)	A27	Alternatif ÖD	Kavram Haritası Yapılandırılmış Grid Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014)	A28	Alternatif ÖD	Çalışma Yaprakı Performans Değerlendirme Bulmaca

Yıldırım ve Yıldırım (2022)	A29	Geleneksel ÖD	Çoktan Seçmeli Test Boşluk Doldurma Doğru Yanlış Testi
Yenice, Özden ve Tunç (2014)	A30	Alternatif ÖD	Proje Kavram Haritası

Tablo 3.'e göre incelenen 30 çalışmadan 18 tanesinde fen bilimleri dersinde öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Çalışmalardan 12 tanesinde fen bilimleri dersinde öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Tablo 3 incelendiğinde geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsendiği 18 çalışmanın 16 tanesinde çoktan seçmeli test en fazla kullanılan yöntem olarak tespit edilmiştir. Bunu 7 tane çalışmada doğru yanlış testi, 6 tane çalışmada kısa ve uzun cevaplı yazılı sınav, 4 tane çalışmada boşluk doldurma çok kullanılan yöntemler olarak takip etmektedir.

Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiği 12 çalışmanın 5 tanesinde kavram haritası, 4 tanesinde portfolyo ve proje, 3 tanesinde bulmaca yöntemi en fazla kullanılan yöntemler olarak tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Meta-sentezde incelenen 30 çalışmadan 18 tanesinde fen bilimleri dersinde öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Çalışmalardan 12 tanesinde ise fen bilimleri dersinde öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonucuyla benzer olarak Bardak ve Karamustafaoğlu (2016) öğretmenlerin fen öğretiminde geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını tercih ettiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde Çakan (2004) öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımında en çok çoktan seçmeli test yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Farklı çalışmalarda bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin; Anıl ve Acar (2008) ile Gelbal ve Kelecioğlu (2007) çalışmalarında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarında zaman ve sınıf mevcudu sıkıntısı yaşanması nedeniyle geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının az tercih edilmesi öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamalarından da kaynaklanabilmektedir (Duban & Küçükyılmaz, 2008; Kilmen vd., 2007; Sağlam-



Arslan, Avcı & İyibil, 2008). Güven ve Eskiürk (2007) ise öğretmenlerin fen öğretiminde geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Meta-sentezde incelenen geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsendiği 18 çalışmanın 16 tanesinde çoktan seçmeli test en fazla kullanılan yöntem olarak tespit edilmiştir. Bunu doğru yanlış testi, kısa ve uzun cevaplı yazılı sınav, boşluk doldurma çok kullanılan yöntemler olarak takip etmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiği 12 çalışmanın 5 tanesinde kavram haritası, 4 tanesinde portfolyo ve proje, 3 tanesinde bulmaca en fazla kullanılan yöntemler olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu ile benzer olarak fen bilgisi öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından en çok çoktan seçmeli test yöntemini kullandıkları belirlenmiştir (Birgin & Gürbüz, 2008; Güneş vd., 2010). Bulgularla paralel olarak Akdağ (2011) öğretmenlerin ölçme değerlendirmede doğru yanlış test türü yöntemini çok tercih ettiklerini, Adıgüzel (2020) ise öğretmenlerin pandemi sürecinde en çok kullandıkları yöntemlerin çoktan seçmeli test ve klasik sınavlar olduğunu belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli test yönteminin çok kullanılmasının; hazırlarken uzmanlık gerektirmemesi, kolay uygulanabilmesi, müfredatın yoğun olması, zaman kısıtlılığı, ülkemizdeki sınavların çoktan seçmeli testlerden oluşması gibi farklı sebepleri olabilir (Akdağ, 2011). Zeidler (1987) de fen öğretmenlerinin çoğunlukla çoktan seçmeli soruları açık uçlu sorulara göre daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarında en çok kullanılan yöntemlerin ise kavram haritası, portfolyo ve proje değerlendirme olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Güneş vd. (2010) öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarında en çok kavram haritaları ile performans değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Kavram haritaları, öğretmenlere öğrencilerin konu ile ilgili kazanımlarını değerlendirmede önemli yararlar sağlamaktadır (Vanides vd., 2005). Bu araştırmanın sonucu fen derslerinde kavram haritası kullanımının (İnceç, 2008) etkili görülmesinden dolayı derslerde kullanımının yaygınlaştığı çıkarımında bulunulabilir. Araştırma sonucunun aksine Duban ve Küçükyılmaz (2008)'a göre öğretmenlerin kavram haritası yönteminden az yararlandıklarını belirtmişlerdir. Okur (2008) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo yöntemini çok tercih ettiklerini yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerini ise daha az kullandıklarını (Gözütok vd., 2005) ileri sürmüştür. Araştırmanın sonucuyla paralel olarak Birgin ve Gürbüz (2008), Güneş vd. (2010) ve Okur (2008) öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından en çok

portfolyo yöntemini ve performans değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Niguidula (1993), Sırkıntı (2007), Güngör (2005), Güven ve Aydoğdu (2009), Güvener (2005) portfolyo yönteminin öğrencileri sorgulamaya sevk ettiği, yakından izleme fırsatı sunduğu, öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Portfolyo yönteminin çok kullanılmasında Millî Eğitim Bakanlığının bu yöntemin üzerinde önemle durmasının etkili olduğu söylenebilir (Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014). Araştırmanın sonucuyla benzer olarak Korkmaz (2009), Okur (2008) öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından en çok kullanılan yöntemlerin başında proje çalışmalarının geldiğini belirtmişlerdir. Anıl ve Acar (2008) ve Kanatlı (2008) ise araştırma sonucundan farklı olarak en çok kullanılan yöntemin performans değerlendirme olduğunu vurgulamışlardır.

ÖNERİLER

İncelenen çalışmalardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

1. Fen Bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterlikleri araştırılabilir.
2. Fen Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları ile öğrencilerin fen dersi başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler* [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Akdağ, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algıları ve görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Altınışık, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Aslanoğlu, E., A. (2004, Haziran 20). Dereceli Puanlama Anahtarı. <https://www.erg.sabanciuni.edu/iok2004/bildiriler/AslihanErmanAslanoğlu.doc>.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Bahar, E. (2017). *Fen bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve bunları kullanmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Bahar, M., Nartgün. Z., Durmuş. S. & Bıçak, B. (2006) *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Bardak, Ş. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Investigation about using strategies, methods and techniques of science teachers based on pedagogical content knowledge. *Amasya Education Journal*, 5(2), 567-605.
- Barootchi, N. & Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*, 44(3), 279- 288.
- Baştürk, R. (2005). Performans değerlendirme üzerine genel bir bakış. *Euroasian Journal of Educational Research*, 62-75.
- Baygöl, A. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

- Bedir, A., Türkoğlu, S. & Polat, M. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73 – 82.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, assessment in education. *Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braun, V. & Clarke, V. (2017). Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol*, 3(2), 77–101.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria VA: ASCD.
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Auckland.
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Buldur, S. & Tatar, N. (2011). Development of self-efficacy towards using alternative assessment scale. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 485-495.
- Büyüktokatlı, N. & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126.
- Cohen, M. K. (1995). *Achieving positive attitudes toward science through alternative assesments* [Master thesis]. UMI Company.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 33-38.
- Çalışkan, İ. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanma becerileri ile fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımlarla ilgili görüşleri hakkında durum belirleme çalışması Ankara ili örneği* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çetinkaya, F. & Saka, Y. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme inançlarının ve uygulamalarının fen bilimleri öğretim programıyla uyumu. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(1), 44-63.
- Çoklar, N., Vural, L. & Şahin, L. (2009). Öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ölçme değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım öz yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 35-54.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.



- Duban, N. & Küçükylmaz, E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Gamor, K. I. (2001). *Moving virtuality into reality: A comparative study of the effectiveness of traditional and alternative assessments of learning in a multisensory, fully immersive physics program* [Doctoral dissertation]. George Mason University.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, C., (2005, 14-16 Kasım). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güneş, T., Şener Dilek, N., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. & Demir, E.S. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Güngör, S. (2005). *Ortaöğretim geometri dersi üçgenler konusunda oluşturmacı (constructivism) yaklaşıma dayalı elle yapılan materyaller ve portfolyo (portfolio) hazırlamanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karaelmas Üniversitesi.
- Güven, E. & Aydoğdu, M. (2009). Portfolyonun 6. sınıf fen ve teknoloji dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesinde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6, 115-126,
- Güven, B. & Eskiürk, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler. *XVI.Eğitim bilimleri kongresi bildiri kitabı* içinde (s. 504-509). Detay Yayıncılık.
- Güvener, A. (2005). *Öğretim materyallerinin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hall, B. W. & Hewitt-Gervais, C. M. (1999, April 19-24). *The application of student portfolios in primary/intermediate and self-contained/multi-age team classroom environments: Implications for instruction, learning and assessment*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Canada.
- Hurd, S. (1998). Too carefully led or too carelessly left alone? *Language Learning Journal*, 17, 70-74.
- İnceç, Ş. K. (2008). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak fizik eğitiminde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 195-206.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kanathı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

- Karaaslan, O., Yoldaş, Z., Beklen, C., Öztarhan, C. & Karakut, R. (2023). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(13), 26-99.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 457-488.
- Karaman, P. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karaoğlu, A. (2014). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf fen ve teknoloji derslerinde kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kemertaş, İ. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme. İstanbul.
- Kepek, T. (2019). Alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisinin ve bu yöntemlerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kepek, T. & İzci, K. (2021). Alternatif değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin ve bu yöntemlere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-50.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu A. & Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlilik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117- 127.
- Koç, A. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Korkmaz, H. (2004). Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları. Yeryüzü Yayınevi.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 101-106.
- Korkmaz, Y. (2009). Fen öğretiminde rubrik kullanma eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve uygulamalarına etkisi [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Köklükaya, A. (2010). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kuloğlu, Z. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde çağdaş ölçme değerlendirme sistemlerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.



- Kurnaz, M. & Pektaş, M. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede kavram haritası kullanım durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-10.
- Martin, J. D. (1997). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Delmar Publishers. An International Thomson Publishing Company.
- Mintah, J. K. (1993). Authentic assessment in physical education: prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin düşünme stilleri ve epistemolojik inançların kullandıkları yöntemler ve ölçme araçlarına etkisi* [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Niguidula, D. (1993). *The Digital Portfolio: A richer picture of student performance*. Eric Dökümanı Servis Numarası: ED400261.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2005). Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 5.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Okur, M. & Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387-400.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ornstein, A. C. & Thomas J.L. (2004). *Strategies for effective teaching (Fourth Edition)*. The McGraw-Hill Companies Inc.
- Özçelik, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Özyalçın Oskay, O. Schallies, M. & Morgil, İ. (2008). Portfolyo değerlendirmesi: Son çalışmalardaki bulgulara yakından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 263-272.
- Pierce, L. V. & O'malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington: DC.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Sağlam Arslan, A., Avcı, A. & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.

- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-Positive women. *Research in Nursing & Health*, 153-170.
- Shavelson, R. J. & Baxter, G.P. (1992). What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49(8), 20-25.
- Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan "ürün seçki dosyası (portfolyo) hakkında görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Söylemez, S. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Stader, D. L. & Hill-Winstead, F. (2002). *Portfolios, performance assessments, and standards based learning in educational leadership*. National Council of Professors of Educational Administration Conference, Burlington, Vermont.
- Staneva A, Bogossian F, Pritchard M. & Wittkowski A. (2015). The effects of maternal depression, anxiety, and perceived stress during pregnancy on preterm birth: A systematic review. *Women Birth*, 28(3), 179-193.
- Stanford, P. & Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 18-22.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through. *Educational Leadership*, 22-26.
- Şahin, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçları farkındalıkları ile girişimcilik ve yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Şeker, F. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının tutum ve başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.
- Tay, B., Tokcan, H. & Oruç, Ş. (2009, Mayıs). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilişsel farkındalık düzeyleri*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Thompson, S. J. (2001). *Decision-making in planning and teaching*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Turan, M. & Sakız, G. (2014). Fen ve teknoloji dersinde portfolyo kullanımının öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 48-63.
- Waters, F. H., Smeaton P. S. & Burns, T. G. (2004). Action research in the secondary science classroom: Student response to differentiated, alternative assessment. *American Secondary Education*, 32(3), 89-104.
- Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Vanides, J., Yin, Y., Tomita, M. & Ruiz-Primo, M. A. (2005). Using concept maps in the science classroom. *Science Scope*, 28(8), 27-31.



- Yalvaç, E. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 244 – 256.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Yampolsky, M.R. (2001). *Performance-based assessment and its impact on instruction and the role of the music educator* [Doktora tezi]. Columbia University.
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yayla, R. G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yenice, N., Özden, B. & Tunç Alpak G. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 17-29.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. & Yıldırım, A. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1546-1568.
- Zeidler, D. L. (1987). The central role of fallacious thinking in science education. *Science Education*, 81, 483-496.



**The Silent Force at the Heart of Education: A Systematic Review of the
Role of School Climate in Education**
**Eğitimin Kalbindeki Sessiz Güç: Okul İkliminin Eğitimdeki Rolüne Yönelik
Sistematiik Bir İnceleme**



Yazar Bilgisi/ Author Information

Mustafa TAKTAK

 Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye,
mstafataktak@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : İnceleme Makalesi / Review Article
Geliş Tarihi/ Received : 01.10.2024
Kabul Tarihi /Accepted : 25.04.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Taktak, M. (2025). Eğitimin Kalbindeki Sessiz Güç: Okul İkliminin Eğitimdeki Rolüne Yönelik Sistematiik Bir İnceleme. *EDUCATIONE*, 4(1), 107-126.



Abstract

This research analyzes postgraduate theses on school climate in Turkey from a thematic perspective. 81 theses¹ completed between 2020-2024 in the Council of Higher Education Thesis Center database were examined, and theses were systematically classified in terms of their profile characteristics, universities where they were published, data collection tools used, themes addressed, and recommendations. The findings show that school climate research is most often associated with school commitment, academic achievement, school effectiveness, self-efficacy, and organizational justice variables. The majority of the studies are at the master's level, and quantitative research methods are widely preferred. The most frequently used scales as data collection tools are the School Climate Scale, developed by Canlı and colleagues, and the Organizational Climate Scale, developed by Hoy and Tarter. While the aims of the theses are gathered under five main themes, the development of practices that will improve school climate by school administrators and the increase in in-service training stand out within the scope of the recommendations. This study reveals that increasing methodological diversity in school climate research in Türkiye and implementing recommendations for practice will make significant contributions to improving educational environments.

Keywords: *School climate, Yöktez, content analysis, systematic review*

Özet

Bu araştırma, Türkiye’de okul iklimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri tematik bir perspektifle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanında 2020-2024 yılları arasında tamamlanan 81 tez incelenmiş ve tezler; profil özellikleri, yayımlandıkları üniversiteler, kullanılan veri toplama araçları, ele alınan temalar ve öneriler doğrultusunda sistematik olarak sınıflandırılmıştır. Bulgular, okul iklimi araştırmalarının en çok okula bağlılık, akademik başarı, okul etkililiği, öz-yeterlilik ve örgütsel adalet değişkenleri ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde olup, nicel araştırma yöntemleri yaygın olarak tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak en sık kullanılan ölçekler, Canlı ve arkadaşları tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği ile Hoy ve Tarter tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeğidir. Tezlerin amaçları beş ana tema altında toplanırken, öneriler kapsamında okul yöneticilerinin okul iklimini iyileştirecek uygulamalar geliştirmesi ve hizmet içi eğitimlerin artırılması öne çıkmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de okul iklimi araştırmalarında metodolojik çeşitliliğin artırılması ve uygulamaya yönelik önerilerin hayata geçirilmesinin, eğitim ortamlarının iyileştirilmesine önemli katkılar sunacağını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Okul iklimi, Yöktez, içerik analizi, sistematik derleme*

¹ Postgraduate theses examined within the scope of the research are given with the * symbol in the reference section.

INTRODUCTION

Educational institutions play a key role in improving social welfare and quality of life, as well as having an important role in economic development. Identifying the key factors of educational systems and educational development is important to understand the main drivers in education (Laila, 2015). Therefore, many studies have been conducted to identify the factors that affect students' academic and social success. These studies are generally categorised under three main headings: the student himself/herself, his/her family and school (Çobanoğlu & Badavan, 2016; Dağdelen, 2013; Engin et al., 2009; Özer & Anıl, 2011; Polat, 2009). When these factors are analysed, it is seen that the school is the most important phenomenon regardless of the individual and his/her characteristics. For this reason, studies focusing on schools are carried out in many countries to improve the education system and its quality.

In studies focusing on schools, especially the concept of school climate has come to the fore and various models have been developed. School climate includes the atmosphere and emotional environment in an educational institution, the working environment shaped directly or indirectly by employees, and the relationships and behaviours of school members (Yılmaz & Altınkurt, 2013). In this context, while school climate directly affects educational practices, it also indirectly affects the human capital of education systems and societies. For this reason, school climate has a psychological connotation. It can be expressed as the silent power at the heart of schools. In addition, school climate is a comprehensive term and includes teachers' perceptions of the general working environment of the school, formal and informal organisational structure, members' personalities and organisational leadership affecting these personalities (Hoy & Miskel, 2012). The climate of a school represents the qualities related to the school environment that distinguish that school from others and affect the behaviours of school members. Any person in the school can have a general understanding of the school climate by making simple observations. Even a newcomer can get a favourable or unfavourable impression of the school climate in a short time based on his/her intuition. Elements such as the materials seen on the walls, corridors, school boards, sounds and events experienced in the school, students' behaviour and the school's approach to problems can form an impression about the school climate (Noonan, 2004). Although parents and adults are exposed to various stimuli when they come to school, they can quickly make an assessment about the school climate.

Graduate theses on the concept of school climate in Turkey began to emerge in the early 1990s, as recorded in the YÖKTEZ database (Aksu, 1994), whereas academic interest in this subject in the international literature can be traced back to the 1970s (Breckenridge, 1976; Brookover et al., 1978). During this period, schools were emphasized not only as institutions aimed at improving students' academic achievement but also as environments supporting their emotional and social development. In addition, since the concept of school climate is influenced by many concepts and affects many concepts itself, it can be said that the concept maintains its actuality and importance in terms of educational systems and educational policies. In this context, considering that many studies have been conducted on the concept and that the studies conducted cover a wide time period, it is seen that the research studies and research methods are repetitive. Systemic reviews on school climate generally offer a limited perspective by examining certain parameters (year, method, design and participant etc.) (Sezgin & Sönmez, 2018; Korkmaz & Yumuşak, 2021; Üstüntaş et al., 2022). However, a more diverse and in-depth approach is needed for a comprehensive understanding of the concept of school climate. When the current situation in the literature is examined, it is seen that there are very few studies that reveal differences and similarities in research on school effectiveness and evaluate the data obtained in a systematic and comprehensive manner (Charlton et al. 2021; Voight & Nation, 2016). In addition, the current studies generally deal with the history and the lack of an up-to-date approach that integrates recent research and theses stands out. In this framework, in order to provide a new perspective on the research on school climate and to provide a broader evaluation, this study comparatively analysed the aims and recommendations of postgraduate theses on school climate. In addition, theses on the tools used to measure school climate were analyzed thematically, providing a comprehensive perspective to researchers.

Purpose of the Study

The aim of this study is to analyse all postgraduate theses in the Higher Education Council of Turkey (YÖK) Thesis between 2000-2024 (June) that address the concept of school climate in Turkey. In line with this general purpose, the following questions were sought to be answered:

1. What is the profile of postgraduate theses on school climate?
2. What are the scales and dimensions used in postgraduate theses on school climate?
3. What are the topics addressed in postgraduate theses on school climate?

4. What are the aims of postgraduate theses on school climate?
5. What are the suggestions for practitioners, researchers and policy makers based on the results of postgraduate theses on school climate?

METHOD

This research was designed as a systematic review, which is a qualitative approach. Systematic reviews allow researchers to transparently visualise and analyse findings from various sources (Oakley, 2002). In addition, systematic review is an effective tool to identify gaps in the literature and analyse existing knowledge in depth (Hallinger, 2017). The following outlines the stages of systematic review as proposed by Higgins and Green (2011).

1) Defining the purpose of the research

Systematic examination of the research on school climate in postgraduate theses in Turkey

2) Deciding on inclusion and exclusion criteria

- Theses published in Yöktez and open to access
- Theses in the field of education
- Graduate theses made between 2020-2024 (June)

3) Identifying search terms

The term "school climate" was searched as thesis title category in Yöktez.

4) Determination of the studies to be included in the review

Total 81 graduate thesis studies

5) Conducting the analysis and presenting the results

Identification of Resources

In this study, graduate theses published between 2020 and 2024 that include the term "school climate" in the thesis title category were examined in the Higher Education Council (YÖK) Publication and Documentation Department Thesis Center database. The scope of the review was limited to theses conducted in the field of "education and teaching" as of June 2024. The inclusion criteria were based on the relevance of the theses to the field of education and their accessibility in the YÖKTEZ archive. During the evaluation process, no distinction was made between institutes, departments, or scientific fields. However, one thesis was not analyzable due to either its unavailability in the YÖKTEZ archive or access restrictions, which is noted as a limitation of the study. Consequently, a total of 81 graduate theses were analyzed in the research.

In the study, the concept of "school climate" was chosen to examine the unique social, cultural, and emotional dynamics of educational institutions. While the concept of "organizational climate" offers a broader framework, focusing on school climate allows



for a more detailed analysis specific to the educational context, thereby facilitating meaningful and targeted results. This approach is particularly relevant for understanding the internal dynamics of vocational schools and their collaborative processes with other institutions. Moreover, the selection of the 2020–2024 period as the study's timeframe is grounded in the significant transformations and developments observed in the field during this period. Starting in 2020, the COVID-19 pandemic triggered rapid changes in education, technology, and societal dynamics, which were reflected in the literature. During this time, key topics such as digitalization, remote education practices, and technology integration became prominent areas of study. Additionally, 2024 was chosen as the final year of the review to include the most recent literature available at the time of the research. This timeframe has provided a comprehensive and contemporary framework, ensuring that the study captures the evolving dynamics and emerging trends within the field.

Analysing the data

In this study, descriptive content analysis method was used. The data were categorised and presented as frequencies and percentages by content analysis method. The theses were meticulously examined and organised in accordance with the classifications specified in the thesis examination form and the data for each criterion were recorded in an Excel file. The tables presented under the title of findings proved once again the accuracy of the information entered, with the results being supportive of each other. Microsoft Excel and SPSS programmes were used for data analysis and the tables/figures obtained are given in the findings section.

FINDINGS

This study aims to compile the data of postgraduate theses on school climate in Turkey and evaluates the findings under six main headings: (1) profile characteristics of the studies, (2) examination of the scales and dimensions used, (3) analysis of the related topics addressed, (4) objectives of the studies and (5) presenting recommendations for practitioners, researchers and policy makers based on the results obtained. Table 1 presents the classification of the analysed studies according to publication date, type, and research method.

As seen in Table 1, most of the postgraduate theses on school climate were conducted between 2022 and 2023. It is seen that most of the researches were done at the master's

degree level and quantitatively. Table 2 shows the scales and their dimensions used in postgraduate theses related to school climate.

Table 1

Profiles of Graduate Theses

Publication Date	2020	2021	2022	2023	2024	Total
	15	20	22	20	4	81
Publication type	MA			PhD		
	72			9		81
Research method	Quantitative		Qualitative		Mixed	
	70		8		3	81
Working group	School Principal	Teacher		Guardian	Student	
	4	60		3	14	81

Table 2

Scale and Dimensions of Graduate Theses

Scale and Dimensions	f	Citation
Schueler et al. (2014) was adapted by Ertem and Gökalp (2017). Dimensions: <i>Academic climate, security climate, and social climate</i>	2	Taştepe, 2020; Kesik, 2023
The "school climate scale" developed by Halpin and Croft was adapted into Turkish by Kavgacı (2010). Dimensions: <i>Supportiveness, restrictiveness, directiveness, and sincerity.</i>	4	Dağ, 2020; İnanır, 2020; Şafak, 2021; Uzun, 2023.
"Organizational Climate Scale," developed by Hoy and Tarter (1997), was adapted into Turkish by Yılmaz and Altınkurt (2013). Dimensions: <i>Supportive principal behaviors, guidance, secondary principal behaviors, restrictive principal behaviors, professional teacher behaviors, sincere teacher behaviors, and free teacher behaviors.</i>	10	Aktan, 2021; Altay, 2024; Asa, 2022; Durmaz, 2020; Erdoğan, 2020; Gul, 2023; Kemer, 2021; Öztürk, 2022; Uslu, 2020; Yıldız, 2021.
"School Climate scale" was developed by Çağlayan (2014). Dimensions: <i>Leadership and participation, educational environment, and cooperation</i>	2	Akpolat, 2023, Hatkaoglu, 2020
"School Climate Scale" developed by Canli et al. (2018). Dimensions: <i>Democracy and school dedication dimension, leadership and interaction dimension, success factors dimension, sincerity dimension, and conflict dimension.</i>	28	Ak, 2021; Akman, 2021; Alaca, 2022; Altay, 2021; Ada, 2020; Avcı, 2022; Aydın, 2022; Çetinel, 2022; Çevik, 2022; Çınar, 2021; Çokay, 2022; Doğan, 2021; Gezerler, 2021; Gülcü, 2023; Kışmır, 2021; Keçeli, 2022; Maşeroğlu, 2021; Metin, 2020; Oflaz, 2023; Özdemir, 2023; Pınar, 2023; Salbaş, 2021; Şen, 2024; Telci, 2023; Tilkioglu, 2021; Vural, 2022.
"School climate scale" developed by Çalık and Kurt (2010). Dimensions: <i>Supportive teacher behaviors, success orientation and safe learning environment, and positive peers.</i>	6	Kayacık, 2021; Münisoğlu, 2022; Özer, 2022; Pehlivan, 2020; Zehir, 2020.
"Preschool school climate scale" was developed by İnceoğlu (2020). Dimensions: <i>Adult attitude and relations, administrative atmosphere, peer relations, teacher attitude, physical environment, and instructional planning and implementation.</i>	1	İnceoğlu, 2020
"School Climate Scale" developed by Terzi (2015). Dimensions: <i>commitment to school, communication, and learning environment</i>	1	Sevilen, 2021
"School Climate Scale" developed by Hoy et al. (2002) and adapted into Turkish by Özder (2017). Dimensions: <i>Colleague leadership, institutional vulnerability, professional teacher behavior, and success pressure</i>	6	Çağırtekin, 2022; Faiz, 2023; Kezer, 2023; Nezir, 2022; Seday, 2021; Sesli, 2023.
The "School climate scale" developed by Hayney et al. (1994) was adapted into Turkish by Bugay et al. (2015). Dimensions: <i>Use of resources, order and discipline, school building, parent involvement, student-teacher relationships, and relationships between students</i>	5	Aksoy, 2021; Aslan, 2023; Balkaya, 2023; Tüten, 2023.
School Climate and Support Scale was developed by Papanastasiou & Angeli (2008). It was adapted into Turkish by Tezci (2009).	1	Kocaoğlu, 2022

The most preferred scale in postgraduate theses was the "School Climate Scale" (n=28) developed by Canlı et al. (2018). In addition, another scale frequently used in the studies was the "Organisational Climate Scale" (n=10) developed by Hoy and Tarter (1997) and adapted into Turkish by Yılmaz and Altınkurt (2013). In three postgraduate theses, it was observed that the researchers themselves developed scales (Bozan, 2023; İnceoğlu, 2020; İrban, 2023). In Figure 1, the word cloud of the related topics examined in the postgraduate theses within the scope of the study is presented.



As can be seen in Figure 1, the most frequently addressed concept in the postgraduate studies on school climate was "commitment to school" (n=7). However, in some postgraduate theses, variables such as "academic success" (n=3), "school effectiveness" (n=3), "organizational silence" (n=3), "organisational justice" (n=3), and "psychological well-being" (n=3) were also examined intensively. Table 3 analyses the aims of the postgraduate theses in detail.

Analysis of graduate theses in terms of their purposes

Themes and Subthemes	f	Citation
Theme 1: Organizational behavior and teacher perceptions		
<i>Sub-Theme:</i> Teachers' perceptions of organizational commitment, organizational value, organizational silence and image	15	Ak, 2021; Akman, 2021; Akpolat, 2023; Aktan, 2021; Alta, 2024; Çağırtekin, 2022; Dağ, 2020; Durmaz, 2020; Gülcü, 2023; Kemer, 2021; Kişmir, 2021; Maşeroğlu, 2021; Oflaz, 2023; Sallabaş, 2021; Şafak, 2021.
<i>Sub-Theme:</i> Teachers' classroom management, in-service training, professional attitude and communication satisfaction	5	Aydın, 2022; Çevik, 2022; Özdemir, 2023; Özdemir, 2023; Öztürk, 2022.

Theme 2: Leadership models, mentoring and school principal perceptions

- *Sub-Theme:* Leadership styles, practices and skills of school administrators 9 Asa, 2022; Doğan, 2021; Doğan, 2021; Doğan, 2021; Gezerler, 2021; Metin, 2020; Seday, 2021; Yıldız, 2021; Yurttav, 2020.
- *Sub-Theme:* Teachers' and students' perception of leadership and mentoring 8 Akpolat, 2023; İnanır, 2020; İrban, 2023; Münüsoğlu, 2022; Pınar, 2023; Seday, 2021; Sesli, 2023; Telci, 2023.

Theme 3: Teachers' psychological state and organizational happiness

- *Sub-Theme:* Teachers' emotional intelligence, motivation, self-efficacy, and job satisfaction 5 Aksoy, 2021; Avcı, 2022; Çetinel, 2022; Nezir, 2022; Uzun, 2023.
- *Sub-Theme:* Teachers' perceptions of psychological well-being, alienation, and organizational citizenship 6 Altay, 2021; Kayacık, 2021; Keçeli, 2022; Şen, 2024; Tilkiöğlu, 2024; Uslu, 2020.

Theme 4: Student behaviors and student perceptions

- *Subtheme:* Perceptions of school climate and academic performance 3 Pehlivan, 2020; Sevilen, 2021; İnceoğlu, 2020
- *Sub-Theme:* Students' perceptions of the school climate 6 Aslan, 2023; Çetin, 2021; Dağ, 2020; Kubilay, 2020; Özer, 2022; Zehir, 2020.

Theme 5: External stakeholder perceptions

- *Sub-Theme:* Parents' perception of school climate 3 Kesik, 2023; Taştepe, 2020; Tüten, 2023.
- *Sub-Theme:* The relationship between the environment and unions, and school climate 2 Alaca, 2022; Hatkaoglu, 2020; Şafak, 2021; Soysal, 2021.

The aims of the postgraduate theses evaluated within the scope of the research were grouped under five thematic headings. According to the results of the analysis, the most common purpose was "comparing organisational variables with school climate" (n=15). Similarly, some of the related studies focused on "the effect of leadership styles, practices and skills of school administrators on school climate" (n=9). Other topics frequently addressed by the researchers are "teachers' perceptions of psychological well-being, alienation and organisational citizenship" and "students' perceptions of school climate". Table 4 presents a detailed analysis of the postgraduate theses conducted within the scope of the research in terms of recommendations for practitioners, researchers, and policy makers.

Table 4

Analysis of the recommendations section of graduate theses

Theme	Sub theme	f	Citation
Practitioners	1) Social events should be organized inside and outside the school.	16	Akpolat, 2023; Alaca, 2022; Aslan, 2023; Avcı, 2022; Çokay, 2022; Doğan, 2021; İnanır, 2020; Özdemir, 2023; Özer, 2022; Sesli, 2023; Tüten, 2023; Uzun, 2023; Vural, 2022.
	2) Educational environments that can clearly express the opinions of school stakeholders should be created and behaviors that would limit the school climate should be avoided.	14	Akpolat, 2023; Alaca, 2022; Altay, 2024; Çokay, 2022; Dağ, 2020; Doğan, 2021; Erdoğan, 2020; Kişmir, 2021; Maşeroğlu, 2021; Öztürk, 2022; Sesli, 2023; Toğa, 2021; Tüten, 2023; Vural, 2022.
	3) It is recommended that school administrators develop practices that will contribute to improving the school climate.	31	Akman, 2021; Akpolat, 2023; Aksoy, 2021; Alaca, 2022; Asa, 2022; Balkaya, 2023; Çiner, 2021; Dağ, 2020; Doğan, 2021; Durmaz, 2020; Erdoğan, 2020; Faiz, 2023; Gülcü, 2023; İnceoğlu, 2020; Kemer, 2021; Kişmir, 2021; Maşeroğlu, 2021; Pınar, 2023; Sallabaş, 2021

	4) In-service training should be provided	26	Asa, 2022; Aslan, 2023; Aydın, 2022; Avcı, 2022; Balkaya, 2023; Çetinel, 2022; Çevik, 2022; Çiner, 2021; Doğan, 2021; Faiz, 2023; Gülcü, 2023; İrban, 2023; Özdemir, 2022; Özdemir, 2023; Pınar, 2023; Sallabaş, 2021; Sesli, 2023; Şen, 2024; Telci, 2023; Tüten, 2023; Uzun, 2023; Vural, 2022.
	5) Experience sharing practices should be implemented where teachers with more professional experience can provide support to teachers with less professional experience.	7	Alaca, 2022; Altay, 2024; Aydın, 2022; Çağırtekin, 2022; Çevik, 2022; Oflaz, 2023; Sesli, 2023.
	6) The physical conditions of the school can be improved.	7	Akpolat, 2023; Balkaya, 2023; Çağırtekin, 2022; Faiz, 2023; Gülcü, 2023; İrban, 2023; Vural, 2022.
	7) Teachers' perceptions of the school climate can be improved by carrying out studies that will support postgraduate education.	5	Aydın, 2022; Bozan, 2023; Çağırtekin, 2023; İrban, 2023; Oflaz, 2023.
Researchers	1. Working with different sample groups	63	Ada, 2020; Aksoy, 2021; Alaca, 2022; Altay, 2021; Altai, 2024; Asa, 2022; Aslan, 2023; Çevik, 2022; Çiner, 2021; Çokay, 2022; Dağ, 2020; Doğan, 2021; Faiz, 2023; Gezerler, 2021; Gülcü, 2023; İnanır, 2020; İnceoğlu, 2020; İrban, 2023; Kemer, 2021; Kezer, 2023; Kocaoğlu, 2022; Kubilay, 2020; Metin, 2020; Münüsoğlu, 2022; Nezir, 2022; Özer, 2022; Özdemir, 2023; Öztürk, 2022; Pehlivan, 2020; Pınar, 2023; Sallabaş, 2021; Sesli, 2023; Şen, 2024; Taştepe, 2020; Telci, 2023; Tüten, 2023; Uzun, 2023; Vural, 2022; Yıldız, 2021; Zehir, 2020.
	2. Conducting research using different methods	54	Ada, 2020; Akpolat, 2023; Aksoy, 2021; Alaca, 2022; Avcı, 2022; Çağırtekin, 2023; Dağ, 2020; Doğan, 2021; Faiz, 2023; Gülcü, 2023; İnanır, 2020; İnceoğlu, 2020; İrban, 2023; Kemer, 2021; Kışmır, 2021; Kocaoğlu, 2022; Kubilay, 2020; Maşeroğlu, 2021; Münüsoğlu, 2022; Nezir, 2022; Oflaz, 2023; Özdemir, 2023; Pehlivan, 2020; Seday, 2021; Sesli, 2023; Şen, 2024; Telci, 2023; Tüten, 2023; Uzun, 2023; Öztürk, 2022.
	3. Conducting research with different variables	36	Ada, 2020; Alaca, 2022; Avcı, 2022; Çevik, 2022; Çağırtekin, 2023; Dağ, 2020; Doğan, 2021; Gezerler, 2021; Gülcü, 2023; İnanır, 2020; İrban, 2023; Kayacık, 2021; Kezer, 2023; Metin, 2020; Münüsoğlu, 2022; Nezir, 2022; Oflaz, 2023; Özer, 2022; Öztürk, 2022; Sesli, 2023.
Policy makers	1) Support should be provided to teachers in schools where there are many disadvantaged students.	1	Kubilay, 2020
	2) Necessary changes can be made in the relevant Ministry of Education legislation so that they can act more autonomously while doing their jobs in educational processes and environments.	1	Dağ, 2020
	3) It has been determined that school size affects the climate of schools. In this regard, it is recommended that the Ministry of Education make regulations in schools where the number of teachers is more than 75.	1	Ada, 2020
	4) Legal regulations should be made by the Ministry of National Education regarding the determination of time that can be allocated to activities based on staff interaction in the weekly work schedule of school staff.	2	İnceoğlu, 2020; Kışmır, 2021
	5) Teams should be established in schools to measure and improve school climate.	1	Zehir, 2020

According to the data in Table 4, in the majority of the postgraduate theses examined, important suggestions aimed at policy makers, practitioners, and researchers were presented. These recommendations focus on improving the quality and effectiveness of school climate. Among the recommendations for practitioners, one of the most emphasized is that school administrators make arrangements to develop practices that will improve the school climate. In recommendations for researchers, they are encouraged to conduct studies with different samples, methods, and variables. Among the recommendations for policymakers, it is emphasized that teams should be established in schools to evaluate and improve the school climate and that the Ministry of National Education should make legal regulations to allocate time for activities based on staff interaction in the weekly work schedule of school staff.

CONCLUSION AND DISCUSSION

It was determined that 81 postgraduate theses on school climate conducted between 2020-2024 were concentrated in 45 universities, and the highest number of theses were completed in Istanbul Sabahattin Zaim University (8 theses) and Atatürk University (5 theses). This situation is generally associated in the literature with advisors directing their students to their areas of expertise and students focusing on frequently studied topics (Üstündaş et al., 2022). However, this trend is not limited to advisory processes. Although there are 209 universities in Turkey, it is striking that there are only 97 active education faculties according to the data of the Council of Higher Education (YÖK) for the 2021-2022 period (YÖK Statistics, 2022). The concentration of education faculties and related academic departments in a limited number of universities, access to the necessary infrastructure for research, regional needs, and support from funded projects are among the main reasons for this concentration. In this context, the concentration of postgraduate studies in certain universities can be explained by both academic infrastructure and regional and institutional dynamics. When examining the distribution of theses by year, 2022 stands out with the highest number of theses, while significant research activity was also observed in 2021 and 2023. However, in 2024, there was a notable decrease in the number of theses, which is a point worth considering. This decrease can be interpreted as a reflection of the decreased interest in educational research in the post- pandemic period or the restrictions in research budgets and resources.

The research results show that theses on school climate are mostly concentrated at the master's level (88.9%), while a very limited number (11.1%) remain at the doctoral level. This situation indicates that master's students may be more interested in the subject or that research in this field at the doctoral level is insufficient. One of the



underlying reasons for this is that the data collection process in master's theses is faster and easier than in doctoral theses, making such studies more applicable to students (Karaman & Bakırcı, 2010). In addition, the clear context of the school climate topic and its potential to produce practical outputs may create a more attractive area for research at this level. However, increasing the number of studies in this field at the doctoral level may provide theoretical and methodological contributions by providing a more in-depth and comprehensive treatment of the topic. In terms of research methods, it was determined that the vast majority of theses (86.4%) were conducted using quantitative methods, while qualitative (9.9%) and mixed methods (3.7%) were used quite limitedly. The dominance of quantitative methods can be associated with the widespread preference for data collection tools suitable for large sample groups, such as surveys and tests. However, the limited use of qualitative and mixed methods restricts the examination of school climate from different perspectives and with richer contextual data. This tendency coincides with similar findings obtained by Aldridge and McChesney (2018) in their systematic review study on scientific articles on school climate; it draws attention to the lack of mixed and qualitative depth in the literature and the predominance of quantitative studies.

When examined in terms of research groups, it is evident that the majority of studies focus on teachers (55.6%), followed by school administrators and teacher candidates (18.5%), students (17.3%), school principals (4.9%), and parents (3.7%). The significant focus on teachers highlights their pivotal role as key determinants of school climate. However, the limited examination of other stakeholders, such as students and parents, restricts a comprehensive understanding of how school climate impacts all involved parties. For instance, the study by Altundaş et al. (2020) examined the influence of school administrators and parents on school climate and presented findings that support these interactions. Based on these findings, future research is expected to enrich the field by employing more diverse research methods and including a broader range of stakeholder groups. In particular, studies that incorporate the perspectives of various stakeholders have the potential to develop a more holistic understanding of school climate. Such an approach would not only enhance the academic discourse on school climate but also offer more concrete contributions to educational policies and practices. This inclusive and multifaceted perspective could bridge the gap between theoretical insights and practical applications, fostering more effective implementations in educational settings.

A total of eleven different school climate scales were used in 81 postgraduate theses within the scope of the research. It shows that the most preferred scale in the theses is the "School Climate Scale" (n=28) developed by Canlı et al. (2018). It can be said that the widespread use of this scale is due to the strong validity and reliability studies of the scale. In addition, the scale's comprehensive structure and ease of application may be effective in researchers' preference for this scale. Another widely used scale in research is the "Organizational Climate Scale" (n=10), developed by Hoy and Tarter (1997) and adapted into Turkish by Yılmaz and Altinkurt (2013). While the concept of organization provides a broader analytical framework, this scale enables a comprehensive assessment of school climate by examining its various dimensions. Its adaptation into Turkish offers a significant advantage for researchers in understanding the unique dynamics of the Turkish education system, thereby enhancing its contextual validity. In three postgraduate theses, it was observed that the researchers themselves developed the scale (Bozan, 2023; İnceoğlu, 2020; İrban, 2023). In general, the widespread use of standardised scales in school climate research increases the comparability and consistency of the findings. However, new scale development initiatives also add richness to the field and allow different perspectives to be explored. The findings of this study shed light on future school climate research. Researchers can continue to expand the knowledge on school climate by developing new measurement tools in addition to the existing scales.

It has been observed that the most frequently addressed concept in the postgraduate studies on school climate in the research framework is "school engagement". School engagement refers to students' emotional commitment and involvement towards school. These results reflect a growing awareness of how school climate influences students' emotional experiences and attitudes. However, factors such as academic achievement, self-efficacy, organisational justice, and psychological well-being were also found to be important. These findings highlight the need for a more comprehensive approach to understanding the multifaceted effects of school climate on students' academic performance and overall well-being. It is important for future research to examine the interactions among these factors in more depth and to consider the diversity of school climate in different cultural contexts.

The diversity of postgraduate theses on school climate reflects the dynamic and comprehensive research efforts in the field of education. The research results show that especially the impact of organisational variables on school climate has been examined in depth. This finding is an important step towards understanding how changes in educational systems impact on the experiences of students and teachers. Likewise,



examining the leadership styles of school administrators has emerged as a critical factor in the formation of school climate. Investigating teachers' and students' perceptions of psychological well-being and organisational citizenship also provides an important window into the human experience in education. These results suggest to education stakeholders, school administrators and policy makers specific areas of focus to improve educational environments and increase student achievement. Future research is expected to further contribute to the transformation efforts in education by addressing these core themes as well as more innovative and in-depth topics.

Recommendations for future studies

- 1) Research findings reveal that school climate has a critical impact on student achievement and teacher satisfaction. In this context, training programmes to strengthen the leadership skills of school administrators should be developed and implemented. In addition, school-wide psychological support and counselling services should be provided to support the emotional well-being of students and teachers. These measures can contribute to strengthening the school climate positively and increasing student achievement.
- 2) Postgraduate research shows that school climate shapes students' affective commitment and that academic achievement, self-efficacy, organisational justice, and psychological well-being are also important in this context. Therefore, it is important to examine the interactions of these factors and the diversity of school climate in different cultural contexts in future studies.
- 3) The variety of different scales used in school climate research may lead to problems of comparability and consistency. Therefore, it is recommended that standardised scales should be preferred in future studies, and cross-cultural validity studies should be given more importance. These approaches can improve the quality of school climate research and strengthen the body of knowledge in the field.
- 4) Based on the findings, it is important to examine various stakeholder groups more comprehensively in future research on school climate. In particular, more inclusion of other stakeholders such as students and parents in the research will provide a broader understanding of the effects of school climate. In addition, more use of qualitative and mixed methods in addition to quantitative research methods will help to address the issue of school climate in depth and from various perspectives. In this way, research on school climate can become more comprehensive, in-depth and meaningful.

REFERENCES

- *Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- *Akhan Çağırtekin, G. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- *Akman, A. (2021). *Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aksoy, Ö. (2021). *Ergenlerde problemli internet kullanımı, duygusal zeka ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- *Aktan, V. (2021). *İlkokullarda okul iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- *Akpolat, Y. C. (2023). *Okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- *Asa, Z. (2022). *Okul müdürlerinin 21.yy beceri düzeyleri ve okul iklimi ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- *Alaca, M. F. (2022). *Kültürel sermaye ile okul iklimi ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- *Alta, E. (2022). *Salgın dönemi online zumba derslerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- *Altay, Y. (2024). *Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algısı ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki: Bursa ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- *Aslan, M. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde yaşam doyumunun yordayıcıları olarak okul iklimi ve okul bağlılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- *Avcı, İ. (2022). *Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- *Aydın, F. (2022). *Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.



- *Aydın Sesli, M. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- *Balkaya, F. C. (2023). *Velilerin okul iklimi ve aile katılımı algısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Breckenridge, E. (1976). Improving school climate. *The Phi Delta Kappan*, 58(4), 314-318.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 15(2), 301-318.
- *Bozan, S. (2023). *Öğretmenlik mesleğinde yükselme ve eğitim sistemine yansımalarının okul iklimi ve öğretmen performansı açısından analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Canlı, S., Demirtas, H., & Ozer, N. (2018). Validity and reliability study of the school climate scale. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811.
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200.
- *Çağırtekin, G. A. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- *Çetin, B. (2021). *Ortaokullarda okul iklimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- *Çetinel, R. (2022). *Pozitif öğretmen özelliklerinin mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- *Çevik, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çiner, S. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). The key to successful schools: Effective school variables. *Pamukkale University Journal of Institute of Social Sciences*, (26), 114-134.
- *Çokay, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- *Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dağdelen, S. (2013). *Investigation of the relationship between teachers' interpersonal behaviour, classroom learning environment and student success in biology courses* (Unpublished master's thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.

- *Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- *Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Engin, A. O., Özen, Ş., & Bayoğlu, V. (2009). Some basic variables affecting students' school learning achievement. *Journal of Institute of Social Sciences*, 3, 125-156.
- *Erdoğan, Ö. F. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Faiz, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- *Gül, A. (2023). *Okul iklimi ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- *Gülcü, M. (2023). *Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Hanley, T. and Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychological Society*, 28(4), 3-6
- Hallinger, P. (2017). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362-384.
- *Hatkaoglu, S. (2020). *Kentsel dönüşüm ve okul iklimi üzerine bir araştırma "Ankara örneği"* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Higgins, J. P., Green, S., & Scholten, R. J. (2008). Maintaining reviews: Updates, amendments and feedback. In *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (pp. 31-49). Cochrane Book Series.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory and practice* (Trans. E. Turan). Nobel.
- *İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi
- *İnceoğlu, S. (2020). *Okul öncesi dönemdeki çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- *İrban, D. (2023). *Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- *Kayacık, M. (2021). *Algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın akran zorbalığına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.



- *Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- *Kemer, M. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul iklimi ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- *Kezer, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- *Kesik, A. (2023). *Devlet ve özel okullarda ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılımları ile okul iklimi algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- *Kışmır, F. S. (2021). *Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel sapma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- *Kocaoğlu, M. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları, okul iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Korkmaz, M., & Yumuşak, H. (2021). Examination of theses and articles on school effectiveness: A content analysis study. *Gazi University Gazi Faculty of Education Journal*, 41(3), 1771-1800.
- *Kubilay, S. (2020). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: Holistik bir yaklaşım* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 695-721.
- *Maşeroğlu, G. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- *Moldobolotova, N. (2022). *Kırgızistan'da okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmaktır* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- *Münisoğlu, Z. (2022). *Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- *Nezir, M. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65.
- *Ofraz, R. (2023). *Öğretmenlerin okul iklimi ve mesleki imaj algılarının örgütsel bağlılık üzerindeki rolü: Karadeniz Ereğli örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Oakley, A. (2002). Social science and evidence-based everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), 277-286.

- *Özdemir, H. (2023). *Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları örgütsel güç mesafesinin algılanan okul iklimi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- *Özdemir, E. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul iklimi algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- *Özer, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin gözüyle okul iklimi ve okulda nezaket* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Investigation of factors affecting students' science and mathematics achievement with structural equation modelling. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 41, 313-3324. <https://doi.org/10.17755/esosder.391299>
- *Öztürk, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim memnuniyetleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- *Pehlivan, B. (2020). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- *Pınar, E. (2023). *Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Polat, S. (2009). Analysing academic failure on the basis of social inequality. *Journal of Education Science Society*, 7(25), 46-61.
- *Sallabaş, S. (2021). *Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- *Sav, Z. (2022). *Yenilikçi öğrenme ortamlarında okul iklimi durumu: Ankara ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- *Seday, M. Ş. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul iklimi ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- *Sesli, M. A. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- *Sevilen, Ç. (2021). *Exploring the language assessment literacy of efl instructors and students' perceptions about assessment in English preparatory program* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Systematic review of organisational culture and climate studies: A content analysis. *Journal of Inonu University Faculty of Education*, 19(1), 257-275.
- *Şafak, H. F. (2021). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dedikodunun okul iklimi üzerindeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- *Şen, Z. N. (2024). *Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile okul etkililiği ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.



- *Soysal, E. (2021). *Sendikalaşmanın okul iklimine yansımalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- *Taştepe, N. (2020). *Okul öncesi dönemde ailelerin okul iklimi algıları ile okul öncesi eğitime katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- *Telci, Ş. (2023). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- *Tilkioğlu, H. (2024). *Okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul iklimine etkisi (Erzurum ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Toğa, İ. (2021). *İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- *Tutmaz, A. K. (2023). *İlkokul öğretmenlerinin kültürel duyarlı okul iklimine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- *Tüten, M. (2023). *Ergenlerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak okul iklimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- *Uslu, A. Ç. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ, psikolojik iyi olma ve okul iklimine yönelik algıları arasındaki ilişki: Manisa Sarıgöl ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- *Uzun, T. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okul iklimi ve öğretmen öznel iyi oluşu yönüyle incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Üstüntaş, V., Tanboğa, G., Analay, A., & Altunç, A. (2022). Investigation of theses related to school climate between 2014-2019. *Journal of Academic History and Thought*, 9(4), 1799-1817.
- *Vural, N. (2022). *Okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology*, 58(1-2), 174-191.
- *Yurttav, H. (2020). *Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunun modellenmesi: Okul iklimi ve liderliğin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- *Yıldız, S. (2021). *Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Adaptation of organisational climate scale into Turkish: Validity and reliability study. *Trakya University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-11.
- *Zehir, F. (2020). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin demokrasi algılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.



**Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersi Öğretim Programının
Nesilsel Yaklaşım ile Değerlendirilmesi**
Evaluation of the Information Technologies Fundamentals Curriculum with a
Generational Approach



Yazar Bilgisi/ Author Information

Tuğba OĞUZ

Uzman, Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, tubasari5510@gmail.com

Nuriye SEMERCİ

Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, nsemerci@bartin.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 18.11.2024
Kabul Tarihi /Accepted : 14.05.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Oğuz, T. ve Semerci, N. (2025). Bilişim teknolojilerinin temelleri dersi öğretim programının nesilsel yaklaşım ile değerlendirilmesi. *EDUCATIONE*, 4(1), 127-153.



Özet

Çalışmanın amacı, beşinci nesil değerlendirme yaklaşımını kullanarak ortaöğretimde uygulanan 9. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirmektir. Bunun yanında programın kazanımları doğrultusunda işlenen derslerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve geleceğe dair mesleki planlarına ne ölçüde uyum sağladığını anlamaktır. Çalışma nitel olarak yapılmıştır. Durum çalışması deseni esas alınarak yürütülen araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler, 17 öğrenci, 4 öğretmen ve 2 yöneticiden oluşan 23 katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarımsal analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın analizinde MAXQDA 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi, hedefler açısından öğrencilerin sosyal hayatlarına ve seçmek istedikleri mesleki hayata olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bunun yanında programın hedefleri öğrencilerin kariyer planlama durumlarını destekler nitelikte hazırlanmıştır. Aynı zamanda hedefler öğrencilerin diğer derslerine katkı sağlar niteliktedir. Ancak programın içeriğindeki yoğunluk ve öğrencilerin seviyesine uygun olamama durumları, istenilen katkıyı sağlayamamaktadır. Öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme durumlarındaki materyal, öğrenci motivasyonu ve teknik kaynak gibi eksiklikler nedeniyle de öğrencilerin seçmek istedikleri meslek ve sosyal hayatlarına, kariyer planlama durumlarına katkı sağlanamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Beşinci nesil değerlendirme, Nesilsel değerlendirme yaklaşımı, Program değerlendirme, Bilişim teknolojileri programı*

Abstract

The aim of the study is to evaluate the 9th Grade Information Technologies Curriculum implemented in secondary education using the fifth-generation assessment approach. Ethics committee approval was obtained for this research. The study was conducted qualitatively. The participants of the study, which was conducted on the basis of the case study design, were determined by the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods. Data were collected through semi-structured interviews with 23 participants consisting of 17 students, 4 teachers and 2 administrators. The collected data were analyzed by inductive analysis. MAXQDA 20 package program was used in the analysis of the research. According to the results of the research, the Fundamentals of Information Technologies course contributes positively to the social life of the students and the professional life they want to choose. In addition, the objectives of the program have been prepared in a way that supports the career planning status of the students. At the same time, the goals contribute to the other lessons of the students. However, the intensity in the content of the program and the situations that are not suitable for the level of the students cannot provide the desired contribution. It has been observed that due to the lack of materials, student motivation and technical resources in the learning-teaching processes and measurement-evaluation situations, it is not possible to contribute to the career planning situations of the students.

Keywords: *Educational sciences, Fifth generation evaluation, Generational evaluation approach, Program evaluation, Information technologies program*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this study is evaluate the 9th Grade Information Technologies Curriculum (ITC) applied in secondary education using the fifth-generation assessment approach. This research is based on the fact that stakeholder groups present different perspectives. Accordingly, it is important that the groups draw more concrete and context-specific results through self-evaluation and that no evaluation based on the fifth generation evaluation approach is encountered. In this context, in this study, the compatibility of the 9th Grade IT Course with the students' interests, needs, skills needed by the economy, and career planning was examined with the fifth generation assessment approach on the basis of the generational approach. In this direction, answers to the following questions were sought.

- Is the 9th grade Fundamentals of ITC suitable for the vocational and social life that secondary school students will choose in the future? does it contribute to career planning? what are their contributions to the career they will choose in the future?
- Does the 9th grade Fundamentals of IT Curriculum have a relationship with other courses?

Method

The research was conducted using a qualitative case study design. The sample for the research is a maximum diversity sample. Data for the study were collected through semi-structured interview forms. An inductive analysis approach was adopted for data analysis. MAXQDA 20 software package was used for the analysis of the research.

Findings

While the opinions of administrators and teachers about professional and social life generally contain positive opinions, it can be said that the opinions of the students are grouped under two sub-themes as positive and negative opinions. Fundamentals of IT course develops technical skills that can be used in social life; It can be interpreted that the content is sufficient in terms of knowledge and skills. The opinions of teachers and students regarding future career planning situations were gathered under two sub-themes as positive and negative opinions. The opinions of the managers are only included in the negative sub-theme. However, the opinions of teachers, students and administrators were mostly gathered under the sub-theme of negative opinions. It can be said that the Fundamentals of IT course does not contribute to the career planning situation, especially in the learning-teaching process and assessment and evaluation approaches, due to the lack of applications, web tools and materials. It is seen that the opinions on the overlap of the Fundamentals of IT course with the professional lives of the students are gathered under two sub-themes as positive and negative opinions.

Results and Discussion

Using the fifth generation assessment approach, the 9th Grade IT Curriculum applied in secondary education was evaluated and it was revealed to what extent the courses taught in line with the program's gains adapt to the needs of the students and their professional plans for the future.

The contributions of the Fundamentals of IT course to students' future career planning are as follows; It has been revealed that the course does not contribute to the career planning situation due to the lack of application, web tool, weekly course hours and materials, especially in the learning-teaching process and assessment and evaluation approaches. Uzgur and Aykaç (2016) revealed the lack of classrooms, materials and books for the course, especially in schools where information technology courses will take place.



The coincidences of the Fundamentals of IT course with the future careers of the students are as follows; The objectives of the curriculum coincide with the future professional life of the students. However, it was concluded that it could not be matched with the professional lives of the students, especially due to the intense content in the content and not being suitable for the level of the student, the lack of application opportunities in the learning-teaching process and the deficiencies in the measurement and evaluation dimension. Başçiftçi and Sunay (2011) revealed that the learning-teaching process and measurement-evaluation of the Basics of IT course, carried out with computer support rather than the recommended way, increased the academic success of the students and the permanence of their learning.

GİRİŞ

Bilişim teknolojileri alanında son zamanlarda meydana gelen gelişmeler nedeniyle hayatın her alanında yaygın hale gelmiştir. Bu doğrultuda dijital çağın getirisi olarak eğitim teknolojisi de hızlı bir oranda ilerleme kaydetmiştir (Akden & Koç, 2021; El-Sabagh & A. Hamed, 2020). Bu gelişim ile eğitim-öğretim ortamları tasarlanmış ve bilgisayar destekli hale getirilmiştir (Koç, 2008). Öğretim programları, dersler ve kazanımlar yoluyla iş ve işlemleri gerçekleştirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandıracak şekilde tasarlanmaktadır. Öte yandan eğitim etkinlikleri de bu amaç ışığında planlanmaktadır. Bilişim teknolojileri gelişen dünyada yaygın hale gelen bir alan olmuştur. Yaygın hale gelen bu alan, küreselleşen tüm sektörlerde temel olarak kullanılmaya başlamıştır. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve üretilen yazılımlar herkes tarafından kullanılabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2020; MEB, 2022). İstek olmaktan çok gerekliliğe dönüşen bilişim teknolojilerinin kullanımını sağlamak adına yapılan çalışmaların ilk adımları 1997 yılında MEB tarafından atılmıştır. Sonuç olarak Bilgisayar/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersleri, ülkemizde okutulmaya başlanmıştır. (Tebliğler Dergisi 1997-2013).

Okullarda bilişim teknolojileri eğitiminin verilmesi, bilişim teknolojilerini kullanma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli olduğunu düşünülmektedir (Rüßmann vd., 2015). Türkiye’de, istihdamın destekleyicisi olan ortaöğretim kurumlarında, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi (MEGEP) ışığında istihdamın niteliğini artırmak, ulusal ve uluslararası nitelikte birey yetiştirmek amaçları öğretim programlarına yansıtılmıştır (Küpçüoğlu, 2008). Bu amaç doğrultusunda, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Bilişim Teknolojileri Temelleri dersi programlara konulmuştur. Bilişim temelleri dersi öğretim programının genel amacı, sektörün korunması ve rekabet gücünün geliştirilmesidir (MEB, 2022).

Eğitim programları tarih boyunca bir yaklaşım benimsenerek değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme, programa ait süreçleri irdelemek, programa dair bir yargıya varmak, programın doğurduğu sonuçları ortaya çıkarmak ve bu sonuçların nedenlerini araştırmak, program eğer deneniyorsa eksiklik ve aksaklıkların tespitini sağlamak, kalite ve verimlilik kontrolü yapmak amaçları ile gerçekleştirilmektedir (Demirel, 2017; Hatry & Newcomer, 2004; Ornstein & Hunkins, 2016; Uşun, 2016; Wholey vd. 2012) Program değerlendirme uygulamaları yirminci yüzyılın son kırk yılında çok büyük ilerleme kaydetmiştir (Stufflebeam & Coryn 2014, ss. 65). Bu durum ile birlikte programları değerlendirme yaklaşımları da çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Program değerlendirme yaklaşımlarındaki bazı sınıflamalara bakacak



olursak; Ornstein & Hunkins (2016, ss. 295-298), bilimsel-modernist ve hümanistik-postmodernist değerlendirme yaklaşımları olarak sınıflamıştır. Fitzpatrick, Sanders & Worthen (2010, ss. 127-223), uzmanlık, tüketici, hedef, karar, katılımcı yönelimli olarak sınıflamıştır. Guba ve Lincoln değerlendirmeyi, pozitivist ve post-pozitivist düşünceye karşı çıkıp, yapılandırmacı ve katılımcı paradigmaları destekleyerek tarihsel boyut ile ele almıştır (Wholey vd. 2004).

İstihdamı destekleyicisi ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan 9. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinin, nesilsel yaklaşım temelinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, ekonominin ihtiyaç duyduğu beceriler, kariyer planlama gibi durumlarla uyumunu bütüncül bir bakış açısıyla irdelemeyi sağlayacak olan beşinci nesil değerlendirme yaklaşımı kullanarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma paydaş grupların farklı bakış açılarını ortaya koyması; buna bağlı olarak grupların öz değerlendirme ile daha somut ve bağlama özgü sonuçlar çıkarması yönüyle önemli bir çalışmadır. Ayrıca çalışmayı önemli kılan bir diğer durum ise beşinci nesil değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı bir program değerlendirme çalışmasına rastlanmamış olmasıdır.

Beşinci Nesil Değerlendirme hem bireyleri hem de organizasyonları kapsayan yapıcı eleştiri için metodolojik yeterlilik gerektiren bir değerlendirmedir. Temel amacı, uzun vadeli sürdürülebilir kalkınma için ortak bilgi oluşturmaktır. Dördüncü nesil değerlendirmeden farklı olarak sosyal inşacı paradigmayı temele alır (El Dessouki, 2016). Değerlendiricinin temel görevi, iyileştirmeler elde etmek için büyük projelerin ve programların sürekli eleştirel ve yapıcı değerlendirilmesini sağlamak için yansıtıcı öğrenme süreçlerini düzenlemektir. Öğrenme süreçleri bu değerlendirmede önemli bir yer tutar ve hem birey hem de organizasyon açısından değerlendirmeye katılır (Brulin & Svensson, 2016). Yeni bir inşacı paradigmada karar verme sürecini iyileştirmek için değerlendirme adımlarıyla ilgili tüm detayların paydaşlarla paylaşılması gerektiğini savunmaktadır (El Dessouky, 2016). Beşinci Nesil Değerlendirme yaklaşımının dört boyutu Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

Değerlendirmenin Dört Boyutu



Şekil 1’de görüldüğü üzere, değerlendirilen, bir eğitim veya politika olabilir. Ancak hiç kimsenin kişilerarası ilişkilerinden bağımsız olarak anlaşılmasının mümkün olmaması nedeniyle bir kişi değerlendirilemez. Örneğin: Bir yönetim veya bir program değerlendirmesi yapılabilir. Amaç, öğrenme, verimlilik, üretkenlik, refah, iş tatmini veya yönetimin iyileştirilmesi olabilir. Değer, insanların kurumlarına olumlu katkıları olan, organizasyonun yetkin ve ortak sorumlu üyeleri olarak görüldüğü bir dünya görüşünü temel almaktadır. Herkesin görevi ortak arzu edilen bir geleceğe mümkün olduğu kadar katkıda bulunmakla yükümlüdür ve bu yükümlülük değerlendirmeyi de kapsamaktadır. Bilgi, uygulama bilgisi ile ilgilidir. Neyin işe yaradığı ve bu yararın nasıl artırılacağı konusu temeldir. Görüşme ve anketler yoluyla bilgiler üretilmektedir (Lund, 2011). Ayrıca Lund (2011), sosyal yapılandırmacılığa doğru geçiş yapmanın daha az maliyetli, pratikte faydalı, taktir edilen, yenilikçi bir öğrenme kültürüne yönelten, faydalı değerlendirmeler geliştirmeye özen gösteren, yeni bilgiler üretmeye yönelik önemli bir adımıdır.

Alanyazın incelendiğinde, nesilsel değerlendirme ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların geneli konu ile ilgili olarak literatür taraması şeklinde iken (Brousselle & Buregeya, 2018; Brulin & Svensson, 2016; Cowin, 1996; El Dessouky, 2016; Fishman, 1992; Godfrey, 2009; Gregory, 2000; Heap, 1995; Heubner & Betts, 1999; Lai, 1991; Laughlin & Broadbent, 1996; Lay & Papadopoulos, 2007; Lund, 2011; Muñoz-Cuenca & Mata-Toledo, 2017; Palfrey & Thomas, 1999; Rebien, 1997; Russell & Willinsky, 1997; Yavuzarslan vd., 2020) az sayıda çalışma, bir programın nesilsel yaklaşımı benimseyen modelleri ile değerlendirilmesi üzerinedir (Avcı, Erikçi & Ok, 2021; Silky & Readling, 1992). Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı 9. Sınıf Bilişim Teknolojilerini Temelleri dersi öğretim programının nesilsel yaklaşım bağlamında irdelemektir.

Bu amaç doğrultusunda beşinci nesil değerlendirme yaklaşımının amaç ve değer unsuru kapsamında, ortaöğretim öğrencilerinin ileride seçecekleri meslek ve sosyal hayatlarına, kariyer planlamalarına, ileride seçecekleri meslek hayatına katkısı incelenmiştir. Beşinci nesil değerlendirme yaklaşımının bilgi unsuru kapsamında ise,



9. sınıf Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersi Öğretim Programının diğer derslerle ilişkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, araştırmacının bir programı, olayı, etkinliği, süreci veya kişileri derinlemesine araştırdığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2009). Fraenkel vd., (2012)'a göre durum çalışması deseni tek bir birey, grup veya örneğin kapsamlı bir şekilde incelenmesini içerir. Belirli bir durumda olmanın 'nasıl bir şey olduğunu' tasvir etmeye, katılımcıların bir durumla ilgili yaşadıkları deneyimlerin, düşüncelerin ve duyguların "derin tanımını" yapmaya yardımcı olur (Cohen vd., 2007). Ayrıca bir durum ile bağlam arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığında, sınırlı bir sistemin derinlemesine açıklanmasını ve analizini temel alan desen, durumu gerçek yaşam bağlamında incelemektedir (Merriam, 2009, 40). Bu tanımlardan hareketle, nesilsel yaklaşım temel alınarak, 9. sınıf Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi öğretim programının öğeleri doğrultusunda, programın öğrencilerin ilerideki mesleki, sosyal hayatları ve kariyer planlamalarına etkisinin derinlemesine incelenmesi araştırmanın durumunu oluşturmaktadır. Ayrıca programın paydaşları olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin deneyimlerinden faydalanmak araştırmanın durumunu desteklemektedir.

Çalışma Grubu

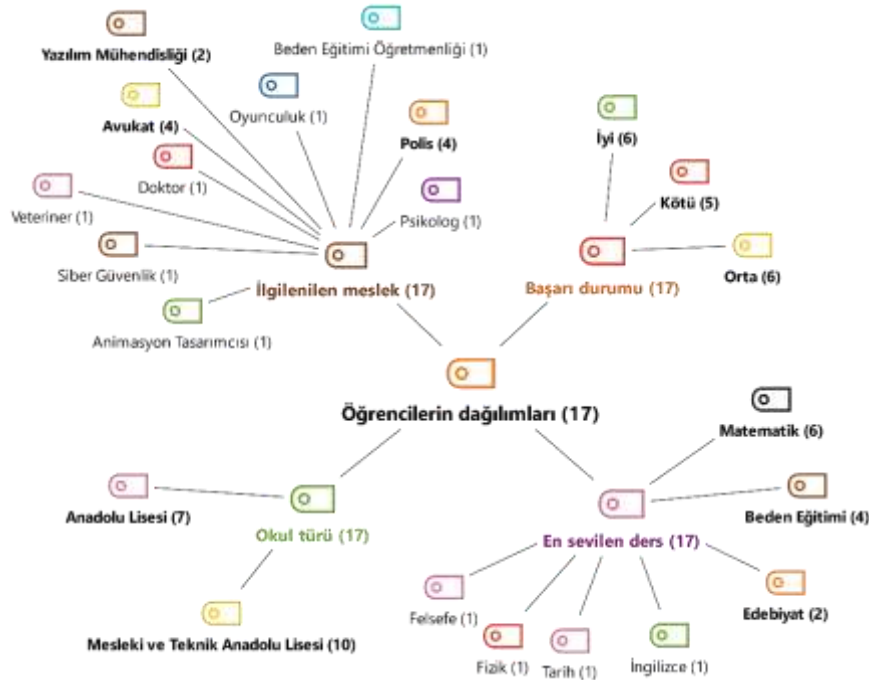
Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan iki farklı türden devlet lisesinde eğitim gören 17 öğrenci, 4 öğretmen ve 2 yönetici oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışmaları yapılan örneklemedir (Yıldırım, Şimşek, 2021, s.117). Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma için ilgilenilen özelliklerin mümkün olan en geniş yelpazesini temsil edenlerin belirlenmesini ve aranmasını içeren örnekleme türüdür (Merriam, 2009, s. 79). Bu kapsamda, öğrencilerin çalışma grubu, en çok sevilen ders, ilgi çeken meslek, okul türü, başarı durumları bakımından çeşitlilik yaratan öğrencilerden; öğretmenlerin çalışma grubu, kıdem ve görev yapılan okul türü bakımından çeşitlilik yaratan öğretmenlerden; yöneticilerin çalışma grubu ise kıdem, yöneticilikteki kıdemi ve eğitim durumu bakımından çeşitlilik yaratan yöneticilerden seçilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubunun Kodlanması*

Katılımcılar Kodlar	Öğrenci	Öğretmen	Yönetici
Ö	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17		
T		T1,T2,T3	
Y			Y1,Y2

Yukarıdaki tabloda verilen “Ö” öğrencilerin, “T” öğretmenlerin ve “Y” yöneticilerin kısaltmasını ifade etmektedir. Harflerden sonra gelen sayılar ise sırasıyla görüşülen katılımcıları ifade etmektedir.

Şekil 2’de öğrencilerin en çok sevdiği derslerin, ilgilendikleri mesleklerin, okul türlerinin ve başarı durumlarının dağılımı verilmiştir.

Şekil 2*Öğrencilerin Dağılımları*

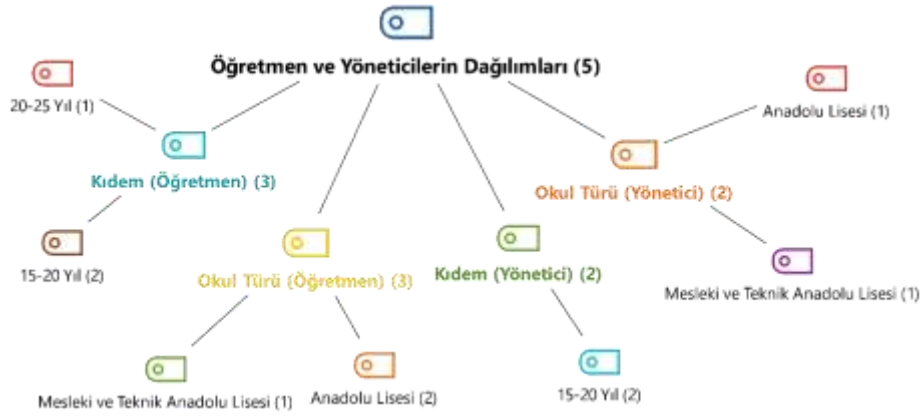
Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin en çok sevdiği dersin matematik (6) olduğu, bu dersi beden eğitim (4), edebiyat (2), tarih (1), fizik (1), felsefe (1) ve İngilizce (1) derslerinin takip ettiği; öğrencilerin ilgilerini en çok avukatlık (4) ve polislik(4) mesleğinin çektiğini, bu meslekleri de yazılım mühendisliği (2), veterinerlik(1), psikologluk(1), siber güvenlik (1), doktorluk (1), oyunculuk (1) mesleklerinin takip ettiği; araştırmaya katılan öğrencilerin 10’unun Mesleki Teknik Anadolu lisesinde;

7'sinin Anadolu lisesinde öğrenim gördüğü; öğrencilerin başarı durumlarının iyi (6), orta(6) ve kötü(5) şeklinde dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Ayrıca görüş alınan 17 öğrencilerin altısı erkek 11'i kadındır.

Şekil 3'te öğretmenlerin ve yöneticilerin kıdemlerine ve okul türlerine göre dağılımları verilmiştir.

Şekil 3

Öğretmen ve Yöneticilerin Dağılımları



Şekil 3 incelendiğinde iki öğretmenin 15-20 yıl aralığında; bir öğretmenin ise 20-25 yıl aralığında kıdeme sahip olduğu; öğretmenlerin ikisinin mesleki teknik Anadolu lisesinde, birinin ise Anadolu lisesinde görev yaptığı; araştırmaya katılan yöneticilerin ikisinin 15-20 yıl aralığında kıdeme sahip olduğu ve birinin Anadolu lisesinde diğeri ise Mesleki Teknik Anadolu lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenleri biri kadın ikisi erkek; yöneticilerin ise ikisi de erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belli süreler içinde planlanabilen, sürekli değişen koşullara uyum sağlamaya açık esnek ve organik bir yapıya sahip olan, tartışmanın kontrolünün görüşmeciye kaldığı görüşmelerdir (Tracy, 2013, s.139). Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken öncelikle beşinci nesil değerlendirme yaklaşımı temel alınarak açık uçlu soru havuzu oluşturulmuştur ve bu havuzda 13 soru yer almıştır. Soru havuzu oluşturulurken kapsam geçerliğini sağlamak adına beşinci nesil değerlendirme yaklaşımının dört unsuru düşünülerek soru yazmaya dikkat edilmiştir. Bunun yanında beşinci nesil değerlendirme yaklaşımının “değerlendirilen” unsurunda da belirtildiği üzere belirlenen dersin öğretim program değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya paydaşlar dahil edilecek şekilde görüşme soruları tasarlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme soruları, 10’u eğitimde program geliştirme uzmanı ikisi bilişim teknolojileri uzmanı olmak üzere toplam 12 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri Lawshe tekniğine göre incelenmiştir.

Lawshe tekniği, hazırlanan soruların anlaşılabilir olması, hedef kitleye uygunluğu, ön çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasında uyum/uyumsuzluk ve kapsam ya da yapı geçerliğini irdelemek adına ortaya çıkmıştır. En az beş, en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulan teknikte her madde için “madde hedefleneni ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ama gereksiz”, “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde derecelendirmeler bulunmaktadır (Lawshe, 1975). Uzmanlar adı geçen derecelendirme düzeylerine göre değerlendirmelerini yapmışlardır. Bu değerlendirmelerden hareketle her bir soruya ilişkin kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır. Araştırma maddelerinin kapsam geçerlik oranı minimum .99 çıkmalıdır. Bu oranı sağlayan maddeler gerekli olarak nitelendirilmektedir (Lawshe, 1975). Maddelerin kapsam geçerlik oranları aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Maddelerin Kapsam Geçerliği Oranları

Öğrenci Soruları	KGO	Öğretmen Soruları	KGO	Yönetici Soruları	KGO
1	1.00	1	1.00	1	1.00
2	1.00	2	1.00		
3	0.66	3	1.00		
4	1.00	4	1.00		

Tablo 2’de verilen oranlardan .99’un altında orana sahip olan bir madde gerekli ama yetersiz görülmüştür. Uzman görüşleri neticesinde, öğrencilerin kariyer planlamalarına yönelik olarak hazırlanan soru üzerinde cümle yapısı düzenlenerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. Buna göre, KGO’ları dikkate alınarak araştırmanın temel aldığı değerlendirme yaklaşımını kapsayan, öğrenci ve öğretmenlere dört; yöneticilere ise bir açık uçlu soru ortaya çıkmıştır. Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşme formlarının son halinde, yaklaşımın değerlendirilen ögesi kapsamında programın dört ögesini (Hedef, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri, ölçme değerlendirme) irdelenmiştir. Tablo 3’te soruların Beşinci Nesil Değerlendirme Yaklaşımını unsurlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3



Soruların Beşinci Nesil Değerlendirme Yaklaşımının Unsurlarına göre Dağılımı

Beşinci Nesil Değerlendirmenin Unsurları	Görüşme Sorularının Unsurlarına Göre Dağılımları
Amaç	1. Sizce Bilişim teknolojilerinin temelleri dersinin öğrencilerin gelecekteki hayatlarına (Mesleki ve sosyal) katkıları neler olabilir? Siz yönetici olarak bu ders kapsamında onlara hangi imkanları sağlıyorsunuz? (YÖNETİCİ) 2. Bilişim Teknolojilerinin temelleri dersinin, seçeceğiniz meslek hayatına ve sosyal hayatınıza yönelik katkıları neler olabilir?(ÖĞRENCİ) Bilgi Tutum Beceri yönünde katkıları nelerdir? 3. Bilişim Teknolojilerinin temelleri dersi programı, öğrencilerin seçeceği meslek hayatı ve sosyal hayatına yönelik katkıları nelerdir? (ÖĞRETMEN) Bilgi Tutum Beceri yönünde katkıları nelerdir?
Değer	4. Bilişim teknolojilerinin temelleri dersi programı, geleceğe yönelik kariyer planlamanızı nasıl etkiliyor? (ÖĞRENCİ) Programın hedefleri Programın içeriği Programda yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri Ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından katkıları neler olabilir? 5. Bilişim teknolojileri temelleri dersi programı, öğrencilerin kariyer planlama durumlarına etkileri nelerdir? (ÖĞRETMEN) Hedef İçerik Öğrenme-öğretme etkinlikleri Ölçme değerlendirme bakımından nasıl değerlendirirsiniz? 6. Öğrencilerin kariyer planlamalarına katkıları ve seçecekleri mesleğe ait bilgi, tutum ve becerileri gerçekleştirmesi bakımın okul imkanlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (YÖNETİCİ)
Bilgi	7. Bilişim teknolojilerinin temelleri dersinde öğrendiklerinizin diğer derslerinize katkıları nelerdir? (ÖĞRENCİ) Öğrenme açısından Kendinizi geliştirmek açısından 8. Bilişim teknolojilerinin temelleri dersinde öğrenilenlerin, öğrencilerin diğer derslerine katkıları nelerdir? (ÖĞRETMEN) Hedef İçerik Öğrenme-öğretme etkinlikleri Ölçme değerlendirme bakımından nasıl değerlendirirsiniz?
Değerlendirilen	9. Bu unsuru kapsayacak şekilde tüm sorular programın öğeleri kapsamında hazırlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere her unsurda üçer soru yer almaktadır. Değerlendirilen unsur göz önünde bulundurularak Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi öğretim programının öğeleri sorgulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 12.05.2022 tarihli ve 8 numaralı toplantıdan araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesi alınmıştır.

Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan iki devlet lisesinin yöneticilerinden öncelikle randevu alınarak görüşmenin yapılacağı ortam, yer, zaman ve saat netleştirilmiştir. Belirtilen zamanda ve mekânda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile ortalama 15 dk süren görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde tümevarımsal analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Tümevarımsal yaklaşım parçalardan yola çıkarak bütüne ulaşmayı hedefleyip, bütünden anlam çıkarmayı benimseyen bir yaklaşımdır (Tracy, 2013). Yapılan tümevarımsal analizde aşamalar şu şekildedir: öncelikle veriler düzenlenir ve hazırlanır. Hazırlanan veriler dikkatlice, üzerinde düşünülerek okunur. Okunan veriler ortaya çıkan genel fikirler doğrultusunda kodlanır. Oluşturulan kodlar düzenlenir, gerekirse kısaltılır. Oluşturulan kodlardan temalar belirlenir ve yorumlanır (Creswell, 2009).

Veri analizi öncesinde ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Bu metinler MAXQDA 20 paket programına aktarılmıştır. Araştırmacılar tarafından birkaç kez okunan veriler, son aşamada kodlanmaya başlanmıştır. Anlam bütünlüğü içeren cümle ya da sözcük öbekleri kodlanarak tüm verileri kapsayan bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama aşamasından sonra kodlar bütün olarak değerlendirilmiş ve benzerlikleri, farklılıklarından yola çıkarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalar araştırmacılar tarafından birkaç kez okunarak son şeklini almıştır. Son olarak MAXMAP üzerinden görselleştirilmiştir. Temalar ve alt temaları açıklayıcı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların iç geçerliğinin desteklenmesi araştırmaların inandırıcılığını artırmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması adına yapılmış olan ilk çalışma Lawshe tekniğine göre görüşme öncesi uzman görüşü alınması ve alınan önerilere göre kapsam geçerliği oranı hesaplanarak görüşme sorularının düzenlenmesidir (Lawshe, 1975). İkinci uygulama ise verilerin analizi için oluşturulan kod, tema ve alt temaların başka bir araştırmacı tarafından gözden geçirilip tekrar düzenlenmesidir. Bu araştırmada inandırıcılığı destekleyen diğer bir uygulama ise farklı lise türü, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin araştırmaya dahil



edilerek çeşitlendirme yapılmasıdır. Bulgularda verilen doğrudan alıntılarda inandırıcılık adına yapılan uygulamalardandır (Baltacı, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için aktarılabilişirliğinin sağlanması gerekmektedir. Dış geçerliği sağlamak adına ise veri toplama ve analiz süreci detaylı şekilde betimlenmiş, araştırmaya dahil edilen verilerin farklılığı yansıtacak biçimde düzenlenmesi için amaçlı örnekleme yapılmıştır. Görüşme süreci boyunca geçerliği olumsuz etkilememek adına görüşmeye ve görüşmeciye ait bilgiler net ve katkısız biçimde sunulmuştur.

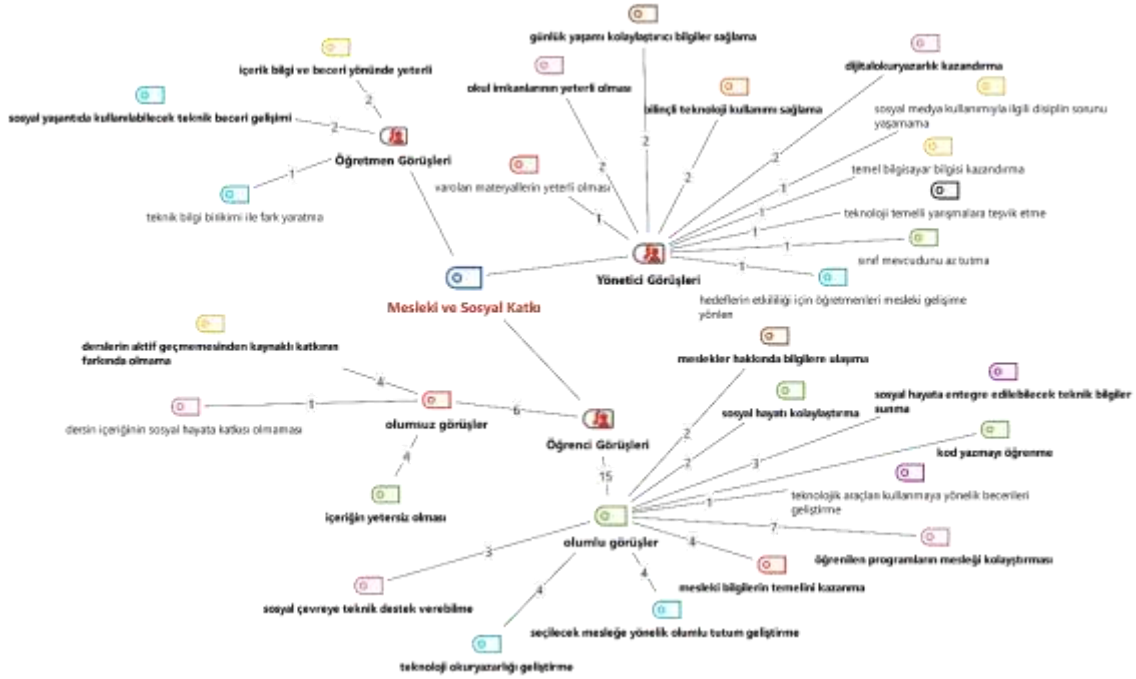
Nitel araştırmaların tutarlık ve teyit edilebilirliği adına yapılan çalışmalar araştırmanın güvenilirliğini desteklemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına, görüşmeye katılan tüm katılımcılara, hazırlanan görüşme soruları aynı biçimde sunulmuştur. Araştırmada toplanan ses kayıtları farklı zamanlarda iki kez çözümlenmiştir. Çözümlemelerin tutarlığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak adına başka bir araştırmacı tarafından veri toplama araçlarının düzenlenmesi, veri toplama ve analiz aşamaları gibi süreçlerde tutarlık incelemesi yapılmıştır (Baltacı, 2019). Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak adına ise teyit incelemesi yapılmış ve katılımcıların ifade ettiği durumlar ile araştırmacının sonuçları karşılaştırılmıştır. Bunun yanında araştırmanın benzer ortamlarda yinelenildiğinde benzer sonuçları verebilmesi adına katılımcılara ait bildiler şekiller halinde sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarının farklı araştırmalarla desteklenmesi adına sonuçlarla uyumlu kavramsal çerçeve açık şekilde sunulmuştur. Yine yöntem bölümünde veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinin detaylı biçimde aktarılması dış güvenilirliği artırmaktadır (Türkünlü, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2021).

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen temalar göre ayrıştırılmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir. Şekil 4'te Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin öğrencilerin ileride seçecekleri mesleki ve sosyal hayatlarına yönelik katkılara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri yer almaktadır. Görüşlerden birden fazla tekrar edenler koyu renk ile gösterilmiştir.

Şekil 4

Mesleki ve Sosyal Hayata Katkı



Şekil 4 incelendiğinde mesleki ve sosyal hayata yönelik olan yönetici ve öğretmen görüşleri olumlu, öğrencilerin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Dersin, sosyal yaşantıda kullanılabilecek teknik becerileri geliştirdiği; içeriğin bilgi ve beceri yönünde yeterli olduğu görülmektedir. Bu noktada T2 kodlu öğretmen, “Yani mesleki olarak tabi ki de bu tür cihazları kullanmayı öğrendikleri için onlar için faydalı ve yeterli olacaktır. Sosyal hayatta da nasıl söyleyeyim, yani en azından bilgisayar ve cep telefonu kullanmayı daha bilinçli olarak yaparlar.”; T1 kodlu öğretmen, “Beceri yönünde ders programında uygulamalı konularımız var. Bu uygulamalarda motor becerileri veya analitik düşünme yönünde tabi ki katkıları oluyor ... Seçeceği meslek hayatında da en basitinden temel bilgisayar bilgisine sahip olduğu için bir fatura ödeme merkezinde bile tercih ediliyor.”; şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca ders, sosyal çevreye teknik destek vermeyi sağlamakta ve günlük hayatı kolaylaştırmaktadır. Bu noktada Ö7 kodlu öğrenci “...teknolojik araç gereçleri kullanırken öğrendiğim bilgileri kullanabilirim. Beceri yönünden şimdi avukatlık mesleğinde belki mühendisliğe göre daha az bir katkısı olabilir. Özellikle bilgiye ulaşma açısından katkı sağlar...” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Özellikle öğrenci ve yöneticilerin görüşleri ışığında dersin öğrencilerde dijital okuryazarlığı geliştirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda Y1 kodlu yönetici, “...bununla ilgili bizim bakanlığımızın değişik programları mevcut. İşte medya okuryazarlığı ile ilgili eğitimlerimiz mevcut...Bu yüzden okulumuz genel tüm liselerden farklı olarak materyal olarak çok zengin. Ancak seçmeli ders olduğu için BTT dersini seçen öğrencilerin mevcudunu az tutuyoruz ki herkese uygulama imkanı olsun...” Ö8 kodlu öğrenci “...bu ders sayesinde teknolojik konulara uzak kalmıyorum ve teknolojiyi gerektiği gibi kullanmayı öğreniyorum. Sonra da öğrendiklerimi her yerde kullanabiliyorum...” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunların



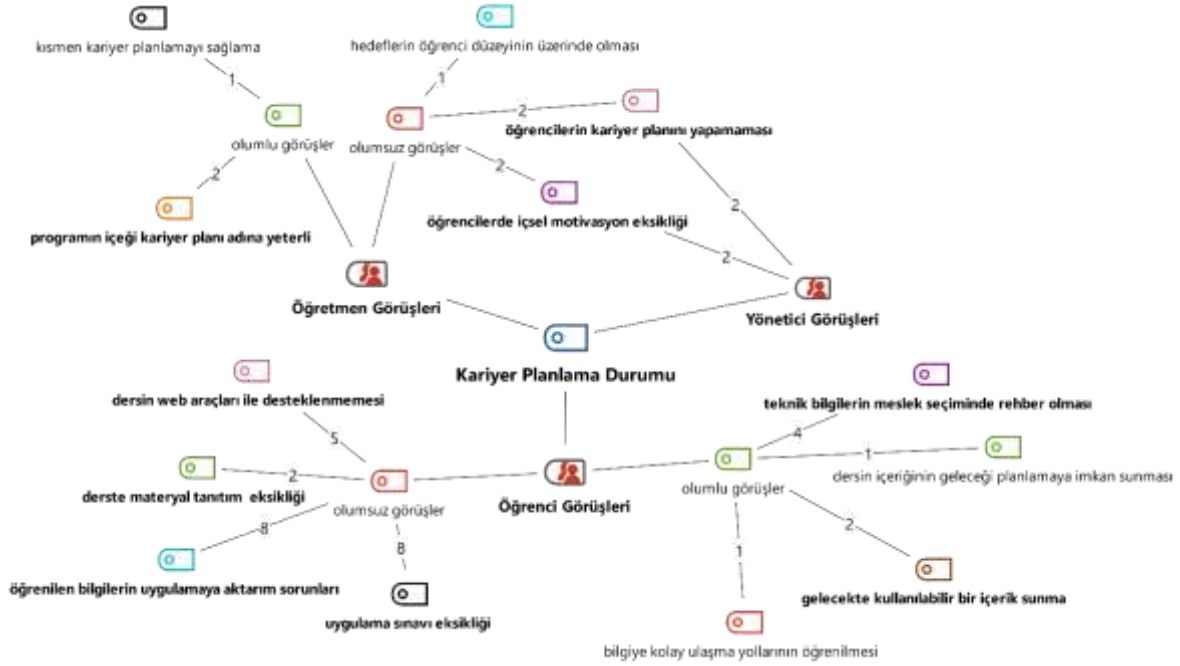
yanında dersin, öğrencilerin mesleki hayatına katkı sağladığı; öğrencilerin seçmek istedikleri mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunduğu ve bu durumları okulların imkanlarının desteklediği söylenebilir. Bu noktada, Ö15 kodlu öğrenci, "...seçeceğim mesleğe daha mutlu bakmamı sağlıyor. Sosyal olarak açık kaynak işletim olarak hani Word ya da power point kullanarak yaptığım slaytlar günlük dersler de ya da sosyal hayatımın farklı alanlarında bana yardımcı oluyor." T3 kodlu öğretmen, "Dersin içeriğinde bilgisayarla ilgili temel konulardan başlıyor. ...öğrencilerin o yüzden teknik olarak bir iş alırlarsa bilgisayar alanında çalışmak isterlerse orada yeterli bilgiler beceriler var."; Y2 kodlu yönetici, "... bugün bir markette kasiyer olarak çalışan bile bir bilişim cihazı kullanıyor dolayısıyla böyle temel bir dersin katkısı büyük ... Mesela bizim 4 tane atölyemiz var. En yenisi 7-8 yıllık biraz gerideyiz...ama mevcut teknoloji de içeriği sunma durumunda yeterli..." şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak bu görüşleri aksine dersin, öğrenme-öğretme sürecindeki ve içerikteki eksikliklerden kaynaklı olarak mesleki ve sosyal hayata katkısının olmadığı söylenebilir. Bu durumu Ö2 kodlu öğrenci, "Hastalarımı teşhis koymamada zorlandığım zaman uygulamalar sayesinde öğrenebilmeme, araştırabilmeme yardımcı olacağını düşünüyorum. Dersin içeriği yeterli ama dışarıda çok işime yarayacağını düşünmüyorum."; Ö16 kodlu öğrenci "Hiçbir şey. Ben beden eğitimi öğretmeni olmak istiyorum bana bir katkısı olacağını düşünmüyorum. Ama mesela günlük hayatımda mesela baz farklı derslerin hocaları ekranı açamıyor, klavye falan donuyor ya onu açabiliyorum, orada katkı sağlıyor bana." şeklinde ifade etmiştir.

Genel çerçevede, öğrencilerin bir kısmının, öğretmen ve yöneticilerin tamamının ortak görüşleri ile Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin özellikle hedef boyutunda, öğrencilerin mesleki ve sosyal hayatına katkısının olduğu söylenebilir.

Şekil 5'te Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin, öğrencilerin geleceğe yönelik kariyer planlamasındaki etkisine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri yer almaktadır. Görüşlerden birden fazla tekrar edenler koyu renk ile gösterilmiştir.

Şekil 5

Geleceğe Yönelik Kariyer Planlama



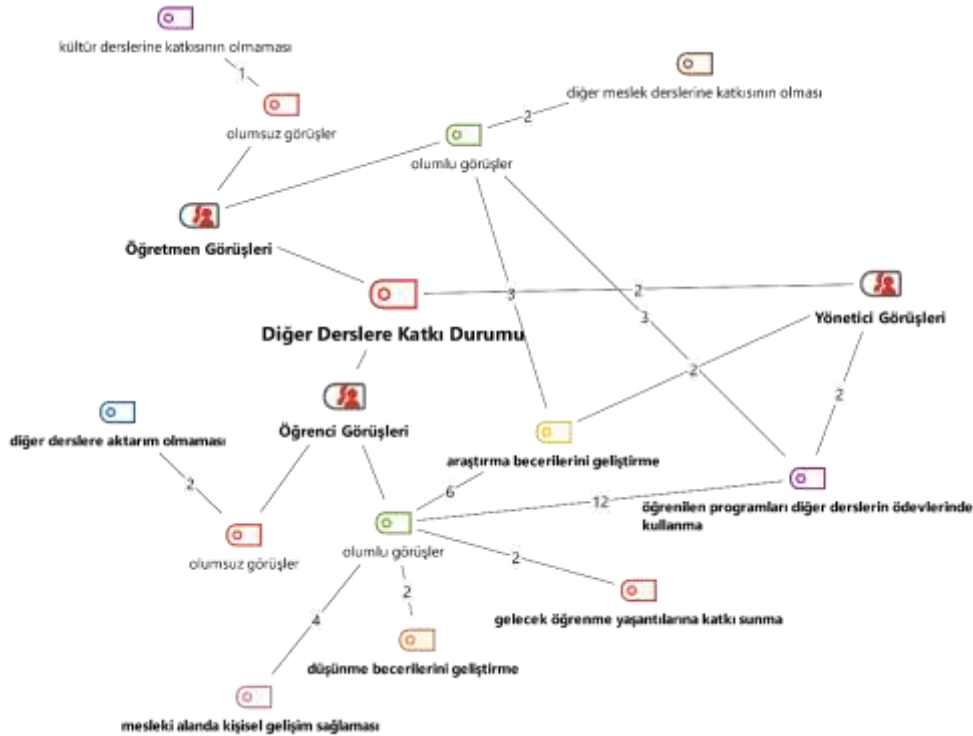
Şekil 5 incelendiğinde geleceğe yönelik kariyer planlama durumlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki alt temada toplanmıştır. Yöneticilerin görüşleri yalnızca olumsuz alt temasında yer almaktadır. Ancak öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri ağırlıklı olarak olumsuz alt temasında toplanmıştır. Özellikle öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarında uygulama, web aracı ve materyal eksikliği nedeniyle dersin kariyer planlama durumuna katkısı olmadığı söylenebilir. Bu durumu Ö7 kodlu öğrenci, "...Ama sınavların daha fazla katkısı olurdu konuları kavramam ama sınav olmuyoruz yetersiz kalıyor bu yüzden uygulamalar." Ö6 kodlu öğrenci, "...bilgi teknolojileri bana mesleğimi öğreteceğine inanıyorum ama bunu daha da ilerletmem gerekeceğine inanıyorum. Dersler çok dolu geçmiyor, derslerde fazla bilgi verilmiyor, hani fazla ders işlemiyoruz bu yüzden aslında konular hakkında çok az bilgiye sahibim sadece kodlama yaptık, mesela dersin dolu geçtiğine inanmıyorum." şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında dersin özellikle içerik olarak kariyer planlamaya etkisi olduğu ancak öğrencilerdeki motivasyon eksikliği nedeniyle kariyer planlama durumuna katkısı olmadığı söylenebilir. Bu noktada T1 kodlu öğretmen, "...kariyer planlama aslında sekizinci sınıfta yapılarak buna göre lise tercih etmeleri gerekiyor öğrencilerimizin. Bizim öğrencilerimizin çoğu aslında bize diğer okullara gidemeyip mecburen geliyorlar bizim okulumuza sistem olarak. Yani genellikle kariyer planlamaları olmuyor ..." T3 kodlu öğretmen, "...öğrenciler buraya kariyer planı yaparak değil, rüzgâr savurduğu için buraya gelmek zorunda oldukları için geliyorlar. Başka okula gidemedikleri için geliyorlar...Bizim öğrencilerin kariyer planı yok. Ama içerik olarak genel değerlendirmek gerekirse içerik plan geliştirmeye uygun"; Y2 kodlu yönetici, "...okulumuzun imkanları da dersin kazanım ve içeriği de öğrencilerin kariyer planlama durumlarına etki edebilir...ama bizim çocuklarımızda

motivasyon eksikliği bulunmakta...kendileri hem kendilerine hem programlara inanmıyor..." şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca derste öğrenilen teknik bilgilerin, seçilecek mesleklere aktarılabilir nitelikte olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Ö12 kodlu öğrenci, "...bazı konularda katkısı oldu. Yani polisliğe gidersem orada masa başındaki işleri yapabilirim...Sistem falan için bana lazım olur. Onun dışında sistem kullanılan tüm mesleklere gidebilirim...derslerde tasarım yaparken ileride tasarım ile ilgili işler yapabileceğimi düşündüm" Ö11 kodlu öğrenci, "...böyle hangi mesleğe gideceksem gidiyim genel işleyişi öğreniyorum. Her mesleğe giderim diyorum öğrendiklerimle." T2 kodlu öğretmen, "Derste temel konuları görüyorlar diğer sınıflarda bu dersin devamı olarak daha ayrıntılı görüyorlar. Kariyer planlaması konusunda eğer ileride bu bölümde herhangi bir işte çalışmak istiyorlar mı bilmiyorum ama temel konuları gördükleri için her meslekte yardımcı olacaktır..." Y1 kodlu yönetici, "...mevcut içerik yeterli olsa bile öğrenciler okulumuza başka okul tercih edemediği için gelmekte. Bu durum da öğrencilerde kariyer planlama durumunu olumsuz etkilemektedir..." şeklinde görüş bildirmiştir.

Şekil 6'da Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinde öğrencilerin öğrendiklerinin diğer derslere olan katkılarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri yer almaktadır. Görüşlerden birden fazla tekrar edenler koyu renk ile gösterilmiştir.

Şekil 6

Diğer Derslere Katkı

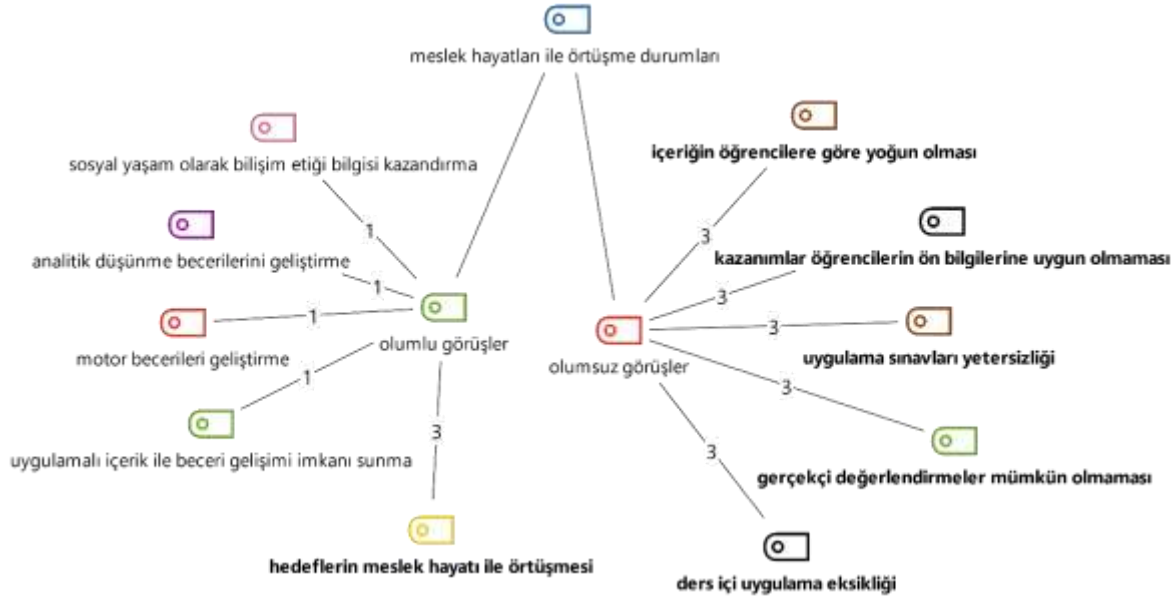


Şekil 6 incelendiğinde, öğrencilerin diğer derslerine katkı durumlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki alt temada toplanmıştır. Yöneticilerin görüşleri yalnızca olumlu alt temasında yer almaktadır. Ders, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirerek diğer derslerin ödevlerini yaparken katkı sağlamaktadır. Bu noktada Ö1 kodlu öğrenci, “...biz Word, excel, power pointi öğreniyoruz. Mesela üniversitede bir sunum ödevi ya da araştırma verseler rahatça hazırlarım, şu anda da mesela bir ödevim olunca hemen hazırlayabiliyorum.”; Ö3 kodlu öğrenci, “Diğer derslere mesela araştırma yapmakta, sunum yapmakta şu an dersini gördüğümüz için diğer derslerde böyle şeyler istendiğinde bize profesyonellik katıyor, zorlanmadan yapıyoruz mesela.”; Ö17 kodlu öğrenci, “Diğer derslerde ödev konusunda kullanabiliyorum, onun dışında bir de biri benden yardım istediğinde kullanabiliyorum.”; Y2 kodlu yönetici, “...ödev olsun sunum olsun rahat hazırlıyor çocuklar. Öğrendikleri programlar diğer derslerle daha da pekişiyor bu sayede...”; Y1 kodlu yönetici, “...öğrenciler özellikle bir ödev araştırırken daha bilinçli araştırıyorlar. Diğer arkadaşlarına da yani bu dersi almayan arkadaşlarına da bu konu da destek olduklarını görebiliyorum...”; T2 kodlu öğretmen, “Derslerde sunumlarda kullandıkları programlar ya da projeksiyon kullanımı, yazıcı kullanımı olsun. Burada bunları öğrendikleri için diğer derslerde dersi aksatmadan bilgilerini ortaya koyabileceklerdir.”; T3 kodlu öğretmen, “...genel olarak sunum yapmak, Word kullanmak vs. diğer derslerin ödevleri için sunum yapmak dokümana geçerken ya da bir mail gönderirken vs bu dersi almayanlardan daha hızlı yapabiliyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca dersin diğer derslere katkısından çok, mesleki alanda kişisel gelişim sağladığı görülmektedir. Bu durumda T1 kodlu öğretmen, “İçerik olarak diğer derslerden tamamından bağımsız olduğu için kültür derslerine hiçbir katkısı yok ama meslek derslere katkısı var.” Ö10 kodlu öğrenci, “Ben derslerde gördüğüm bir şeyi diğer derslerde hiç kullanamadım. Bir katkısı olmadı ama kendimi geliştirme olarak polis olamazsam bilgilerimle çok yerde iş bulurum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Şekil 7’de Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi programının, öğrencilerin ilerideki meslek hayatları ile örtüşme durumları hakkındaki öğretmen görüşleri yer almaktadır. Görüşlerden birden fazla tekrar edenler koyu renk ile gösterilmiştir.

Şekil 7:

Meslek Hayatları ile Örtüşme Durumları



Şekil 7 incelendiğinde Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin öğrencilerin meslek hayatları ile örtüşme durumlarına ilişkin görüşlerin olumlu ve olumsuz olarak iki alt temada toplandığı görülmektedir. Dersin hedeflerinin, öğrencilerin gelecekteki meslek hayatları ile örtüştüğü ancak özellikle içerikteki yoğun ve öğrenci seviyesine uygun olmama durumu, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulama imkanı eksikliği ve ölçme değerlendirme boyutundaki eksiklikler olduğu söylenebilir. Bu noktada T1 kodlu öğretmen, “Dediğim gibi en başta bilişim etiği hayatımızın her yerinde olduğu için bu konular tamamen örtüşüyor ama öğrencilere göre yoğun. Bunun yanında bilgisayarın donanım ve yazılım işletim sistemi kurulumu üzerine de bilgi sahibi oluyorlar bunlar da yine dediğim gibi tüm meslek alanlarında bilgisayar bulunduğu için hedefler açısından örtüşüyor... hem derste hem de derslerin sonunda uygulama imkanımız zor...” T2 kodlu öğretmen, “...okulda kullandığımız araç gereçler yetersiz...O yüzden bazı konular teorik olarak anlattığımızla kalıyor. Bazıları temel düzeyde kalıyor, profesyonelleşemiyor. Elimizdeki atölyedeki eleman ve ekipmanlara göre ölçme değerlendireme de yetersiz kalıyor. Programda hedef ve içerik konusunda sorun yok uygulama ölçme anlamında sorunlar çıkıyor.” T3 kodlu öğretmen, “... Hedef anlamında kazanım olarak da örtüşüyor. Biraz daha belki okullardaki atölyelerimiz yetersiz malzeme anlamında... Bir de ders saati yeterli değil. İçerik o kadar dolu ve yoğun ki yetmiyor ders saati. Öğrenme etkinlikleri çok fazla mesela öğrenciden afiş hazırlamasını istiyor web 2 araçlarını kullanarak. Öğrenci eksik kalıyor web aracını bilmiyor ki. ... içerikte çok şey istenmiş ama bizim öğrencilerde öyle bir alt yapı yok. Ölçme değerlendirme olarak ilk sınavı yazılı ikinci sınavı uygulama yapıyoruz. Ama aslında çok verimli bir ölçme yapamıyoruz...” şeklinde görüş bildirmiştir. Genel çerçevede, Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin hedefler açısından meslek hayatları ile örtüştüğü; içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme açısından örtüşmediği yorumu yapılabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, beşinci nesil değerlendirme yaklaşımını kullanarak ortaöğretimde uygulanan 9. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiş ve programın kazanımları doğrultusunda işlenen derslerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve geleceğe dair mesleki planlarına ne ölçüde uyum sağladığı ortaya konulmuştur. Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin, öğrencilerin sosyal hayatları ve gelecekte seçmek istedikleri mesleğe yönelik katkıları şu şekildedir; ders, sosyal yaşantıda kullanılabilecek teknik becerileri geliştirmektedir. Programın içeriği bilgi ve beceri yönünden yeterlidir. Ayrıca ders, sosyal çevreye teknik destek vermeyi sağlamakta ve günlük hayatı kolaylaştırmaktadır. Özellikle öğrenci ve yöneticilerin görüşleri ışığında, dersin öğrencilerde dijital okuryazarlığı geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bunların yanında Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin, öğrencilerin mesleki hayatına katkı sağladığı; öğrencilerin seçmek istedikleri mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunduğu ve bu durumları okulların imkanlarının desteklediği söylenebilir. Genel çerçevede, öğrencilerin bir kısmının, öğretmen ve yöneticilerin tamamının ortak görüşleri ile Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin öğrencilerin mesleki ve sosyal hayatına katısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin öğrencilerin geleceğe yönelik kariyer planlama durumlarına katkıları şu şekildedir; özellikle öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarında uygulama, web aracı, haftalık ders saati ve materyal eksiliği nedeniyle dersin kariyer planlama durumuna katkısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Uzgur & Aykaç (2016), özellikle okullarda bilişim teknolojileri derslerinin gerçekleşeceği sınıfların, derse yönelik materyal ve kitapların eksikliğini ortaya koymuştur. Gülcü, Aydın & Aydın (2013), Bilişim Teknolojileri dersinin yürütüldüğü laboratuvar, donanım, kaynak ve haftalık ders saati yetersizliğinin programı uygulama başarısını düşürdüğünü ortaya koymuştur. Bunun yanında dersin özellikle içerik olarak kariyer planlamaya etkisi olduğu ancak öğrencilerdeki motivasyon eksikliği nedeniyle kariyer planlama durumuna katkısı bulunmamaktadır. Ayrıca Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin içeriğinin, seçilecek mesleklere aktarılabilir nitelikte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinin diğer derslere olan katkıları şu şekildedir; ders, öğrencilerin araştırma ve düşünme becerilerini geliştirerek diğer derslerin ödevlerini yaparken katkı sağlamaktadır. Ayrıca dersin diğer derslere katkısından çok, mesleki alanda kişisel gelişim sağladığı görülmektedir. Dersin içeriği teknik derslerin öğrenme yaşantılarına katkı sunarken, kültür derslerine bir katkı sağlamamaktadır.



Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi programının hedef boyutu öğrencilerin gelecekteki meslek hayatları ile örtüşürken; özellikle içerik boyutundaki yoğun ve öğrenci seviyesine uygun olmama durumu, öğrenme-öğretme süreci boyutundaki uygulama imkânı eksikliği ve ölçme değerlendirme boyutundaki eksiklikler nedeniyle programın hedefler dışındaki diğer boyutlarının, öğrencilerin meslek hayatları ile örtüştüremediği sonucuna ulaşılmıştır. Başçiftçi & Sunay (2011) Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirmenin, önerilen şekilde yürütülmesinden çok bilgisayar destekli olarak yürütülmesinin öğrencilerin derse yönelik akademik başarısını ve öğrenmelerin kalıcılığının arttığını ortaya koymuştur. Küpçüoğlu (2008) da öğrenme öğretmen süreci ve ölçme değerlendirmedeki materyal çeşitliliğinin öğrencilerin öğrenme, motivasyon, sorumluluk, memnuniyet gibi durumlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Akgünler (2007), diğer araştırmalarda olduğu gibi özellikle bilişim teknolojilerinin temelleri dersinin öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme durumları üzerine eğilmiştir. Yürüttüğü çalışmada öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirmenin, klasik ders işleyişinden ziyade materyal, yöntem ve teknik ile çeşitlendirilmesi başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. İncelenen çalışmaların da desteklediği üzere Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi programı hedefleri öğrencilerin mesleki, sosyal, kariyer planlama ve diğer derslerine katkı sağlamaktadır. Ancak içeriğin yoğunluğu, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirileceği ortamdaki materyal, süre, kaynak eksikliği nedenleriyle katkı sağlanamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle programın içeriği öğrencilerin seviye ve motivasyonuna göre düzenlenmelidir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme durumlarını çeşitlendirmelidir. Bu çeşitlendirmeyi sağlayacak öğretim ortamları ve kaynaklar sağlanmalıdır. Öğrencilerin bireysel uygulamalar gerçekleştirebilmeleri sağlanarak, motivasyonları desteklenmelidir. Bu araştırma Batı Karadeniz'de yer alan bir ilçedeki, dersi alan iki orta öğretim kurumu ile sınırlıdır. Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubu, farklı ilçelerdeki dersi alan okullar ile sayısı artırılarak tekrar düzenlenebilir. Paydaş grupların farklı bakış açıları ortaya koyan; buna bağlı olarak grupların öz değerlendirme ile daha somut ve bağlama özgü sonuçlar çıkarmayı sağlayan beşinci nesil değerlendirme yaklaşımı benimsenerek farklı ders programları değerlendirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

1. Yazar Katkı Oranı: % 50

2. Yazar Katkı Oranı: % 50

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Beyanı

Yazarlar bu makalenin araştırılması için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 12.05.2022 tarihli ve 8 numaralı toplantıdan araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesi alınmıştır.



KAYNAKÇA

- Akden, G., & Koç, M. (2021). Ortaokullardaki bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin müfredatına yönelik bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Proceedings Book*, 92.
- Avcı, N., Erikçi, B., & Ok, A. (2021). Ortaöğretim temel düzey matematik dersi öğretim programının Stake'in yanıtlayıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 27, 1–25.
- 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> OUCI+2Home+2Index Academic Docs+2
- Brousselle, A., & Buregeya, J. M. (2018). Theory-based evaluations: Framing the existence of a new theory in evaluation and the rise of the 5th generation. *Evaluation*, 24(2), 153–168. <https://doi.org/10.1177/1356389018765487>
- Brulin, G., & Svensson, L. (2012). *Managing sustainable development programmes: A learning approach to change*. Gower Publishing.OUCI
- Cowin, B. (1996). Fourth generation evaluation, program review and the institutional researcher. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED407984>ERIC
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.Amazon+6SCIRP+6SCIRP+6
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.Pegem Depo
- El Dessouky, N. F. (2016). Public policy evaluation theory: From first to fifth generation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 4(4), 15–25.
- El-Sabagh, H. A., & Hamed, E. H. A. (2020). The relationship between learning styles and learning motivation of students at Umm Al-Qura University. *Egyptian Association for Educational Computer Journal*, 8(1), 1–15.
- Fishman, D. B. (1992). Postmodernism comes to program evaluation: A critical review of Guba and Lincoln's fourth generation evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 15(3), 263–270. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(92\)90051-G](https://doi.org/10.1016/0149-7189(92)90051-G)
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories: AMEE guide no. 67. *Medical Teacher*, 34(5), e288–e299. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.668637>
- Godfrey, J. T. (2009). *Following the yellow brick road of teacher training: A fourth generation evaluation of an INSET course in Istanbul* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter.

- Göçer, G. (2021). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gregory, A. (2000). Problematizing participation: A critical review of approaches to participation in evaluation theory. *Evaluation*, 6(2), 179–199. <https://doi.org/10.1177/13563890022209208> ResearchGate+1SAGE Journals+1
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications. ResearchGate
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2001). Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. fourth generation) evaluation. Western Michigan University Evaluation Center. <https://files.wmich.edu/s3fs-public/attachments/u350/2014/constructivisteval.pdf> files.wmich.edu
- Güven, M., & Alan, B. (2020). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. In H. Şeker (Ed.), *Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi* (ss. 1–398). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Heap, J. L. (1995). Constructionism in the rhetoric and practice of fourth generation evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 18(1), 51–61. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(94\)00049-4](https://doi.org/10.1016/0149-7189(94)00049-4)
- Huebner, A. J., & Betts, S. C. (1999). Examining fourth generation evaluation: Application to positive youth development. *Evaluation*, 5(3), 340–358. <https://doi.org/10.1177/13563899922209020>
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson Education.
- Koç, A. (2008). *Bilişim teknolojilerinin temelleri eğitiminin ölçme değerlendirme sisteminin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Bahçeşehir Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.bahcesehir.edu.tr/handle/20.500.12469/550791>
- Küpçüoğlu, E. (2008). *Bilişim teknolojilerinin temelleri: Eğitimin ortaöğretimde interaktif yöntemlerle verilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lai, M. K. (1991, April). Field-based concerns about fourth-generation evaluation theory [Konferans sunumu]. American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL. <https://eric.ed.gov/?id=ED335393ERIC+1ERIC+1>
- Laughlin, R., & Broadbent, J. (1996). Redesigning fourth generation evaluation: An evaluation model for the public-sector reforms in the UK? *Evaluation*, 2(4), 431–451. <https://doi.org/10.1177/135638909600200405>
- Lay, M., & Papadopoulos, I. (2007). An exploration of fourth generation evaluation in practice. *Evaluation*, 13(4), 495–504. <https://doi.org/10.1177/1356389007082126>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lund, G. E. (2011). Fifth-generation evaluation. https://www.researchgate.net/publication/325334758_Fifth_Generation_Evaluation ResearchGate+1ResearchGate+1



- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Bilişim Teknolojileri Alanı Çerçeve Öğretim Programı. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/18112212_bilisim_teknolojileri_cerceve_ogretim_programi.pdf
- MEGEP. (n.d.). Mesleki eğitim ve öğretim sistemini geliştirme projesi. <https://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/megep.htm>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*, 2481, 643–645. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/61-1997/335-2481-ekim1997Home>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinin ortaokul kısmında değişiklik yapılması. *Tebliğler Dergisi*, 2669, 1–3. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/80-2013/1084-2669-haziran-2013>
- Muñoz-Cuenca, G. A., & Mata-Toledo, R. A. (2017, January). The fifth generation of evaluation: Evaluating for quality [Konferans sunumu]. Hawaii University International Conferences– Science, Technology & Engineering, Arts, Mathematics & Education, Honolulu, Hawaii.
- Palfrey, C., & Thomas, P. (1999). Politics and policy evaluation. *Public Policy and Administration*, 14(4), 58–70. <https://doi.org/10.1177/095207679901400405Grafati+1Hydi+1>
- Rebien, C. C. (1997). Development assistance evaluation and the foundations of program evaluation. *Evaluation Review*, 21(4), 438–460. <https://doi.org/10.1177/0193841X9702100402IDEAS/RePEc>
- Russell, N., & Willinsky, J. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 23(3), 187–199.
- Rüßmann, M., Lorenz, M., Gerbert, P., Waldner, M., Justus, J., Engel, P., & Harnisch, M. (2015). *Industry 4.0: The future of productivity and growth in manufacturing industries*. Boston Consulting Group. https://www.bcg.com/publications/2015/engineered_products_project_business_industry_4_future_productivity_growth_manufacturing_industriesSCIRP+1BCG Global+1
- Silky, W., & Readling, J. (1992). REDSIL: A fourth generation evaluation model for gifted education programs. *Roeper Review*, 15(2), 67–69.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Şeker, H. (2019). Program değerlendirme. In H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar ve yaklaşımlar* (pp. xx–xx). Pegem Akademi.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543–559.
- Uşun, S. (2011). Introduction and comparison of different program evaluation approaches. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(21), 1–12.

- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller* (2. bs.). Anı Yayıncılık.
- Yavuzarslan, H., Arslan, A., & Arslan, Ş. (2020). Program değerlendirmeye nesilsel yaklaşım. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 359–365.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Academia+4Home+4SCIRP+4
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (Eds.). (2010). *Handbook of practical program evaluation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Worthen, B. R. (1990). Program evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 42–47). Pergamon Press.
- Doküman



**TIMSS Dördüncü Sınıf Matematik Testinin OECD Üyesi Ülkelere
Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi**
**An Investigation of Measurement Invariance of the TIMSS Fourth-Grade
Mathematics Assessment Across OECD Member Countries**



Yazar Bilgisi/ Author Information

Ayşenur TAVLICA

 Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye, aysenurtavlica@gmail.com

 **Güçlü ŞEKERCİOĞLU**

Doç.Dr., Eğitim Fakültesi/Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, guclus@akdeniz.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 06.03.2025
Kabul Tarihi /Accepted : 28.03.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Tavlica, A. & Şekercioğlu, G. (2025). TIMSS dördüncü sınıf matematik testinin OECD üyesi ülkelere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *EDUCATIONE*, 4(1), 154-172.

Bu araştırmada, TIMSS 2015 uygulaması çerçevesinde uygulanan dördüncü sınıf matematik başarı testinden elde edilen puanların faktör deseninin ölçme değişmezliğinin OECD üyesi ülkelere göre incelenmesi amaçlanmıştır. TIMSS 2015 uygulamasına 24 ülkeden toplam 132.226 öğrenci katılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma rastlantısal olarak seçilen, 7. Kitapçığı alan 9.641 öğrenci verisi üzerinden yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, ölçme değişmezliği analizlerine geçmeden önce ölçme değişmezliği analizlerinin temel sayıtları olan normallik test edilmiş; güvenilirlik katsayıları belirlenmiş, ölçme değişmezliği test edilecek tüm gruplar için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve kovaryans matrislerinin eşitliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sayıtların doğrulandığı tespit edilmiştir. Daha sonra çoklu-grup doğrulayıcı faktör analizi ile ölçme değişmezliği analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler tek faktörlü desen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucundan, ölçme değişmezliği modelleri arasında en iyi çalışan modelin güçlü faktöriyel değişmezlik modeli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak TIMSS 2015 dördüncü sınıf matematik başarı testi puanlarının OECD üyesi ülkeler arasında ölçme değişmezliğini sağlamadığı, diğer bir ifadeyle faktör deseninin karşılaştırılan ülkeler için aynı olmadığı ve dolayısıyla söz konusu ülkeler arasında karşılaştırma yapmaya ilişkin şüpheleri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ölçme değişmezliği, matematik başarı, TIMSS, OECD*

Abstract

This study aimed to examine the measurement invariance of the factor structure of the scores obtained from the fourth-grade mathematics achievement test administered within the framework of TIMSS 2015 across OECD member countries. A total of 132226 students from 24 countries participated in TIMSS 2015. This correlational survey model research was conducted on the data of 9641 randomly selected students who took the 7th booklet. Within the scope of the study, normality was tested before the measurement invariance analyses. Normality is a basic assumption of measurement invariance analyses. Reliability coefficients were determined, and confirmatory factor analysis was performed for all groups to be tested for measurement invariance. Lastly, the equality of covariance matrices was tested. As a result of the analyses, it was determined that the assumptions were confirmed. Then, multi-group confirmatory factor analysis and measurement invariance analyses were performed on a single-factor design. The research determined that the best working model among the measurement invariance models was the strong factorial invariance model. Based on this finding, it was concluded that TIMSS 2015 fourth-grade mathematics achievement test scores did not provide measurement invariance among OECD member countries; in other words, the factorial design was not the same for the countries compared, thus raising doubts about making comparisons between these countries.

Anahtar Kelimeler: *Measurement invariance, mathematics achievement, TIMSS, OECD*



INTRODUCTION

Educational goals have undergone significant changes, especially since the 1950s. Science and technology, which are among the most important factors determining a country's status, have been accepted as the starting point of social progress (Bayır, Çakıcı, & Atalay, 2016). Information technologies, which have left their mark on the current era, have increased the importance and resources allocated to the education of the positive sciences in many countries worldwide, creating a competitive environment, particularly among nations that rapidly develop their technologies. Countries that have renewed their curricula in this direction have particularly focused on science and mathematics education (Çepni, Ayas, Johnson, & Turgut, 1997). This trend continues to grow today. Human resources play a crucial role in information societies, as they are central to the development of countries, improving living standards, quality, and efficiency (Ergül, 1999). Therefore, this situation is closely related to education policies, as they aim to equip the workforce with tools appropriate to the demands of the age in information societies. Education and training programs must be continually updated in line with the continuous development of technology and evolving information. For this reason, several important international organizations conduct large-scale research in education.

With the development of technology, different areas of competition emerge in countries trying to meet the demands of the modern era. Global competition, particularly in education, necessitates the constant review of the education systems that countries implement or plan to implement (Ministry of National Education [MEB], 2014). In this context, evaluations conducted at the basic education level are believed to contribute to more accurate future predictions. Consequently, emphasis is placed on measurement and evaluation studies for students receiving education at this level.

Many countries conduct research to critically evaluate their education systems to identify deficiencies and address these points (MEB, 2010). Evaluators use the results of these surveys to compare student performance and assess the effectiveness of educational policies and practices in participating countries (Gierl, 2000). One such survey in which Turkey participates is the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). TIMSS is designed to assess students' knowledge and skills in mathematics and science and is a project of the Netherlands-based International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The IEA has been conducting international comparative studies on student educational achievement since 1959, pioneering research on international achievement related to various

methods used in education and learning across countries, thereby contributing to mutual learning about effective educational approaches. TIMSS is administered to students in the fourth and eighth grades at four-year intervals. In each cycle, schools and classes are randomly selected to reflect the country as a whole. Countries can participate in the test at the fourth-grade level only, at the eighth-grade level only, or at both levels. Additionally, in countries where TIMSS may be too challenging for fourth-grade students, the assessment can be administered to fifth or sixth-grade students, or ninth-grade students instead of eighth-grade students (TIMSS, 2015).

The overall aim of TIMSS is to measure the achievement of fourth and eighth-grade students in mathematics and science in the participating countries. It also aims to determine and evaluate how education and training occur in schools, assess the effectiveness and efficiency of the education system, and analyze inter-country differences in education systems (TIMSS, 2015). Another aim of TIMSS is to provide important background information that can be used to improve teaching and learning in mathematics and science. To achieve this, achievement tests and various questionnaires are used to collect information on students' performance in science and mathematics, the education systems, curricula, student characteristics, and teacher and school characteristics.

TIMSS monitors changes in student achievement at regular intervals and investigates whether new or revised educational policies affect achievement. The results of TIMSS and PISA (Program for International Student Assessment), which were published after their initial assessments, led to the initiation of radical changes in the education systems of participating countries. Following the first TIMSS results announced in the UK in 1997, governmental organizations began analyzing TIMSS data to assess students' strengths and weaknesses. Switzerland's regular efforts to test student performance before participating in PISA were solidified only after the first PISA results were announced. Similarly, Germany's first PISA results, announced in 1995, were found to be below the expected level among teachers, scientists, and politicians. As a result, politicians decided to reform the German education system, which had not used standardized tests prior to the PISA implementation, to align it with national education standards (Rutkowski, von Davier, & Rutkowski, 2013).

The development of the items to be included in the TIMSS achievement tests and the process of inclusion in the test is coordinated by experts at the TIMSS&PIRLS Study Centre, headquartered at Boston University. The mathematics and science questions in TIMSS are prepared jointly by country representatives within the framework of



predetermined outcomes. The prepared questions are examined by the IEA's science and mathematics item review committee and scoring keys are prepared for open-ended questions. Substitute and main questions are then analyzed in draft blocks and the questions are finalized. The prepared questions are tested with the pilot application after translation and adaptation processes in the participating countries. The questions that are sufficient in terms of psychometric properties are combined with the previous application questions and included in the final application one year after the pilot application. Approximately half of the items in TIMSS 2015 consist of multi-choice questions and half of them consist of long and short answer questions. At both grade levels (fourth and eighth grade), science and math items consist of 28 blocks. Fourteen of these blocks were science blocks and 14 were math blocks. These blocks were distributed to 14 test booklets in blocks of four, two for science and two for mathematics. One of the two blocks in science and one of the two blocks in mathematics is common between the two booklets for test equating between the forms (TIMSS, 2015).

Theoretical Basis of Research

Measurement Invariance

In research in the fields of education and psychology, groups are usually compared with psychological traits. A measurement instrument whose psychometric properties are considered adequate in one cultural group is adapted and applied to another cultural group. This is one of the main approaches adopted in cross-cultural studies. Researchers generally assume that the measurement instrument measures the same construct in all cultural groups, but this assumption needs to be tested (Milfont & Fischer, 2010). The validity of cross-cultural comparisons is vital for many applications in educational and psychological research. The validity evidence of cross-cultural research is that test scores obtained from different countries measure the same construct (Wu, Li, & Zumbo, 2007). TIMSS is an application that evaluates and compares countries' science and mathematics achievements with a single measurement instrument. To discuss the significance of the comparisons and score analyses, it is necessary to verify that the measurement instrument measures the same traits in different groups (Uzun & Öğretmen, 2010). Ensuring measurement invariance between groups is a logical requirement for making cross-group comparisons, but measurement invariance has rarely been tested in organizational research (Vandenberg & Lance, 2000). According to Mark and Wan (2005), inferences made in

cases where measurement invariance is not proven to exist are not scientific, and it is not possible to interpret the differences between groups.

Research on measurement invariance entered the literature more than 50 years ago, but since statistical techniques for testing invariance have become available only recently, researchers are now more frequently expected to test measurement invariance today (Putnick & Bornstein, 2016). Jöreskog (1971) was the first researcher to write about the equality of factor structures. The concept of measurement invariance was introduced and later tested by Shavelson and Muthén (1989). are now more frequently expected to test measurement invariance today

Measurement invariance is a crucial psychometric property that ensures scales accurately measure latent variables. In other words, constructs associated with observed variables should be consistent across different groups, such as countries, cultural groups, time periods, or regions within countries. When the same construct is measured consistently across these diverse contexts, researchers conclude that the measurement is invariant for those groups (Horn & McArdle, 1992; Meredith, 1993; Vandenberg & Lance, 2000; Şekercioğlu, 2018). Ensuring measurement invariance validates intergroup comparisons based on the latent variable; simultaneously, it allows researchers to compare and evaluate the formation, determinants, and outcomes of latent variable scores in future studies (Schoot, Lugtig, & Hox, 2012; Cheung & Rensvold, 2002). According to Horn and McArdle (1992), measurement invariance is essential for making accurate inferences and interpretations in studies involving variables such as age, gender, or culture. The fundamental question of measurement invariance is whether the quality measured yields the same results when observing phenomena under different conditions. Without evidence of invariance, making scientific inferences about differences between individuals and groups becomes impossible

Measurement invariance is usually revealed by testing four hierarchical models with multi-group confirmatory factor analysis. These models are named as configural invariance (baseline model), weak factorial invariance (metric invariance), strong factorial invariance (scalar invariance), and strict factorial invariance (residual variance invariance). These four models with progressivity should be tested sequentially (Meredith, 1993). Tests of invariance from weak to strong techniques are demonstrated using multi-group confirmatory factor analyses and structural equation modeling (Horn & McArdle, 1992).



This research's problem is to analyze the state of measurement invariance in 24 OECD countries using TIMSS 2015 data. Accordingly, measurement invariance analyses were conducted using the four models mentioned above.

METHOD

Research Design

This study aims to determine whether the items of the 4th-grade mathematics achievement test, included as a cognitive test in TIMSS 2015, are equivalent across OECD countries. To achieve this, the study was conducted using a correlation survey model, which is appropriate for examining the relationships between the achievement test items utilized in TIMSS 2015 among different groups. In scientific research, the relational survey model is employed to assess the level and direction of relationships between two or more variables (Karasar, 2005).

Research Data

TIMSS 2015 was administered to a total of 253.546 students from 45 countries at the 4th-grade level. Of these, 132.226 students from 24 OECD member countries participated in the research. Specifically, 9.461 students from this group participated in the administration of the 7th booklet, which forms the basis of the research data. The data for this study were obtained from the official TIMSS application website (www.timssandpirls.bc.edu). The data are available to all researchers and no authorization is required. The distribution of students by country is presented in Table 1., which outlines the countries included in the research.

Table 1.

Sample Distribution by Country

Country	n	%
Germany	285	3.01
United States of America	720	7.61
Australia	431	4.56
Belgium	384	4.06
Czech Republic	376	3.97
Finland	357	3.77
Holland	321	3.39
England	285	3.01
Ireland	310	3.28
Spain	538	5.69

Sweden	284	3.00
Italy	307	3.24
Japan	314	3.32
Canada	893	9.44
Korea	331	3.50
Hungary	354	3.74
Norway	286	3.02
Polonia	346	3.66
Portuguese	333	3.52
Slovakia	414	4.38
Slovenia	329	3.48
Chile	343	3.63
Türkiye	461	4.87
New Zealand	459	4.85

As shown in Table 1., among the 24 OECD member countries in the study, Canada has the highest number of participants, representing 9.44% (893 students). In contrast, Sweden has the lowest participation rate at 3% (284 students). The participation rates for the other countries range from 5.69% to 3.01%, corresponding to 538 and 285 students, respectively.

Organization of Data

The assessment framework of the TIMSS 2015 application consists of achievement tests in mathematics and science and questionnaires that collect information about the educational and social environments that affect student achievement. Achievement tests aim to measure students' knowledge and skills in mathematics and science. Multiple-choice and open-ended questions are used in TIMSS. Multiple-choice questions offer four options. Only one of these options is correct. The number of wrong answers does not affect the correct answers. In open-ended questions, students form their answers by making explanations, making inferences based on some data, or drawing shapes. In this question type, scoring is done according to the scoring key specially determined for each question. In TIMSS 2015, students at the 4th-grade level participate in achievement tests, which are given 36 minutes for each section, and then complete questionnaires, which are given 30 minutes (TIMSS, 2015).

In this study, out of 14 test booklets used in TIMSS 2015, booklet number 7, which was administered to all countries, was selected for analysis. A total of 25 questions, 10 of which were open-ended and 15 of which were multiple-choice items, were included in the analysis. For multiple-choice questions, each correct answer was recoded as '1'



and each incorrect answer as '0'. In the open-ended questions, the answers identified as 'correct answers' were recoded as '1'. Answers labeled 'wrong,' 'partially correct,' 'inaccessible,' or 'omitted/invalid' were recoded as '0'.

Data Analysis

Before data analysis, the data set was prepared by re-coding items to make it suitable for analysis. First, measures of central tendency were calculated to test basic assumptions. The KR-20 reliability coefficient was then computed for internal consistency, followed by the assessment of skewness and kurtosis coefficients to examine the normality of the data set. The results, including measures of central tendency (mean, mode, median), standard deviation, range, kurtosis, skewness coefficients, and the KR-20 internal consistency coefficient, are presented in Table 2.

Table 2.

Test Statistics, Normality Tests, and Reliability Coefficients for Countries' Mathematics Test Scores

Countries	n	Mean	Mode	Median	df	Range	Skewness	Kurtosis	KR-20
Germany	285	11.86	13	212	4.56	23	.155	-.620	.79
USA	720	14.24	17	14	5.24	24	-.085	-.701	.84
Australia	431	12.31	15	12	5.24	24	.019	-.733	.84
Belgium	384	14.50	16	15	3.93	21	.013	-.194	.70
Czech Republic	376	12.54	11	13	4.86	24	-.024	-.512	.81
Finland	357	13.81	17	14	4.45	24	-.358	-.244	.78
Holland	357	13.81	17	14	4.45	24	-.358	-.244	.78
England	321	13.56	14	14	3.96	20	-.189	-.324	.70
Ireland	310	14.32	19	15	4.79	23	-.243	-.584	.80
Spain	538	12.17	15	12	4.44	23	-.060	-.631	.77
Sweden	284	12.36	13	12	5.06	23	.110	-.800	.83
Italy	307	10.93	10	11	4.32	23	.136	-.243	.75
Japan	314	18.24	20	19	4.63	22	-.691	-.004	.82
Canada	893	12.01	11	12	4.78	24	.181	-.513	.79
Korea	331	19.13	20	20	3.98	19	-.924	.610	.80
Hungary	354	14.01	19	14	5.85	24	-.031	-1.055	.87
Norway	286	11.15	8	11	4.47	23	.162	-.196	.77
Polonia	346	13.81	15	14	4.93	25	-.091	-.548	.82
Portuguese	333	13.57	11	14	4.86	21	-.112	-.706	.81
Slovakia	414	10.66	8	10	4.95	21	.180	-.538	.82

Slovenia	329	12.48	9	12	4.87	24	.069	-.635	.81
Chile	343	10.15	13	10	4.76	24	.442	-.113	.82
Türkiye	461	11.38	12	11	5.36	24	.159	-.694	.85
New Zealand	459	12.18	12	12	5.29	24	-.017	-.787	.84

Table 2. shows that the measures of central tendency (mean, mode, median) for the mathematics achievement test scores are quite close across countries. Analysis of the normality values revealed that skewness coefficients were between -1 and +1 for all countries, while only Hungary had a kurtosis coefficient outside this range. Skewness and kurtosis coefficients within -1 and +1 indicate a normal distribution of test scores (Mertler & Vannatta, 2005). Thus, most of the data from the countries exhibit a distribution close to normal. In examining the KR-20 reliability coefficients, it was found that the scores ranged from .70 to .87, demonstrating acceptable reliability, as coefficients are expected to be between .70 and .80 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Confirmatory factor analysis was conducted to determine whether the one-factor model for each country was confirmed, and the fit indices were examined. Afterward, the equality of covariance matrices was tested, followed by multi-group confirmatory factor analysis. The results of these analyses are presented in the findings section.

The analyses employed the maximum likelihood estimation method, which seeks to find the model that provides the highest probability of estimating the parameters. This is the most frequently applied statistical inference method for this type of data (White, 1982).

Before proceeding with the multi-group confirmatory factor analysis, the multicollinearity assumption was examined. Multicollinearity occurs when one independent variable is highly correlated with another to the extent that it may serve as a substitute. A multicollinearity problem is indicated when inter-item correlation coefficients exceed .90 (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2018). In this context, inter-item correlation coefficients were calculated separately for each country, revealing that the correlation coefficients for the mathematics items ranged from .004 to .435. Thus, we conclude that there is no multicollinearity problem between the independent variables.

The study used χ^2 , χ^2/df , CFI, and SRMR values to compare models in the assessment of measurement invariance. The researchers also calculated the asymptotic covariance matrix, as the data set may deviate from normality in analyses conducted on large



samples, especially since the data are based on categorical scoring. The Satorra-Bentler χ^2 (SB χ^2) value is necessary to calculate the T_s value, which determines whether there is a significant difference between the χ^2 values of the models (Satorra & Bentler, 2001). With the asymptotic covariance matrix included in the analysis, the SB χ^2 value was used to evaluate model fit and to compare the models.

In terms of the hierarchical structure of the models, comparisons were made between nested models. Specifically, comparisons were conducted between the models: the structural invariance model (Model 1) and the weak factorial invariance model (Model 2), the weak factorial invariance model (Model 2) and the strong factorial invariance model (Model 3), and the strong factorial invariance model (Model 3) and the strict factorial invariance model (Model 4). Firstly, the difference in $\Delta\chi^2$ values and degrees of freedom (Δdf) between the two models was analyzed. The statistical significance of $\Delta\chi^2$ was assessed by referencing the critical value corresponding to the difference in degrees of freedom at the $p < .05$ significance level in the chi-square distribution table. After calculating the SB χ^2 value, T_s values were determined to evaluate the significance of the differences. If the calculated T_s value exceeds the critical chi-square value, it indicates that the difference between the compared models is significant, suggesting that measurement invariance is not achieved. Conversely, if the T_s value is smaller than the critical chi-square value, it indicates that the difference between the models is not significant. Additionally, ΔCFI and $\Delta SRMR$ values were also considered in comparison.

In making model comparisons, specific cut-off values based on sample size were used as references. For the weak factorial invariance test between groups when the sample size is small ($n < 300$), the cut-off values are $\Delta CFI \leq -.005$ and $\Delta SRMR \geq .025$. For the comparison of strong and strict factorial invariance in this sample size category, the cut-off values are $\Delta CFI \geq -.005$ and $\Delta SRMR \geq .005$. When the sample size is sufficient ($n > 300$), the cut-off values for the weak factorial invariance test adjust to $\Delta CFI \geq -.010$ and $\Delta SRMR \geq .030$, and for the strong and strict factorial invariance comparison, they are $\Delta CFI \geq -.010$ and $\Delta SRMR \geq .010$ (Chen, 2007). These cut-off values help evaluate model fit across different sample sizes.

FINDINGS

This section presents the findings from the confirmatory factor analysis, the test of equality of covariance matrices, and the multi-group confirmatory factor analysis. The results from the confirmatory factor analysis are shown in Table 3.

Table 3.

Confirmatory Factor Analysis Results for Countries' Mathematics Achievement Test Scores

Countries	SB χ^2 (df)	χ^2 /df	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA
Germany	266.95(275)	0.97	1.00	1.00	.046	.000
USA	442.62(275)	1.61	.98	.98	.036	.029
Australia	321.84(275)	1.17	.99	.99	.039	.020
Belgium	281.24(275)	1.02	.99	.99	.043	.008
Czech Republic	369.67(275)	1.34	.96	.96	.046	.030
Finland	284.54(275)	1.03	1.00	.99	.042	.010
Holland	384.82(275)	1.40	.89	.88	.055	.035
England	379.10(275)	1.38	.96	.96	.053	.037
Ireland	283.34(275)	1.03	1.00	1.00	.045	.010
Spain	345.81(275)	1.26	.97	.97	.039	.022
Sweden	334.63(275)	1.22	.97	.97	.049	.028
Italy	343.92(275)	1.25	.95	.94	.052	.029
Japan	304.76(275)	1.11	.99	.99	.050	.019
Canada	478.40(275)	1.74	.96	.96	.035	.029
Korea	314.86(275)	1.14	.98	.98	.050	.021
Hungary	331.81(275)	1.21	.99	.99	.042	.024
Norway	291.54(275)	1.06	.99	.99	.048	.015
Polonia	381.13(275)	1.39	.96	.96	.048	.033
Portuguese	390.05(275)	1.42	.95	.94	.050	.035
Slovakia	442.60(275)	1.61	.95	.95	.048	.038
Slovenia	328.14(275)	1.19	.98	.98	.047	.024
Chile	312.96(275)	1.14	.99	.98	.044	.020
Türkiye	330.73(275)	1.20	.99	.99	.038	.021
New Zeland	448.28(275)	1.63	.97	.96	.045	.037

Table 3. shows that the χ^2 /df ratio of the mathematics achievement test scores for all participating countries is below 3. The analysis indicates that the CFI values for all countries, except the Netherlands, are above .90; the CFI value for the Netherlands is .89. Similarly, the NNFI value for all countries included in the analysis, except the Netherlands, is .90 or above, while the NNFI value for the Netherlands is .88. In terms of SRMR values, 21 countries have values below .05, while the SRMR values for the Netherlands, England, and Italy are .55, .53, and .52, respectively, which are significantly above .05. Since RMSEA values are below .05 for all countries, we can conclude that, generally, each model for the 24 countries is confirmed according to the results of the confirmatory factor analysis.

The equality of the covariance matrices of the mathematics achievement test scores of the OECD member countries was tested before proceeding to the multi-group confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, $SB\chi^2(7475)=13170.6$, $p=.000$,

$\chi^2/df=1.76$, RMSEA=.044, GFI=.90, CFI=.92 and SRMR=.081. According to this, the bd ratio is below 3.

According to the analysis, $SB\chi^2/df$ ratio is below 3, the RMSEA value is below .05, the GFI value is equal to .90, the CFI value exceeds .90, and the SRMR value is above .05. Overall, this indicates that the covariance matrices between countries are consistent.

Finally, Table 4. presents the results of the multi-group confirmatory factor analysis conducted to determine whether measurement invariance of the TIMSS 2015 4th-grade mathematics test scores was ensured across OECD member countries.

Table 4.

Findings of the Multi-Group Confirmatory Factor Analysis for TIMSS 2015 4th-Grade Mathematics Achievement Test Scores of OECD Member Countries

	$SB\chi^2(df)^1$	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	χ^2/df	$\Delta\chi^2/(\Delta df)$	CFI	ΔCFI	SRMR	$\Delta SRMR$
Model1 ^a	15034.70(7750)	-	1.9399	-	.90	-	.081	-
Model2 ^b	12495.26(7175)	2539.44(575)	1.7415	.1984	.93	-.03	.051	.030
Model3 ^c	8381.66(6600)	4113.6(575)	1.2699	.4716	.98	-.05	.045	.006
Model4 ^d	10845.62(7175)	-2463.96(-575)	1.5116	-.2417	.95	.03	.079	-.034

¹ $p<.05$, ^aStructural Invariance (Factor loadings, factor correlations, and error variances are constant), ^bWeak Factorial Invariance (Factor loadings are free, factor correlations and error variances are constant), ^cStrong Factorial Invariance (Factor loadings and error variances are free, factor correlations are constant), ^dStrict Factorial Invariance (Error variances are free, factor loadings and factor correlations are constant)

Firstly, the structural invariance model was tested to examine whether the factor structures of the countries to be compared are similar. According to the analysis, the $SB\chi^2$ and degrees of freedom ratio (χ^2/df) were below 2, the CFI value was .90, and the SRMR value was slightly above .08. This indicates that the fit indices for Model 1 are generally acceptable, validating the model. Thus, it can be concluded that the structural invariance model is achieved.

When comparing the structural invariance (Model 1) and weak factorial invariance (Model 2) models, it was determined that the $\Delta\chi^2$ and Δdf ratios improved. The CFI value differed significantly ($\Delta CFI<-.01$), and there was a significant change in the SRMR value ($\Delta SRMR>.025$). To assess the significance of the $\Delta\chi^2$ and Δdf improvements, the T_s value was calculated at 2972.648, which exceeded the critical value in the χ^2 distribution table, $\chi^2_{diff}(575)=631.893$, $p<.05$. Overall, there is a significant difference between the structural invariance and weak factorial invariance models, as indicated by significant differences in all fit indices.

In the comparison of the weak factorial invariance (Model 2) and strong factorial invariance (Model 3) models, the $\Delta\chi^2$ and Δdf ratios also improved. The T_s value was

calculated at 7194.932 and was above the critical value in the χ^2 distribution table, $\chi^2_{diff}(575)=631.893$, $p<.05$). This indicates a significant difference between the weak and strong factorial invariance models. Additionally, for Models 2 and 3, the CFI value showed a significant difference ($\Delta CFI<-.01$), but there was no significant difference in the SRMR value ($\Delta SRMR<.01$).

Finally, when comparing the strong factorial invariance (Model 3) and strict factorial invariance (Model 4) models, the $\Delta\chi^2$ and Δdf ratios worsened. However, the changes in CFI ($\Delta CFI>-.01$) and SRMR ($\Delta SRMR>.01$) values were not significant. Thus, it can be concluded that the difference between the strong factorial invariance model and the strict factorial invariance model is not significant, as there is no significant difference in two of the three fit indices.

Based on these findings, the strong factorial invariance model is the best-fitting model among the four. Therefore, it suggests that the structure of the mathematics achievement test is not equal across OECD countries; in other words, measurement invariance is not achieved.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study examined whether the scores obtained from the TIMSS 2015 mathematics achievement test provide measurement invariance for OECD member countries. Firstly, we examined the basic assumptions that the data set should meet, calculating measures of central tendency, standard deviation, range, and reliability coefficients. The findings indicate that the distribution was close to normal, with reliability coefficients exceeding .70 for each country, suggesting that the internal consistency of the test items was at an acceptable level.

We performed confirmatory factor analysis to determine whether the measurement models for the country groups were confirmed. The analysis results showed that the goodness of fit indices were sufficient, confirming the models for the countries. Before proceeding to measurement invariance analyses, we tested the equality of the covariance matrices for the country groups. The test results indicated a good fit between the covariance matrices of the countries.

Multi-group confirmatory factor analysis was used to test the measurement invariance of scores obtained from the fourth-grade mathematics achievement test in TIMSS 2015 by country. According to the findings, the fit indices for Model 1 were generally acceptable, confirming that the structural invariance model was met. The analysis involved comparisons between nested models; first, the structural invariance model



(Model 1) was compared with the weak factorial invariance model (Model 2). Then, Model 2 was compared with the strong factorial invariance model (Model 3). The fit indices improved significantly in both comparisons. However, the comparison between the strong factorial invariance model (Model 3) and the strict factorial invariance model (Model 4) showed that the fit deteriorated compared to Model 3. Therefore, it is concluded that the strong factorial invariance model (Model 3) is the best-fitting model but does not provide measurement invariance for the mathematics achievement test scores of OECD member countries.

According to the findings obtained for the country groups, this study is similar to Ayvalli's (2016) investigation of the measurement invariance of the mathematics literacy test from the PISA 2012 application among OECD member countries. In Ayvalli's study, measurement invariance across countries was achieved at the level of strong factorial invariance. Similarly, the findings were consistent with Kıbrıslıoğlu's (2015) study, which examined the measurement invariance of the PISA 2012 mathematics learning model across countries. However, in Kıbrıslıoğlu's study, measurement invariance was not achieved; the measurement model was confirmed only at the structural invariance level. Additionally, Karakoç Alatl (2016) found that measurement invariance was not achieved in the scores obtained from the PISA 2012 mathematics and science literacy tests and reading skills tests among groups from Australia, Shanghai-China, Turkey, and France, particularly concerning the language variable.

Similar results were observed in studies involving the Turkish sample. These studies investigated the invariance of scores collected from scales used in PISA and TIMSS applications based on statistical region, gender, or year variables, and found that measurement invariance was achieved in most cases (Uzun & Öğretmen, 2010; Uyar & Doğan, 2014; Başusta & Gelbal, 2015; Ayvalli, 2016; Kıbrıslıoğlu Uysal & Akın Arıkan, 2018). In contrast, similar results in cross-country studies indicated that evidence of measurement invariance from the scales used in PISA and TIMSS applications among different country groups was largely not obtained (Kıbrıslıoğlu, 2015; Ayvalli, 2016; Karakoç Alatl, 2016; Şekercioğlu & Koğar, 2018). This raises questions about the assumption that tests administered at the international level are perceived equally by participants from different countries and that the measurement process is consistent. The confirmation of this assumption in most studies involving the Turkish sample suggests that culture is a crucial factor influencing this

discrepancy. Therefore, it is essential to be meticulous when adapting assessment studies conducted across multiple countries to different languages and cultures.

When considering the results in general, the inability to ensure measurement invariance of the fourth-grade mathematics achievement test from the TIMSS 2015 application across countries has called into question the rankings of the participating countries and the interpretations made based on those rankings.

Declaration of Contribution of Researchers

This study is based on the first author's master's thesis, which was completed under the supervision of the second author.

Conflict Declaration

There is no conflict between the authors.



REFERENCES

- Ayvallı, M. (2016). PISA 2012 matematik okuryazarlığı testinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi. (Unpublished master's thesis). Akdeniz University.
- Başusta, N.B., & Gelbal, S. (2015). Gruplararası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin test edilmesi: PISA öğrenci anketi örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(4), 80-90.
- Bayır, E., Çakıcı, Y., & Atalay, Ö. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri: Bilişsel harita örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), 1419-1436.
- Byrne, B.M., Shavelson, R.J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement equivalence. Psychological Bulletin, 105, 456-466.
- Byrne, B.M., Shavelson, R.J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. Psychological Bulletin, 105(3), 456-466. doi:10.1037/0033-2909.105.3.456
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, F. (1997). Fizik öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Chen, F.F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. Structural equation modeling, 14(3), 464-504. doi:10.1080/10705510701301834
- Cheung, G.W., & Rensvold, R.B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. Structural Equation Modeling, 9(2), 233-255. Doi:10.1207/S15328007SEM0902_5
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.
- Ergül, H. (1999). Uzaktan öğretimde kalite verimlilik ve üretkenlik. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Kurgu Dergisi, 16, 283-296.
- Gierl, M.J. (2000). Construct equivalence on translated achievement tests. Canadian Journal of Education, 25(4), 280-296. doi:10.2307/1585851
- Horn, J.L. & McArdle, J.J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. Experimental Aging Research, 18(3), 117-144. doi:10.1080/03610739208253916
- International Association for Evaluation of Educational Assessment (2015). TIMSS 2015: The trends in international mathematics and science study. Retrieved from https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Studies/TIMSS_2015/TIMSS_2015.pdf on July 25, 2015.
- Jöreskog, K.G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. Psychometrika, 36, 409-426. doi:10.1007/BF02291366
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayıncılık.

- Karakoç Alatl, B. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi. (Unpublished master's thesis). Ankara University.
- Kıbrıslıoğlu, N. (2015). PISA 2012 matematik öğrenme modelinin kültürlere ve cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi: Türkiye-Çin (Şangay)-Endonezya örneği. (Unpublished master's thesis). Hacettepe University.
- Kıbrıslıoğlu Uysal, N. & Akın Arıkan, Ç. (2018). Measurement invariance of science self-efficacy scale in PISA. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(2), 325-338.
- MEB (2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2009 ulusal ön raporu. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara. Retrieved from <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> on July 25, 2015.
- MEB (2014). TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Retrieved from https://timss.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/07135958_TIMSS-2011-8-Sinif.pdf on July 25, 2015.
- Mark, B.A. & Wan, T.T.H. (2005). Testing measurement equivalence in a patient satisfaction instrument. *Western Journal of Nursing Research*, 27(6), 772-787.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525-543. doi:10.1007/BF02294825
- Mertler, C.A. & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (Third Edition)*. Pyrczak.
- Milfont, T.L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121. doi:10.21500/20112084.857
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory. (Third Edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Putnick, D.L. & Bornstein, M.H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90. doi: 10.1016/j.dr.2016.06.004
- Rutkowski, L., von Davier, M., & Rutkowski, D. (2013). *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. CRC Press, Boca Raton.
- Satorra, A. & Bentler, P.M. (2001). A scaled difference chi-square test statistics for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. doi:10.1007/BF02296192
- Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486-492. doi:10.1080/17405629.2012.686740
- Şekercioğlu, G. (2018). Measurement invariance: Concept and implementation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(3), 609-634.
- Şekercioğlu, G. ve Koğar, H. (2018). The examination of measurement invariance and differential item functioning of PISA 2015 cognitive tests in terms of the commonly used languages. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*. 12(2), 152- 172.



- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS (2015). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu. Retrieved from http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf September 13, 2018.
- Uyar, Ş. & Doğan, N. (2014). PISA 2009 Türkiye örnekleminde öğrenme stratejileri modelinin farklı gruplarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 30-43.
- Uzun, B. & Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örnekleminde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 26-35.
- White, H. (1982). Maximum likelihood estimation of misspecified models. *Econometria*, 50(1), 1-25.
- Wu, A.D., Li, Z. & Zumbo, B.D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multigroup confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 12(3), 1-26.
- Vandenberg, R.J. & Lance, C.E. (2000). A review and synthesis of the MI literature: suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70. doi:10.1177/109442810031002.



**Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velisine İlişkin Algılarının
Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi¹**
**Exploring Secondary School Teachers' Perceptions of Students' Parents through
Metaphors**

Yazar Bilgisi/ Author Information

Elif ALKAR

 Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van/Türkiye, elifalkar@gmail.com

Semra DÜZCE TÜRFENT

 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van/Türkiye, semraduzce21@gmail.com

Ali YALÇIN

 Dr., İstanbul/Türkiye, aliylcnn77@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 16.04.2025
Kabul Tarihi /Accepted : 27.06.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Alkar, E., Düzce Türfent, S. ve Yalçın, A. (2025). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *EDUCATIONE*, 4(1), 173-200.

¹ Bu araştırmanın bir bölümü 15-17 Mayıs 2025 tarihleri arasında Tokat'ta düzenlenen 13. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Temel nitel araştırma yaklaşımının izlendiği çalışma, Adana, Şanlıurfa, Van ve Hakkâri illerindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu amaçla farklı branşlara sahip 62 ortaokul öğretmeninden veriler toplanmıştır. Veriler, ortaokul öğretmenlerinin “*Öğrenci velisi gibidir / benzer. Çünkü*” cümlelerinin yazılı olduğu formlar ile elde edilmiş ve içerik analizi tekniği ile yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu, öğrenci velisi kavramını en fazla; ayna, öğrencinin kopyası, öğretmen, su, model ve duvar metaforlarıyla ilişkilendirmiştir. Kavramlara ilişkin oluşturulan kategoriler ise; “*yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli, yol gösterici olarak veli, eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli*” başlıkları altında bir araya gelmiştir. Bu kategorilerde öğrenci velisi daha çok öğrencinin olumlu rol model aldığı bir figür veya engelleyici-ilgisiz gibi olumsuz metaforlar etrafında şekillenmiştir. Çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak okul merkezli veli eğitim programları kapsamında uygulamaların yapılması önerilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlere yönelik etkili iletişim stratejileri, veli katılımını artırma yöntemleri ve empatik yaklaşım geliştirme konularını kapsayan mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci velisi, Veli algısı, Veli-öğretmen iletişimi, Metafor, Ortaokul öğretmenleri

Abstract

This study aimed to explore how secondary school teachers perceived the concept of students' parents through metaphors. Adopting a basic qualitative research design, the study was carried out with teachers employed in public secondary schools across the provinces of Adana, Şanlıurfa, Van, and Hakkari. For this purpose, data were collected from a total of 62 teachers from various subject areas. The data were collected through forms completed by secondary school teachers, where they responded to prompts like “*The student's parent is like/similar to ... because ...*”. These responses were then analyzed using the content analysis method. According to the findings, the majority of participants most frequently associated the concept of a student's parent with the metaphors of a mirror, a copy of the student, a teacher, water, a role model, and a wall. The categories formed in relation to the metaphors were grouped under the headings: 'the parent as a reflector,' 'the parent as an obstacle,' 'the parent as a guide,' 'the parent as an educator,' 'the parent as an investor,' 'the parent as a life-giver,' and 'the parent as a protector.' Within these categories, the student's parent was mostly depicted either as a role model figure or through negative metaphors such as being obstructive or indifferent. Considering the results of the study, it is recommended that school-based parent education programs be implemented. In addition, it is important to organize professional development programs covering effective communication strategies for teachers, methods for increasing parent participation, and developing empathetic approaches.

Keywords: Student parents, Parent perception, Parent-teacher communication, Metaphor, Secondary school teachers

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Throughout the educational process, the student's parent is a key stakeholder who collaborates with the teacher. Therefore, effective and continuous communication between parents and teachers is of great importance for the quality of education. Teachers have been responsible of educating students and preparing them for society (Uğurlu, 2018). However, improving a student's academic success and achieving educational goals cannot be accomplished only through the efforts of the teacher. At this point, the support to be provided by the parents clearly contributes to the more effective implementation of education (Christenson & Sheridan, 2001; Fan & Chen, 2001). This is because healthy communication between parents and teachers enables a better understanding of the students' individual needs. Within this context, the aim of the study is to reveal the secondary school teachers' perceptions of the concept of student parents by metaphors. The research questions developed in line with this aim are as follows:

1. What are the metaphorical perceptions of secondary school teachers related to students' Parents?
2. Under which conceptual categories are the metaphors developed by the secondary school teachers for students' parents grouped?

Method

The study was designed using the basic qualitative research method to reveal how individuals related phenomena and events to their own worlds (Merriam & Tisdell, 2015). The participant group consisted of 62 teachers teaching in public secondary schools in the provinces of Adana, Urfa, Van, and Hakkâri during the 2024–2025 academic year. Criterion sampling was utilized in the selection of the participant group.

Results

It was clear that a total of 60 eligible responses were received from the secondary school teachers regarding the concept of students' parents, and 40 different metaphors were developed. The 33 metaphors developed represented just one secondary school teacher, 4 metaphors 2 secondary school teachers, 1 metaphor 3 secondary school teachers, 1 metaphor 5 secondary school teachers, and 1 metaphor represented 11 secondary school teachers. The most frequently mentioned metaphors were; mirror, a copy of the student, teacher, role model, indifferent person, water, and wall. The categories created for the concept of students' parents were, respectively; parent as a reflector, parent as an obstacle, parent as a guide, parent as an educator, parent as an investor, parent as a life-giver, and parent as a protector. The teachers mainly described the students' parents as key figures shaping the student's personality. The metaphors suggested that the teachers perceived students' parents sometimes as supportive and sometimes as obstructive elements. Furthermore, it is important to note here that there was a strong perception that parents play an active role as actors in shaping and reinforcing the behaviors students had and might display again in the future.



Conclusion and Discussion

The findings of the study can be interpreted through the positive and negative meanings teachers attributed to the students' parents. The fact that some responses defined the parents as obstacles indicated that negative perceptions related to this concept were prevalent. The teachers associated the students' parents with both positive metaphors—such as guide, educator, life-giver, and protector—and negative ones—such as obstructive and indifferent. It is possible to find similar results in the study by Özdemir and Orhan (2019), where teachers described the students' parents as indifferent, protective, and demanding. In the study by Hornby ve Lafaele (2011), some teachers viewed communication with parents as a challenging and time-consuming process. Another study in which both positive and negative perceptions of student guardians were present was available in the study by Neslitürk et al. (2014). In the study, the metaphors used by the preschool teachers to describe the concept of parents included 'guide' and 'teacher' as positive expressions, while the concept of parents as 'obstructive' and 'indifferent' were considered negative. Ünal et al. (2010), on the other hand, interpreted the school principals' and teachers' responses regarding parents as portraying them as protective, indifferent, and sources of funding. This perspective led the parents to adopt a 'customer' attitude when facing problems (such as trying to resolve issues through the principal rather than communicating directly with the teacher) (Ravn, 2005). Similar statements from the participants indicated a generally superficial teacher-parent relationship. In a study by Çanak (2013), which conceptualized the parent-teacher relationship in terms of a customer-merchant dynamic, teachers reported that parents constantly made demands. In conclusion, the present study clearly showed us the perception that the parents primarily served as a mirror in a student's life. The fact that teachers interpreted the parents as obstructive and indifferent was significant, as it directly impacted the education process. This perception created by parents, whether intentionally or unknowingly, constituted one of the greatest barriers to parent-involved education. Overcoming or reshaping this negative perception was only possible through implementing collaborative practices and effective communication strategies.

GİRİŞ

Öğrenci velisi kavramı, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023) tarafından çocuğun annesi, babası ya da yasal sorumluluğunu üstlenen ve onun eğitimiyle ilgilenen kişi olarak tanımlanır. Eğitim sürecinin etkin bir biçimde yürütülmesinde öğrenci velilerinin okul ve öğretmenle kurduğu nitelikli iletişim ile sergilediği destekleyici tutum, belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda okul temelinde öğrencileri eğiterek onları topluma kazandırma görevini üstlenen öğretmen olsa da (Uğurlu, 2018), öğrencilerin akademik başarısını artırmak ve sosyal becerilerini geliştirmek yalnızca öğretmenin çabalarıyla mümkün olmamaktadır. Öğrenci velilerinin öğretmene sağlayacağı destek, eğitim niteliğinin artmasına ve uygulamaların etkili yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Babaoğlu-Öztürk, 2023; Christenson ve Sheridan, 2001; Erkan, 2025; Fan ve Chen, 2001; Gölezlioğlu, 2023; Nazlı, 2020). Veli ile öğretmen arasında kurulacak sağlıklı iletişim ile öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması mümkündür. Ayrıca öğrencinin akademik başarısının artması ve olası sorunların önüne geçilmesi yine bu iş birliği ve iletişimi gerektirmektedir (Aslanargun, 2007). Konuyla ilgili Kulak'ın (2020) bulguları, okul-veli iş birliğinin geliştirilmesinin öğrencilerin başarı düzeyinin artmasında ve olumlu davranışların gelişmesinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerileri, sahip oldukları mesleki bilgi ve deneyimlerin yanı sıra kişisel tutum ve davranışları, okulun veliler nezdindeki imajını da doğrudan etkilemektedir (Durak vd., 2023). Bu bağlamda, okul ile veliler arasında sürekli ve etkili bir iletişimin kurulması (Erkan vd., 2016), velilerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmekte; bu durum hem öğretmenlerin mesleki performansını (Hatipoğlu ve Kavas, 2016) hem de öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır (Kılıç ve Gündüz, 2021).

Veli Türleri

Veli veya ebeveyn olarak isimlendirilen bireyler, çocuklarının ilk öğretmenleri olup çalışma ve çevresel koşullar ile aile yapıları gibi özellikleriyle farklılıklar taşıyabilmektedir. Uluslararası alanyazında veliler, aile yapısı yönüyle genellikle destekleyici, katılımcı ve müdahaleci olmak üzere farklı türlere ayrılmıştır (Walker vd., 2005). Destekleyici veliler, çocuklarının eğitimine aktif olarak katılırken, katılımcı veliler çoğunlukla okulun düzenlediği etkinliklere dâhil olma eğilimindedir. Müdahaleci veliler ise öğretim sürecine yoğun biçimde müdahil olarak öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını zorlaştırabilmektedir (Fan ve Chen, 2001). Demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumu olarak da sınıflandırılan ebeveynlik anlayışına



son yıllarda helikopter ebeveynlik kavramı da eklenmiştir (Çetin-Avcı ve Güleç-Şatır, 2020; Memiş, 2024). “Çocuğun hayatına aşırı müdahale etmek” şeklinde tanımlanan helikopter ebeveynlik anlayışında (Merriam-Webster, 2024), tutarsız, otoriter ve aşırı korumacı bir tutum vardır. Bu veli yaklaşımında çocuğun yaşından bağımsız olarak “kontrol etme”, “özerklik sağlamama” ve “sınırlamalarda bulunma” davranışları söz konusudur (Yılmaz, 2020).

Öğrenci velisi türleri, çocuk ve öğretmenler üzerinde farklı etkilerle ortaya çıkmaktadır. Örneğin duygusal sıcaklığın hâkim olduğu bir aile ortamında öğrenciler, akademik performanslarının düşük olması durumunda ebeveynlerinden daha az olumsuz tepki görür ve daha çok duygusal destek beklerler. Dolayısıyla uyumlu ailelere sahip öğrenciler olası bir başarısızlığı akranlarına göre daha az tehdit olarak algılar. Buna ek olarak denge ve uyumun olduğu ailelerde özerkliğin desteklendiği görülür. Bu nedenle uyumlu ailelerdeki öğrencilerin ebeveynlerinin tepkilerine aşırı güvenme veya kendilerinden şüphe duyma olasılıkları akranlarına göre daha düşüktür (Németh ve Bernath, 2022). Demokratik ebeveyn tutumunda yetişen çocuklar, olumlu davranışlar sergilerken; otoriter, ilgisiz ve koruyucu tutuma sahip velilerin çocukları, olumsuz ve istenmedik davranışlarda bulunabilmektedir (Sarı ve Çiftçi, 2023). Günümüzde yaygın olan helikopter veli anlayışı ise ergenler üzerinde sosyal kaygıya neden olurken; öğretmenler üzerinde (çocuklarının yeteneklerini abartma ve eğitim konusundaki yanlış anlayışları nedeniyle), iletişim sorunlarına yol açabilmektedir (Çelebi vd., 2023).

Veli-Öğretmen İletişimi

Küreselleşmeyle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitimde de önemli değişimler yaşanmış ve geleneksel anlayışlar dönüşüme uğramıştır. Örneğin, geçmişte yaygın olan “eti senin, kemiği benim” anlayışı yerini, öğretmen ve velilerin çocukların eğitimi konusunda daha fazla sorgulayıcı bir tutum sergilediği bir sürece bırakmıştır (Balcı-Çelik, 2023). Bu değişimle birlikte veliler, öğretmenlerin çocuklarına yeterince ilgi gösterip göstermediği konusunda tedirginlik yaşarken, öğretmenler de velilerin eğitime yönelik tutumlarından kaygı duymaktadır (Ergin, 2014). Karşılıklı beklenti ve endişelerin olduğu bu dinamik ortamda, olumsuz duyguların önüne geçebilmek, ancak etkili iletişim yöntemleri ve aile katılımı ile mümkündür (Nazlı, 2020). Bu kapsamda veli ve öğretmen arasındaki iş birliği gibi belirli ihtiyaçlar üzerine temellendirilen öğeler, karşılıklı saygı, ortak ilgi ve açık iletişim şeklinde sıralanabilir. Keyes (2000), öğretmen ve veli arasında kurulacak iş birliğinde, öğretmenlerin uyumu ve ebeveyn bilgilerinin etkili olduğu görüşündedir. Karşılıklı olan bu iletişim,

öğrencinin sosyal ve akademik başarılarını arttırarak (Babaoğlu-Öztürk, 2023), öğrencinin eğitimden en üst düzeyde verim almasını sağlar (Driessen vd., 2005; Keçeli-Kaysılı, 2008; Stroetinga vd., 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencinin aile çevresini tanınması da büyük önem taşır. Söz gelimi ev ziyaretleri ve aile toplantıları gibi etkinlikler, öğretmenlerin aileleri daha iyi anlamasına ve eğitsel süreçte daha etkili bir destek sunmasına katkı sağlayabilecek seçeneklerdir (Şişman, 2019). Öğretmenlerin ailelerle kurduğu bu güçlü iletişim, aile yapısındaki farklılıkların anlaşılması ve öğrencilerle daha derin ilişkilerin kurulmasını sağlayabilmektedir. Ancak öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar olumsuz davranışlar sergilemeleri ile de sonuçlanabilmektedir. Konuyla ilgili öğretmen ve veliler arasındaki iletişim engellerini ele alan S. Yılmaz (2024), ilkokullarda öğretmen ve veli arasındaki en büyük iletişim engelinin ön yargılı yaklaşımın olması ve öğretmenlik mesleğinin itibarının kalmaması ile ilişkilendirmektedir. Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin saygınlığı giderek azalmakta, bu da motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Bu durum velilerin davranış ve tutumlarını da etkilemektedir. Veli bakış açısını değerlendiren Şensoy ve Karabağ-Köse'nin (2023) çalışmasında lisede görev yapan öğretmenler kendi toplumsal statü ve mesleki tercih durumlarını olumsuz olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler üzerinde olumsuz etkiye neden olan bir diğer konu, velileri ikna etme sürecidir. İlköğretim öğretmenlerinin bu konuda yaşadığı zorluklar özellikle duygusal tepkiler, direnç gösterme, sosyo-ekonomik faktörler ile okul ve sınıf düzeni konularında yoğunlaşmaktadır (Erkan, 2025). Konuyla ilgili dikkat çekici bir çalışmaya sahip olan Deveci (2024), 6. ve 7. Sınıfta çocuğu olan "öğretmen veliler" in görüşlerini incelemiş ve veli ile iletişimde öğretmenlerin velilerden beklentisinin yüksek olduğu ve velilerin sadece şikâyet etme ya da para isteme gibi sebeplerle okula çağrıldığını belirtmiştir. Bu davranış örüntüleri, velileri sürecin dışında kalma hissi ile yalnız bırakmaktadır. Yine Gölezlioğlu'nun (2023) ortaokul öğretmenleriyle sürdürdüğü çalışmasında öğretmenler, öğrenci velisi olduklarında kendi öğrenci velilerini daha iyi anladıklarını, tutum ve davranışlarında olumlu değişimler yaşadıklarını ve velilerle empati kurabildiklerini ifade etmişlerdir.

İlgili Literatür

Öğretmenlerin öğrenci velisi kavramına yönelik algıları hem benzer hem de farklı yönleriyle dikkat çekici bir düzeydedir. Konuyla ilgili uluslararası çalışmalarda öğretmenlerin ebeveynlerle birlikte çocuk yetiştirme sürecine katılımı (Epstein, 2011; Keyes, 2000; Stroetinga vd., 2019) öne çıkan başlıca konulardır. Bununla birlikte, ebeveynlerle etkili iletişim kurma, öğretmenler için stratejiler geliştirme (Graham-



Clay, 2005) ve ebeveynlerin öğretmen rolleri ve ilişkilerine dair görüşleri (Addi-Raccaha ve Grinshtain, 2022) araştırma konularının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplardan gelen ebeveynlere yönelik algıları (Crozier, 1999; DeCastro vd., 2005) ve etnik farklılıklara sahip ebeveyn, öğretmen ve öğrencilerin bu sürece ilişkin bakış açıları da ayrıca ele alınan konular arasındadır (Nancy vd., 2018; Theodorou, 2008). Stroetinga ve diğerleri (2019) öğretmen ve velilerin iş birliğinde öğretmenlerin yaklaşım tarzlarının belirleyici rol oynadığını ifade etmektedir. Kiral'ın (2019) araştırmasında ise öğretmenler ebeveynlerin hak ve sorumluluklarını; iletişim, bilgilendirilme, yararlanma, disiplin ve güvenlik kategori ile incelemiştir. Zulauf-McCurdy ve Zinsser, (2021), bir öğretmenin çocuğun velisi hakkında sahip olduğu olumsuz algıların, o çocuğun sınıf deneyimleri ve öğrencinin velisi ile olan ilişkisi üzerinde olumsuz etkiler yaratacağını öne sürmektedir. Orell ve Pihlaja'nın (2020) araştırmalarında ise Finlandiya'nın ulusal çekirdek eğitim programı incelenmiş ve programın öğrenciler ve veliler arasındaki iş birliğinin sonucu olarak eğitimin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Ülkemizdeki çalışmalara göz atıldığında özellikle son yıllarda aile katılımlı eğitim kapsamında velinin eğitimdeki rolü daha fazla konuşulmaya başlanmıştır (Demir ve Şenyurt, 2022; Kavaklı, 2025; Nazlı, 2020; Yüzbaşıoğlu vd., 2024). Öğrenci velisi kavramına yönelik metaforik algıların incelendiği çalışmaların (Nas ve Sak, 2018; Neslitürk vd., 2014; Özdemir ve Orhan, 2019; Ünal vd., 2010) yanı sıra veli tutum ve davranışların öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi (Gölezlioğlu, 2023), ebeveynlik tutumunun çocuğun okul başarısına ve sınıf içi davranışlarına yansımaları (Kılıç ve Gündüz, 2021; Sarı ve Çiftçi, 2023), okul ve aile arasındaki nitelikli iletişim (Babaoğlu-Öztürk, 2023) çalışmaları konunun çok yönlülüğüne ışık tutmaktadır. Özdemir ve Orhan'ın (2019) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında öğrenci velisi en fazla “arkadaş” ve “müşteri” metaforlarıyla ifade edilirken Nas ve Sak'ın (2018) çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları en fazla “ayna” metaforu ile ifade edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci velisine yönelik metaforlarını ele alan Ünal ve diğerlerinin (2010) çalışmasında metaforlar en fazla “kusur arayan” ve “çıkarıcı” olarak kategorilendirilmiştir. Sürecin veli boyutunda ise M. Yılmaz'ın (2024) araştırma sonuçları, düşük sosyoekonomik düzeydeki velilerin, öğretmenlerden daha fazla destek ve empati beklediği; yüksek sosyoekonomik düzeydeki velilerin ise öğretmenlerden daha çok iletişim ve iş birliği talep ettiğini ifade etmektedir.

İlgili literatürdeki açıklamalardan anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin öğrenci velilerine yönelik algıları, eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Ayrıca öğretmenlerin, velileri nasıl anlamlandırdıkları, onlarla nasıl bir iletişim kurdukları ve onları eğitime nasıl dâhil ettikleri, öğrenci başarısı kadar okul kültürünü (Şişman vd., 2010) ve okul imajını (Durak vd., 2023) belirleyen unsurlar arasında yer alır. Bu bağlamda, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi kavramına ilişkin algılarının incelenmesi, eğitimde aile-okul iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, öğretmen-veli ilişkisini daha iyi anlamaya ve bu ilişkileri geliştirmeye yönelik katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında odaklandığımız ortaokul öğrencilerinin velileri, daha çok ergen yaş gurubundaki çocukların aileleridir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin gelişim süreci kendi yaşamına olduğu kadar aile ve ebeveynlerin yaşamına da etki eden önemli bir evredir. Ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlerin artan sorumlulukları ve çocukların değişen davranış biçimleri, velilerin ortaya çıkan birçok yeni sorun ile baş etmelerini gerektirmektedir (Aybak ve İpek, 2021). Bu sorun bazen sosyal yaşamlarında bazen okul yaşantılarında bazen ise akademik başarılarında kendini göstermektedir. Dolayısıyla bu dönemde ortaokul öğretmenleri okul-aile ilişkilerinde köprü görevi gören kişilerdir (Babaoğlu-Öztürk, 2023). Eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin, öğrenci velisi kavramına yönelik algıları bu süreçte önem taşımaktadır. Çünkü metaforik algılar üzerinden tasarlanan çalışmalar ile bir fenomenin bilinmeyen yönlerinin açıklanması mümkündür (Balci, 2003). İlgili alan yazında metaforların öğretmenlerin öğrenci velisi kavramına yönelik algılarının daha iyi anlaşılabilirdiği ve farklı bakış açıları sunmada güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılabildiği (Saban vd., 2006; Saban, 2008) ifade edildiğinden bireylerin deneyimleriyle doğrudan bağlantılı olan bu veri toplama aracı seçilmiştir (Semerci, 2007; Woon ve Ho, 2005). Nitekim algılama süreçleri kişisel deneyimlerle şekillenir ve metaforların eğitsel bağlamda kullanımı öğretmenlerin bakış açılarının anlaşılmasına katkı sunar (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisine yönelik metaforik algıları nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi için geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?



YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi kavramını nasıl oluşturdukları, yorumladıkları ve anlamlandırdıklarına odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışma, bireylerin olgu ve olayları kendi dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya koyan temel nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu kapsamda öğrenci velisi kavramına ilişkin deneyimlere sahip olan öğretmenlerden veriler toplanarak bu verilerin özü, bütüncül bir betimleme ile ifade edilmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Adana, Urfa, Van ve Hakkâri illerindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun seçiminde nitel araştırmalarda sık kullanılan elverişli örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem türünde, araştırmacının örneklemini oluşturmak için ulaşabileceği en kolay ögelere yönelmesi söz konusudur (Baltacı, 2018). Çalışmada bu kapsamda farklı branşlara sahip ortaokul öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Ortaokul öğretmenleri bu dönemde ergenlik sürecini yaşayan öğrenciler ve onların ebeveynleri ile iletişim kurmaktadırlar. Dolayısıyla bu döneme özgü sosyal ve akademik sorunların veli tutumuna farklı boyutlarda yansıyabileceği düşünüldüğünden ortaokul öğretmenleri, araştırmanın katılımcı grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet ve branş özelliklerine göre sayısal dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyet ve Branş Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	40	59,7
	Erkek	22	40,3
Branş	Türkçe	11	16,4
	Matematik	11	16,4
	İngilizce	7	10,4
	Sosyal Bilgiler	7	10,4
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	6	8,95
	Fen Bilimleri	6	8,95
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	5,97
	Tarih	4	5,97
	Beden Eğitimi ve Spor	3	4,47
	Görsel Sanatlar	1	1,49
	Bilişim ve Teknoloji	1	1,49
	Resim	1	1,49
Toplam		62	100,00

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı grubunun 40'ı kadın (%59,7) ve 22'si erkek (%40,3) olmak üzere toplam 62 kişiden oluştuğu görülmektedir. Branş dağılımlarına bakıldığında 11 katılımcının Türkçe (%16,4); 11 katılımcının Matematik (%16,4); 7 katılımcının İngilizce (%10,4); 7 katılımcının Sosyal bilgiler (%10,4); 6 katılımcının Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (%8,95); 6 katılımcının Fen Bilimleri (%8,95); 4 katılımcının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%5,97); 4 katılımcının Tarih (%5,97); 3 katılımcının Beden Eğitimi ve Spor (%4,47); 1 katılımcının Görsel Sanatlar (%1,49) 1 katılımcının Bilişim ve Teknoloji (%1,49) ve 1 katılımcının Resim (%1,49) branşlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel bilgi formu” ve “Öğrenci velisi metafor formu” kullanılmıştır. Metaforlar ile bireylerin kavramlara yönelik algılarını betimlemek amacıyla bir kavramı başka bir anlam taşıyan sözcükle ilişkilendirmek mümkündür. Okuyucu ya da dinleyici neyin neye benzetildiğini ve neden benzetildiğini bu teknikle keşfeder (Salman, 2003). Bu amaçla verilerin toplanması sürecinde öğretmenlerden; “*Öğrenci velisi.....gibidir / benzer; çünkü*” cümlesinde yer alan boşlukları kendi ifadeleri ile tamamlamaları istenmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenler öğrenci velisi kavramı için 62 cümle kurmuş, ancak 2 öğretmenin verdiği “*eğitim şart*” ve “*gibidir*” yanıtları ilişkisiz olduğu için değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Veriler, “*Google üzerinden oluşturulan çevrim içi form*” aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından oluşturulan sorular, öğretmenlere e-mail ve sosyal medya grupları üzerinden ulaştırılmıştır. Araştırma formunda araştırmanın amacı ve elde edilecek sonuçların bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı, katılımın ise gönüllülük esasına dayandığı bilgilerine yer verilmiştir. Oluşturulan link 150 kişi ile paylaşılmış ancak 62 öğretmenden yanıt alınmıştır. 2 katılımcı ifadesi veli metaforu ile ilişkilendirilemeyen yanıtlara sahip olduğu için analiz dışında bırakılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. İçerik analizi, veri setinde birbirine benzeyen anlam birimleri ve kavramların birlikte ele alınması ve sistematik bir biçimde analiz edilmesini ifade eder (Creswell, 2013). Bu amaçla çalışmada birbirine benzeyen veriler, kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilip sunulmuştur. Bir sonraki adımda elde edilen verileri anlamlandırmak amacıyla kod ve kategoriler oluşturulmuş (Patton, 2002) ve sayısallaştırılarak yorumlanmıştır.



Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada öncelikle katılımcı yanıtlarının anlamlılık niteliğine odaklanılmış ve 62 yanıtın 2'si analiz dışında bırakılmıştır. Bu iki yanıt (eğitim şart-gibidir) anlamsal bir tutarlılık taşımadığından, araştırmacıların ortak kararı ile kod olarak değerlendirilmemiştir. Öğrenci velisi kavramına yönelik kalan 60 yanıtın ise geçerlilik kapsamında makul, anlamlı ve ikna edici olduğu, inandırıcı ve aktarılabilir potansiyel taşıdığı düşünülmüştür. Bu yanıtlar frekans ve yüzde değerleri ile benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori anlamsal düzeyde aynı veya yakın düşünceyi içermekte olup araştırmacılar tarafından isimlendirilmiştir. Kategorilerin frekans ve yüzde değerleri sunulduktan sonra dikkat çeken 22 katılımcı ifadesi araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve bu ifadeler için Patton (2002) tarafından önerilen akran (uzman) değerlendirme tekniğine başvurulmuştur. Uzmanlar, iki farklı kamu üniversitesinde görevli öğretim üyeleridir. 1. uzman; yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli ve yol gösterici olarak veli kategorileri için alıntılar belirlerken ikinci uzman; eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli kategorileri için seçimlerde bulunmuş böylece belirlenen 19 katılımcı alıntısı ile çalışmanın analiz süreci tamamlanmıştır (Miles ve Huberman, 2016).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle araştırma soruları, belirlenen araştırma desenine göre düzenlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan kod ve kategoriler dijital ortamda arşivlenip araştırmacılar ve uzman görüşleri eşliğinde değerlendirilerek uygun bulunmuştur (Arslan, 2022; Miles ve Huberman, 2016). Böylece, uzmanlar arasında bir olgu üzerinde birden fazla araştırmacının hemfikir olduğu kolektif bir yargıya varılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Veri toplama araçlarının uygulanması Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından alınan 23/05/2024 tarih ve 2024/10-46 sayılı izinler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan veriler sonucunda öğretmenler, öğrenci velisine ilişkin 40 metafor oluşturmuştur. Bu metaforlar, 7 kategoriye ayrılmıştır. Söz konusu kategoriler; *“yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli, yol gösterici olarak veli, eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli”* şeklindedir.

1. Öğrenci Velisi Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin öğrenci velisi kavramı için geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve bu metaforlar Tablo 2’de frekans değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 2

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velisi Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Ayna	11	Patron	1
Öğrencinin kopyası	5	Müşteri	1
Öğretmen	3	İlgi bekleyen kişi	1
Su	2	Yatırımcı	1
Model	2	Çiçek	1
Duvar	2	Gül	1
İlgisiz kişi	2	Toprak	1
Vitrin	1	Tetris oyunu	1
Kılavuz	1	Kalıp	1
Gül ve diken	1	Bahçıvan	1
Kroki planı	1	Okul	1
Anahtar	1	Helikopter	1
Kapı	1	Puzzle	1
Işık	1	Küçük çocuk	1
Yol arkadaşı	1	Sınır tanımayan	1
Resim	1	Ayçiçeği	1
Temel yönetim birimi	1	‘0’ rakamı	1
Tekvando hocası	1	Ruh	1
Vücudun ayakları	1	Yırtıcı kuş	1
Saksı	1	Sanatçı	1
		Toplam	60

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinden öğrenci velisi kavramı ile ilgili toplam 60 geçerli yanıt alındığı ve 40 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen 33 metafor tek bir ortaokul öğretmenini, 4 metafor 2’şer ortaokul öğretmenini, 1 metafor 3’er ortaokul öğretmenini, 1 metafor 5’er ortaokul öğretmenini, 1 metafor 11’er ortaokul öğretmenini temsil etmektedir. Çalışmada öğrenci velisi kavramına ilişkin en fazla kullanılan metaforlar arasında; *ayna*, *öğrencinin kopyası*, *öğretmen*, *su*, *model* ve *duvar* kavramları bulunmaktadır. Sıklıkla kullanılan “*ayna*” metaforu, öğrencinin davranışlarının ve tutumlarının büyük ölçüde veliden yansıdığını ve velinin çocuğun gelişiminde doğrudan etkili olduğu fikrini yansıtmaktadır. “*Öğrencinin kopyası*” metaforu ise öğrenci ve veli arasındaki paralelliği, velinin hem genetik hem de kültürel aktarım bakımından öğrenci üzerindeki etkisini vurgular niteliktedir. Benzer şekilde, “*öğretmen*” metaforunun veliyi eğitici ve rehber bir figür olarak görmesi, okul-aile iş birliği bağlamında veliye yüklenen pedagojik sorumluluklara işaret etmektedir. Metaforlar, öğretmenlerin



öğrenci velisi kavramına dair hem olumlu (destekleyici, öğretici, model) hem de olumsuz (engelleyici, iletişime kapalı) ifadelerin geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

2. Öğrenci Velisi Metaforları Kapsamında Geliştirilen Kategoriler

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisi ile ilgili ürettikleri metaforlara ve bu metaforların ait oldukları kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrenci Velisi Metaforları İçin Geliştirilen Kategoriler

Kategori	Metafor	f	%
Yansıtıcı olarak veli	ayna (11), öğrencinin kopyası (5), model (2), vitrin (1) resim (1) küçük çocuk (1)	21	35,0
Engelleyici olarak veli	ilgisiz kişi (2), helikopter (1), puzzle (1), duvar (1), sınır tanımayan (1), ayçiçeği (1), '0' rakamı (1), ruh (1), tekvando hocası (1)	10	16,6
Yol gösterici olarak veli	vücudun ayakları (1), su (1), kılavuz (1), gül ve diken (1), kroki planı (1), anahtar (1), kapı (1), ışık (1), yol arkadaşı (1)	9	15,5
Eğitimci olarak veli	öğretmen (3), tetris oyunu (1), kalıp (1), bahçıvan (1), okul (1)	7	11,6
Yatırımcı olarak veli	temel yönetim birimi (1), patron (1), müşteri (1), ilgi bekleyen kişi (1), yatırımcı (1)	5	8,3
Hayat veren olarak veli	çiçek (1), gül (1), toprak (1), su (1), sanatçı (1)	5	8,3
Koruyucu olarak veli	yırtıcı kuş (1), saksı (1), duvar (1)	3	4,9
Toplam		60	100

Tablo 3 incelendiğinde veli metaforu için ortaokul öğretmenlerinden alınan 60 yanıtta 7 farklı kategorinin oluşturulduğu görülmektedir. Oluşturulan kategoriler ve dağılımları şöyledir: “Yansıtıcı olarak veli” (%35,5); “Engelleyici olarak veli” (%16,6); “Yol gösterici olarak veli” (%15,5); “Eğitimci olarak veli” (%11,6); “Yatırımcı olarak veli” (%8,3); “Hayat veren olarak veli” (%8,3); “Koruyucu olarak veli” (%4,9). Katılımcıların en fazla kullandıkları metaforlar “Yansıtıcı olarak veli” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoriyi sırasıyla “Engelleyici olarak veli” ve “Yol gösterici olarak veli” kategorileri izlemektedir. En az kullanılan metaforlar ise “Koruyucu olarak veli” kategorisine aittir. İlgili kategoriler ve örnek alıntılar başlıklar halinde sunulmuştur:

3.1.1. Yansıtıcı Olarak Veli: Bu kategori içerisinde 21 katılımcı tarafından ifade edilen 6 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *ayna*, *öğrencinin kopyası*, *model*, *vitrin*, *resim* ve *küçük çocuk* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlardan ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisini, öğrencinin eğitim-öğretim hayatında ve davranışlarında rol model olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, velinin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde bir model işlevi

gördüğü yaklaşımla örtüşmektedir (Bandura, 1986). Öğretmenler, bu metaforlarla veliyi öğrencinin bireysel gelişiminde temel bir referans noktası olarak konumlandırmaktadır. Bu kategoriyle ilgili bazı katılımcı yanıtları şöyledir:

“Öğrenci velisi ayna gibidir, çünkü öğrenci, velisinin davranışlarını yansıtır.”
(Ö1)

“Öğrenci velisi öğrencinin kopyası gibidir. Çünkü veli ne ise öğrencide büyük ihtimalle o’dur.” (Ö31)

“Öğrenci velisi resim gibidir. Çünkü öğrenci hakkında bütün ip uçlarını verir.”
(Ö55)

3.1.2. Engelleyici Olarak Veli: Bu kategori altında 10 katılımcı tarafından 9 farklı öğrenci velisi metaforu geliştirilmiştir. Metaforlar; *helikopter, puzzle, tekvando hocası, duvar, sınır tanımayan, ayçiçeği, 0’ rakamı, ruh, ilgisiz kişi ve duvar* olarak belirlenmiştir. Bu kategori, öğretmenlerin bazı velilerin eğitim sürecine ket vuran, iletişimi zorlaştıran veya pedagojik müdahalelere direnç gösteren bireyler olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu tür algılar, okul-aile iş birliğinde yaşanan iletişim kopukluklarının ve karşılıklı beklenti uyumsuzluklarının bir sonucu olabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin sadece olumlu değil, olumsuz veli rollerine dair de güçlü farkındalıklara sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Engelleyici olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi helikopter gibidir. Çünkü çocuğun bağımsız şekilde hareket etmesini engeller.” (Ö3)

“Öğrenci velisi puzzle gibidir. Çünkü eksik parçaları tamamlamanın önündeki engeldir.” (Ö28)

“Öğrenci velisi duvar gibidir. Çünkü konuştuğunuz hiçbir şeyi dinlemez.” (Ö40)

3.1.3. Yol Gösterici Olarak Veli: Bu kategoride 9 katılımcıdan alınan yanıtlarla 9 farklı öğrenci velisi metaforu geliştirilmiştir. Metaforlar; *vücudun ayakları, kroki planı, ışık, kılavuz, su, gül ve diken, anahtar, kapı ve yol arkadaşı* olarak belirlenmiştir. Bu yanıtlar ile öğrenci velisinin öğretmen tarafından yol gösterici ve tamamlayıcı bir aktör olarak anlamlandırıldığı anlaşılmaktadır. Yanıtlar, öğretmenlerin veliyi rehberlik edici, yönlendirici ve çocuğun doğru kararlar almasına destek sağlayıcı bir unsur olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, özellikle bilişsel-gelişimsel yaklaşım ve rehberlik temelli eğitim modelleriyle ilişkilendirilebilir (Vygotsky, 1978). Yol gösterici olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:



“Öğrenci velisi kılavuz gibidir. Çünkü öğrencinin davranışlarında, çabasında ve motivasyonunda en büyük ölçüde rol oynayandır.” (Ö39)

“Öğrenci velisi vücudun ayakları gibidir. Çünkü öğrenciyi istenilen yere o taşıyacaktır.” (Ö8)

“Öğrenci velisi ışık gibidir. Çünkü öğrencinin hayatına yön verir.” (Ö24)

3.1.4. Eğitimci Olarak Veli: Bu kategoride 7 katılımcı tarafından ifade edilen 5 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *tetris oyunu, bahçıvan, öğretmen, okul ve kalıp* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlardan öğrenci velisinin eğitim ve öğretimde destekleyici ve tamamlayıcı ikincil öğretmen olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Velinin pedagojik sorumluluk taşıyan, öğretmen benzeri bir işlev gördüğü yönündeki algılar bu kategoride toplanmaktadır. Bu bakış açısı, eğitimin yalnızca okulda değil, aile ortamında da süreklilik kazandığını savunan bütüncül eğitim modelleri ile uyumludur. Öğretmenlerin bu tür metaforlarla velileri sürecin aktif bir paydaşı olarak görmeleri, aile-okul iş birliğine dayalı eğitim anlayışının desteklendiğini göstermektedir. Eğitimci olarak veli kategorisi için bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi tetris oyunu gibidir. Çünkü öğrenci ile ilgili eksik kalan parçaların tamamlanmasında rol oynar.” (37)

“Öğrenci velisi bahçıvan gibidir. Çünkü ne ekerse ileride onu biçer.” (Ö56)

3.1.5. Yatırımcı Olarak Veli: Bu kategoride 5 katılımcı tarafından geliştirilen 5 farklı metafor bulunmaktadır. Kategoriyi temsil eden metaforlar; *temel yönetim birimi, patron, müşteri, ilgi bekleyen kişi ve yatırımcı* olarak belirlenmiştir. İlgili ifadelerden öğrenci velisinin menfaat gözeten, işveren bir patron olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu kategori, öğretmenlerin veliyi çocuğunun geleceğine yatırım yapan bir figür olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu tür metaforlar, eğitime yönelik ekonomik, duygusal ve kültürel katkıların vurgulandığı eleştirel pedagoji yaklaşımları ile ilişkilendirilebilir (McLaren, 2015). Yatırımcı olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi patron gibidir. Çünkü hep haklıdır” (Ö25).

“Öğrenci velisi yatırımcı gibidir. Çünkü öğrenciyi okula yatırır ve değerlenmesini bekler” (Ö44).

“Öğrenci velisi temel yönetim birimi gibidir. Çünkü maddi-manevi güç ondadır” (Ö23).

3.1.6. Hayat Veren Olarak Veli: Bu kategoride 5 katılımcı tarafından ifade edilen 5 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *çiçek, gül, toprak, su* ve *sanatçı* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlardan öğrenci velisinin, şekillendiren ve hayat veren bir aktör olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin psikososyal gelişiminde ailenin temel yapı taşı olduğu “insani değerler merkezli eğitim yaklaşımı”nı desteklemektedir (Noddings, 2005). Hayat veren olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi toprak gibidir. Çünkü çocuğun gelişiminde ve yetiştirilmesinde en temel faktör anne ve babadır.” (Ö51)

“Öğrenci velisi su gibidir. Çünkü nasıl ki bir çiçek su olmazsa kurur, öğrenci de velisinin desteğini almadığı sürece kurur ve çiçek açamaz.” (Ö35)

“Öğrenci velisi sanatçı gibidir. Çünkü veli, sanatçı gibi üreticidir.” (Ö47)

3.1.7. Koruyucu Olarak Veli: Bu kategoride 3 katılımcı tarafından geliştirilen 3 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar; *yırtıcı kuş, saksı* ve *duvar* olarak belirlenmiştir. İlgili yanıtlarda öğrenci velisinin sığınacak liman ve bütün tehlikelere karşı koruyan bir kişilik olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. En az temsil edilen bu kategori, velinin çocuğunu dış çevreden koruyan, tehlikeleri bertaraf eden ya da savunma mekanizması geliştiren bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, korumacı aile yapılarının öğretmenler tarafından daha sınırlı şekilde dile getirildiği şeklinde yorumlanabilir. Koruyucu olarak veli kategorisi için alınan bazı örnek yanıtlar şöyledir:

“Öğrenci velisi yırtıcı kuş gibidir. Çünkü öğrenciye dokunursanız sizi parçalayabilir.” (Ö32)

“Öğrenci velisi saksı gibidir. Çünkü çiçeğini yani yavrusunu korur.” (Ö33)

“Öğrenci velisi duvar gibidir. Çünkü öğrenci her zaman yaslanacağı duvara ihtiyaç duyar.” (Ö41)

Ulaşılan bulgular, öğretmenlerin öğrenci velisine dair farklı roller ve işlevler üzerinden çeşitli algılar geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle “yansıtıcı” rolün ön plana çıkması, velinin öğrencinin davranış ve değer dünyası üzerindeki etkisinin öğretmenler tarafından güçlü biçimde fark edildiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, “engelleiyici” ve “koruyucu” gibi kategorilerin varlığı, öğretmenlerin olumsuz deneyimlerini ve iletişimde karşılaştıkları zorlukları ifade ettiklerini göstermektedir.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin "*öğrenci velisi*" kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlarda öğretmenler tarafından en sık dile getirilen metaforlar; ayna, öğrencinin kopyası, öğretmen, model, ilgisiz kişi, su ve duvar olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar doğrultusunda "*öğrenci velisi*" kavramı yedi ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sırasıyla; "*yansıtıcı olarak veli, engelleyici olarak veli, yol gösterici olarak veli, eğitimci olarak veli, yatırımcı olarak veli, hayat veren olarak veli ve koruyucu olarak veli*'dir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğrenci velisinin öğrencinin kişilik gelişimini biçimlendiren temel bir unsur olarak algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar incelendiğinde, öğrenci velisinin bazı durumlarda destekleyici, bazı durumlarda ise engelleyici bir unsur olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin, öğrencilerin mevcut davranışlarının oluşumunda ve bu davranışların gelecekteki tekrarında velilerin birer aktör olarak önemli rol üstlendikleri yönünde ortak bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, "*yansıtıcı olarak veli*" kategorisi, en fazla metaforun üretildiği kategori olarak öne çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin "*veli*" kavramını yansıtıcı bir özellik üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu yöndeki algıları, öğrencilerin okul ortamındaki tutum ve davranışlarının, büyük ölçüde velilerin sahip oldukları tutum ve değerlerin bir yansıması olduğu inancını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrenci velisinin, çocuğun sosyal ve kişilik gelişiminde belirleyici bir etken olarak konumlandırıldığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, veli eğitiminin okul başarısı ve bireysel gelişim üzerindeki yansıtıcı rolüne işaret eden araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Deslandes, 2001; Epstein, 1995).

Engelleyici olarak veli kategorisine ait sonuçlar, öğretmenlerin sadece olumlu değil, olumsuz veli rollerine dair de güçlü farkındalıklara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yanıtlarda velinin engelleyici olarak tanımlanması, bu kavrama ilişkin olumsuz yargıların da olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda, eğitim sürecinin ilk dönemlerinde öğretmenlerin velilere yönelik algılarında olumlu ve olumsuz yönde değişimlerin yaşandığını da ortaya koymuştur. Özellikle okul yönetimi, öğretmen kalitesi, fizikî koşullar ve etkinliklerin kalitesi gibi faktörler bu algı değişiminde belirleyici olmaktadır (Durak vd., 2023).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenler, öğrenci velisini hem yol gösterici, eğitimci, hayat veren ve koruyucu olarak hem de engelleyici ve ilgisiz metaforlarla ilişkilendirmişlerdir. Benzer sonuçlara Özdemir ve Orhan'ın (2019) çalışmasında da

rastlamak mümkündür. Çalışmalarında, öğretmenler öğrenci velisini ilgisiz, koruyucu ve talepkâr ifadeler üzerinden ifade etmiştir. Hornby ve Lafaele'nin (2011) çalışmasında ise bazı öğretmenler, velilerle olan iletişimi zorlayıcı ve zaman alıcı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Öğrenci velisine yüklenen olumlu ve olumsuz ifadelerin birlikte yer aldığı bir başka çalışma örneği Neslitürk ve diğerleri'ne (2014) aittir. Çalışmada okulöncesi öğretmenlerin veli kavramına yükledikleri metaforlarda, yol gösterici ve öğretmen ifadeleri olumlu; engelleyici ve ilgisiz ifadeleri ise olumsuz olarak belirtilir.

Yatırımcı olarak veli kategorisinde katılımcılar temelde daha yüzeysel bir öğretmen – veli ilişkisine işaret etmektedir. Öğrenci velisi kavramını müşteri ve tüccar ilişkisi üzerine temellendiren Çanak'ın (2013) çalışmasında ise öğretmenler velinin sürekli talep içerisinde olduğunu belirtir. Ünal ve diğerleri (2010) ise okul müdürü ve öğretmenlerin velilere ilişkin yanıtlarını; koruyucu, ilgisiz ve finans kaynağı şeklinde yorumlamıştır. Bu durum, ebeveynlerin bir sorun karşısında birer “müşteri” tavrıyla hareket etmesine (öğretmenle iletişime geçmek yerine müdürle sorunları çözmeye çalışmak gibi) neden olduğu belirtilmiştir (Ravn, 2005). Ancak velilerin eğitim harcamaları yalnızca akademik başarı odaklı olmayıp, çocuklarının sosyal, sanatsal ve sportif gelişimlerini destekleme arzusunu da taşıyabilmektedir (Çankaya & Meydan, 2018).

Hayat veren veli kategorisine yönelik sonuçlar, öğretmen veli ilişkisinin çocukların psiko-sosyal gelişimde etkin bir şekilde rol oynadığını göstermektedir. Veliler ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim kurulması, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin duygusal ve kişisel gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Şiddete eğilimli veya aşırı taleplerde bulunan velilerle başa çıkmak için empatik bir yaklaşım, sabır, olumlu dil kullanımı ve bireysel iletişim stratejileri bu süreçte önemlidir (Çelebi, vd., 2023). Veliler, öğretmenlerden çocuklarının gelişimleri hakkında zamanında ve doğru bilgiler beklemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin pozitif, sabırlı ve yargılayıcı olmayan bir iletişim dilini kullanmaları velilerin okula olan bağlılıklarını artıracaktır (Kireç, 2022). Ancak literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların varlığı da dikkat çekicidir. Nas ve Sak'ın (2018) çalışmasında velilere suçlayıcı ve bilinçsiz gibi anlamlar yüklenmiştir. Öğrenci velilerinin eğitimde artan etkisi ve mesleki alanlarına müdahaleci yaklaşımlarını göz önüne alan Addi-Racah ve Elyashiv-Arviv (2008), bu konuda öğretmenlerin kendilerini daha savunmasız hissettiklerini ifade etmiştir. Okullarda öğretmen-veli ilişkilerinin sınırlarının net olarak belirlenmemesi, veli baskısına ve eğitim süreçlerinde yönetsel sorunlara neden olabilmektedir. Özellikle öğrencinin akademik performansına dair veli memnuniyetsizliğinin, okul yönetimine



şikâyetler ve sınıf değişikliği talepleri gibi sonuçlar doğurabildiği görülmektedir (Şenaras & Çetin, 2018).

Ulaşılan sonuçlarda öğretmenlerin velilerden beklediği temel yaklaşım "*çocuk ilişkisi*" üzerinedir. Öğretmenler, velilerin çocuklarını önemsemeleri, onların gelişim süreçlerine aktif biçimde destek olmaları ve çocuklarıyla sürekli ve nitelikli bir şekilde ilgilenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu anlayış, veli sorumluluğunun birer parçasıdır (Babaoğlu vd., 2018). Crozier'in (1999) çalışmasındaki öğretmen söylemleri, velilerin toplantılara katıldıkları ancak çocuklarının "*başı belada olmadığı sürece*" genellikle okulla iletişime geçmedikleri üzerinedir. Oysa Barge ve Loges'in (2003) veli katılımına yönelik çalışmasında öğretmenlerin, veliye yönelik "*yalnızca bir sorun oluşunda*" görüşülen bir iletişim modelinden kaçınmaları gerektiği açıkça belirtilir. Benzer gereklilik Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) çalışmasında da bulunur. Ailelerin eğitim sürecine katılımını gerekli ve önemli gördüğünün altını çizen araştırmacılar, çoğu ailenin bu konuyu uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediğini ve eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğunu ifade eder (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Diğer taraftan uluslararası alan yazın çalışmaları ebeveyn ile öğrenci arasındaki sağlıklı iletişimin akademik başarıyı arttırdığı yönündedir (Epstein, 2011; Lam ve Ducreux, 2013). Öğretmen motivasyonları üzerinden değerlendirildiğinde takdir, güven, destek gibi olumlu tutumların öğretmen motivasyonunu arttırdığı; saygısızlık ve bilinçsizlik gibi olumsuz tutumların ise öğretmen motivasyonunu düşürdüğü belirtilir (Gölezlioğlu, 2023). Bu durum aile katımlı eğitim sürecinde öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesini etkiler. Öğretmen bu süreçte bireysel farklılıkları daha iyi anlayabilir ve eğitim sorumluluğunu veliyle paylaşabilir (Cömert ve Güleç, 2004). Çünkü veli-öğretmen-okul yönetimi arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi, etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesi, veli katılımının teşvik edilmesi ve okullarda ailelerin sürece dâhil edilmesi, eğitim kalitesinin artırılmasında temel rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici eğitimlerin artırılması ve veli bilgilendirme çalışmalarının sistemli hale getirilmesi önemlidir (Erkan, 2025). Söz konusu sürecin çözüm paydaşlarına ilişkin Deslandes ve diğerleri (2015), okul-aile iş birliğinin önemine vurgu yapmakta ve okul yöneticisi ve öğretmenler arasında etkili bir iş birliği ve iletişimin sağlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Epstein'nin (1995) geliştirdiği "*aile-okul-toplum ortaklığı modeli*" öğretmenlerin, velileri eğitim sürecine dâhil etmelerinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin velilere yönelik tutumlarının, kişisel deneyimlerinden, okul

politikalarından ve sosyo-kültürel bağlamlardan etkilendiği açıktır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Öğretmenlerin velilere ilişkin algıları, öğretmen-veli iletişiminin sıklığı ve niteliği ile de doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin bu iletişimi nasıl kuracaklarına yönelik aldıkları eğitimle de ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Lawrance-Lightfoot, 2004). Öğretmenler daha çok bir endişeyi veya sorunu dile getirmek için velilerle iletişim kurmakta bu da iki taraf için bir gerilime neden olmaktadır. Oysa iki yönlü iletişim perspektifinden yaklaşılması ve velilerle düzenli olarak olumlu bilgilerin de paylaşılması olumsuz duygu ve düşüncelerin önüne geçebilir. Bu iletişim sürecinde ise velilerin okul ile teması farklı nedenlerle aksayabilir. Bazıları için okul tarafından ısrarlı bir ebeveyn görünme endişesi (Crozier, 1999), bazıları için ise öğretmen ve veli iletişimin artması ile tartışma ve gerginliklerin ortaya çıkma olasılığı (Barma vd., 2014) söz konusudur. Okulun yaşam alanına olan uzaklığı, okuryazar olmayan ebeveynlerin varlığı, kültürel farklılıklar veya okul ve öğretmenin bir otorite olarak görülmesi de bu iletişim modelini olumsuz etkileyen faktörlerdir. Türkiye’de öğretmen ve yöneticilerin aile katılımına yönelik olumsuz tutumlarının, bilgi eksikliği ve aşırı iş yükü gibi faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Deveci, 2024). Okul-veli iş birliğinin önündeki temel engeller arasında maddî olanaksızlıklar, velilerin ilgisizliği ve okula yönelik güvensizlik de öne çıkmaktadır (Kulak, 2020). Oysa bu süreçte veli ve öğretmen ilişkisi sadece yüz yüze görüşmelerle sağlanmak zorunda değildir. Dijitalleşmenin sunduğu fırsatlardan yararlanarak veli ile yapılacak çevrim içi toplantılar veya veliyle paylaşılacak dijital portföyler de veli ve öğretmen ilişkisini güçlendirecek uygulamalardır (Graham-Clay, 2005).

Sonuç olarak, bu araştırma öğretmenlerin algılarına göre, velilerin öğrencilerin yaşamında her şeyden önce bir *"ayna"* işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenler, velileri çoğu zaman eğitim sürecinde *"engelleyici"* ya da *"ilgisiz"* bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu durum, eğitim sürecinin kalitesini ve etkinliğini doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir. Velilerin bilerek veya farkında olmadan oluşturdukları bu olumsuz algı, ebeveyn katılımını temel alan eğitim modellerinin önündeki en büyük engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖNERİLER

- Öğretmenlerin öğrenci velisine yönelik algılarının incelendiği bu çalışmada ülkemizdeki velilerin öğretmen ve okullara yönelik görüşlerinin neler olduğu merak konusudur. Bu anlamda öğretmenlerin, veliler ve okul üzerine düşüncelerini ve tutumlarını kapsayan farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.



- Öğretmenlere yönelik etkili iletişim stratejileri, veli katılımını artırma yolları ve empatik yaklaşım geliştirme üzerine mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
- Öğrenci, veli ve öğretmen üçgeninde güçlü bir bağ kurmayı hedefleyen sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler yapılabilir.
- Velinin kişilik özelliklerinin öğrenci üzerindeki etkisi göz önüne alınarak bu konuda velileri bilgilendirici uygulamalar (semiren, konferans vb.) gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Adana, Şanlıurfa, Van ve Hakkâri illerindeki resmi ortaokullarda görev yapan 62 öğretmenle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla farklı illerdeki veya özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarını yansıtmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacının çalışmaya katkı oranı eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar aralarında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Addi-Racah, A., & R. Arviv-Elyashiv. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: teachers' perspective. *Urban Education* 43(3), 394–415. doi:10.1177/ 0042085907305037.
- Addi-Racah, A., ve Grinshtain, Y. (2022) Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6) 1142-1164. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aybak, T., & İpek, M. (2021). Ergenlik dönemindeki çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar. *Aydın Sağlık Dergisi*, 7(2), 141-165.
- Babaoğlu, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. <https://doi.org/10.19160/ijer.370497>
- Babaoğlu-Öztürk, G. (2023). Öğretmen ile velilerin okul-aile ilişkilerindeki rol ve sorumlulukları [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balcı, P. D. A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram araştırma ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.
- Balcı-Çiçek, S. (2023, 30 Ekim). Öğretmen veli ilişkisi öğrenci başarısını nasıl etkiler? <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmen-veli-iliskisi-ogrenci-basarasini-nasil-etkiler-42353471>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163. <https://doi.org/10.1080/0090988032000064597>
- Barma, S., Lacasse, M., & Massé-Morneau, J. (2014). Engaging discussion about climate change in a Quebec secondary school: A challenge for science teachers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 28-36. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.07.004
- Çanak, M. (2013). Öğretmenlerin “öğrenci velisi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 137-156.
- Çankaya, Z. C., & Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. <https://doi.org/10.17755/esosder.316977>
- Çelebi, C., Usta, O., Karabulut, E. & Yavuz, H. (2023). Ortaokullarda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarının ideal öğrenci velisi hakkında görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, (54), 3942-3951. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72425>



- Çetin-Avcı, Ç., & Güleç-Şatır, D. (2020). Yeni bir kavram: Helikopter ebeveynlik. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 163-168. <https://doi.org/10.38108/ouhcd.738884>
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). The significance of family participation in the pre-school institutions: Teacher-family-child and institution. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145. <http://hdl.handle.net/11630/3302>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & SB Demir, Trans. (Eds.). Siyasal Kitapevi.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44-46.
- Demir, Y., & Şenyurt, S. (2022). Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3001-3030.
- Deslandes, R. (2001). A Vision of Home-School Partnership: Three Complementary Conceptual Frameworks. *School Community Journal*, 11(2), 91-106.
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal About Parents in Education*, 9(1), 131-144. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>
- Deveci, E. (2024). 6. ve 7. sınıfta çocuğu bulunan öğretmen velilerin çocuklarının devam ettiği okuldaki öğretmenler hakkındaki görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Durak, C., Çevik, N., Köse, S., & Şafak, M. (2023). Okul imajı konusunda veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1676-1704.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Erkan, M. (2025). *İlkokul öğretmenlerini velileri ikna etmede zorlandıkları konular* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gölezlioğlu, Y. N. (2023). *Öğretmen motivasyonunu etkileyen veli tutum ve davranışları* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034. <https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Kavaklı, H. (2025). Öğretmen ve veli görüşleri açısından okul-aile iş birliği algılarını karşılaştırılması. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 40-63.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Keyes, C. R. (2000). Parent-teacher partnership: A theoretical approach for teachers. In issues in early childhood education: Curriculum, teacher education and dissemination of information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, November 5-7. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470883.pdf>
- Kılıç, H. İ., & Gündüz, Y. (2021). Veli tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 313-327.
- Kiral, B. (2019). The rights and responsibilities of parents according to the views of teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 121-133.
- Kireç, G. (2022). *Velilerin öğretmen-veli iletişimine ilişkin algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kulak, R. (2020). Okul-veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 6(31), 1628-1640. DOI:10.31589/JOSHAS.416
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Ballantine Books.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*. Beverly Hills.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.



- Memiş, C. (2024). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aşırı koruyucu (helikopter) ailelere ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Merriam-Webster. (2024). "Helicopter Parent" Merriam-Webster.com sözlük. Erişim Nisan 25, 2025, <https://www.merriamwebster.com/>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba ve Ersoy, A. A. (Çev.). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). Velilerimizin hak ve sorumlulukları. https://davutdortcelikio.meb.k12.tr/icerikler/velilerimizin-hak-ve-sorumluluklari_6544495.html
- Nancy E. Hill, Dawn P. Witherspoon & Deborah Bartz (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27, DOI: 10.1080/00220671.2016.1190910
- Nas, E., & Sak, R. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 59-75.
- Nazlı, K. (2020). *Veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin veli toplantılarına ilişkin yaşantılarının analizi: Bir olgubilim çalışması* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Németh, L., & Bernáth, L. (2022). The mediating role of global and contingent self-esteem in the association between emerging adults' perceptions of family cohesion and test anxiety. *Journal of Adult Development*, 29(3), 192-204. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09396-6>
- Neslitürk, S., Çamlıbel-Çakmak, Ö., & Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 679-712. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.794>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between home and school in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic studies in education*, 40(2), 107-128.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726. <https://doi.org/10.30831/akukeg.453716>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Ravn, B. (2005). An ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of family-school-community partnership. Questioning the discourse of partnership. In R.-A.M. Gonzalez, Ma del H. Pérez-Herrero and B.R. Ruiz, (pp. 453-476). F-S-C Partnerships, Merging into Social Development. Oviedo, Spain: Publica: Grupo SM.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461–522.
- Salman, Y. (2003). Dilin Düş Evreni: Eğretilme. *Kitaplık*, 11(65), 53–54.
- Sarı, B. & Çiftçi, S. (2023). Velilerin sahip oldukları ebeveyn tutumlarının öğretmen, öğrenci ve sınıfa yansımalarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1400-1420. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.117>
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125- 140.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şensoy, Ü. ve Karabağ-Köse E. (2023). Öğretmenlik mesleği imajının öğretmen, öğrenci ve veli algılarına bağlı olarak incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1092-1114. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1142779
- Şişman, M. (2019) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: A review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650-667. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>
- Theodorou, E. (2008). "Just how involved is 'involved'? Re-Thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus." *Ethnography and Education* 3(3), 253-269. [doi:10.1080/17457820802305493](https://doi.org/10.1080/17457820802305493)
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *İçinde Şiddet ve sosyal travmalar* (ss. 178-242). Hegem Yayınları.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Woon, J., & Ho, Y. (2005). Metaphorical construction of self in teacher narratives. *Language and Education*, 19(5), 359-379. <https://doi.org/10.1080/09500780508668691>
- Yılmaz, H. (2020). Türkiye’de helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 133-160. <https://doi.org/10.21560/spcd.v20i54504.540233>



- Yılmaz, M. (2024). *Farklı sosyoekonomik bölge okullarında okul aile iş birliğine yönelik veli görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2024). *İlkokullarda öğretmen veli arasındaki iletişim engelleri ve çözüm öneriler* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. Ankara
- Yüzbaşıoğlu, Y., Celik, C., & Saraç, N. (2024). Aile katılımlı matematik programının çocukların matematik becerilerine etkisi: Boylamsal çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (54), 61-73. <https://doi.org/10.52642/susbed.1407792>
- Zulauf-McCurdy, C. A., & Zinsser, K. M. (2021). How teachers' perceptions of the parent-teacher relationship affect children's risk for early childhood expulsion. *Psychology in the Schools*, 58(1), 69-88.



Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Kültür Aktarımında Çizgi Filmlerin Kullanımı

The Teaching of Turkish as a Foreign Language: The Use of Cartoons in Culture Transfer



Yazar Bilgisi/ Author Information

Meryem YILMAZ KARACA

Öğretim görevlisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, meryemkaraca@akdeniz.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi/ Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 03.05.2025
Kabul Tarihi /Accepted : 24.06.2025
Yayın Tarihi/Published : 27.06.2025

Atıf / Cite

Yılmaz Karaca, M. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: kültür aktarımında çizgi filmlerin kullanımı. *EDUCATIONE*, 4(1), 201-234.



Özet

Bir toplumun maddi ve manevi değerlerini anlayabilmek, ancak o toplumun kültürel temellerine inebilmekle mümkün hâle gelmektedir. Bu nedenle yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dil öğrencilerine kültürel unsurların aktarılması gerekmektedir. Bu amaçla dil öğretiminde aynı anda birden çok duyuya hitap eden çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bunlar arasında dil öğretiminde eğlenceli bir ortamın oluşmasını sağlayan çizgi filmler, her yaştan dil öğrencilerinin ilgisini ve dikkatini çekmekte, motivasyonlarını artırmakta, öğrenme süreçlerini hızlandırırken anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra çizgi filmler dile ait söz varlığının ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesine, hedef kültürün tanınmasına aracılık etmektedir. Bu makalede Türkiye'nin yerli, millî ve kültürel özellikler taşıyan çizgi filmleri arasında yer alan Pepee'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımına ve dil öğretimine hangi açıdan katkı sağlayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Dijital ortamlardan ulaşılan çizgi filmin yenilenen içeriğiyle yayınlanan ilk 10 bölümü ele alınmıştır. Pepee'nin seçilen bölümleri temel nitel araştırma desenine dayandırılmış ve doküman incelemesi yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen doküman incelemesi formu kullanılmıştır. Araştırma sorularından yola çıkarak elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiş ve temalara ayrılmıştır. Çalışmada, Türk kültürüne ait unsurları çeşitli yönleriyle ekrana taşıyan Pepee adlı çizgi filmin, hedef dil öğrencilerine kültür aktarımının sağlanması ve dile ait unsurların öğretilmesi amacıyla kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Pepee, çizgi film, kültür aktarımı, söz varlığı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*

Abstract

Understanding the material and spiritual values of a society is only possible by going down to the cultural foundations of that society. For this reason, cultural elements should be transferred to target language learners in teaching Turkish as a foreign language/second language. For this purpose, various materials that appeal to multiple senses at the same time are used in language teaching. Among these, cartoons, which provide an entertaining environment in language teaching, attract the attention and interest of language learners of all ages, increase their motivation, accelerate their learning processes and provide meaningful and permanent learning. In addition to this, cartoons mediate the development of language vocabulary and communicative skills and the recognition of the target culture. In this article, it is tried to determine how Pepee, which is among Turkey's local, national and cultural cartoons, will contribute to culture transfer and language teaching in teaching Turkish as a foreign language. The first 10 episodes of the cartoon, which was accessed from digital media, were analyzed with its renewed content. The selected episodes of Pepee were based on the basic qualitative research design and data were obtained through document analysis method. The document analysis form developed by the researcher was used as a data collection tool. The data obtained from the research questions were examined using descriptive analysis techniques and divided into themes. In the study, it was concluded that the cartoon movie Pepee, which carries the elements of Turkish culture to the screen in various aspects, can be used to transfer culture to target language learners and to teach language elements.

Keywords: *Pepee, cartoon, culture transfer, vocabulary, teaching Turkish as a foreign language*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language acquisition/learning, and teaching are two concepts that complement each other. A nation's feelings, thoughts, way of life, language, religion, history, customs, education, art, legal system, moral understanding, and worldview are passed down from generation to generation and from society to society through culture. Language is the most important element in cultural transmission. Therefore, language acquisition/learning should be approached as an integral part of culture.

When considering 21st-century technology, the use of materials that appeal to multiple senses simultaneously is effective in the foreign language teaching process for ensuring cultural transfer, the spread and continuity of culture, and the development of communication skills. Among these materials, cartoons are of particular importance. This is because cartoons make learning fun in foreign language teaching, motivate learners, and encourage them to participate in class; as a result, they make learning more meaningful and increase the speed of learning (Arslan & Adem, 2010; Aytan & Tunçel, 2015; Ekinci, 2017).

The objective of this study is to ascertain the manner in which Pepe, a Turkish animated series that incorporates national elements, can contribute to cultural transmission and language teaching in Turkish language education as a foreign language. The objective of this study is to address the following research questions:

1. A study of the Pepe cartoon series is necessary to determine which cultural elements contribute to the transmission of Turkish culture in the teaching of Turkish as a foreign language.
2. A study of the linguistic elements of Turkish culture present in the Pepe cartoon series is necessary to determine their efficacy in the teaching of Turkish as a foreign language.

Method

The objective of this study is to examine and interpret the Pepe cartoon series in terms of cultural transfer and language-related elements in the teaching of Turkish as a foreign language. The research design was formulated with a foundation in basic qualitative research methodologies. The data for this study were obtained through document analysis.

The present study is constrained to the initial ten episodes of the revised content of the Pepe cartoon series, which was broadcast between 2009 and 2016 and encompassed a total of eight seasons and 208 episodes, as disseminated in digital media. The selection of these episodes was driven by the modifications made to the cartoon series, particularly the alterations to its plot.

In this study, a document review form created by the researcher was used as a data collection tool. The document review form incorporated inquiries regarding the presence of cultural and linguistic elements in the cartoon, and was completed by two researchers.

In this study, the initial ten episodes of the updated content of the Pepe cartoon series in digital media were selected for analysis. Each episode was viewed three times by the researcher at 15-day intervals, for a total of 312 minutes and 54 seconds. A similar process was applied by the other coder. The researchers then extracted the themes, identifying common themes. The data obtained from the research questions were examined using descriptive analysis techniques and divided into themes. In order to enhance the reliability of the study, a similar process was applied by another coder who was an expert



in the field, and themes were identified. The Miles and Huberman (1994) formula was employed to calculate the inter-coder reliability rate, which was found to be 83.3%.

Findings

In this section, the research findings reflecting the themes of the first 10 episodes of the Pepe cartoon, which was broadcast on digital media with its renewed content, are presented. The themes identified from these episodes and the frequencies of the elements under the themes are as follows: Turkish family structure (f=68), folk dances and traditional clothes (f=10), folk music/songs (f=19), poems (f=1), traditional turkish poems (f=6), games/children's games (f=22), turkish culinary culture (f=3), traditional turkish sports (f=2), beliefs (f=5), national values (f=41), universal values (f=19), linguistic elements (f=913).

Based on these themes, the episodes of the analyzed cartoon include dialogues based on the traditional Turkish family structure and communication within the family. While various folk dances from different regions of Turkey are presented, information is also given about how local people dress. Along with local songs, children's songs are also encountered in different episodes. The cartoon includes a poem describing the national holiday. Some Turkish poems about wrestling, a traditional Turkish sport, are included. Traditional children's games of Turkish culture and basketball, an international game, were encountered. Yogurt and yogurt making, ayran and cookies, one of the traditional flavors of Turkish cuisine, were included. A picture of evil eye beads, which are among Turkish folk beliefs, was found, but religious elements were not included. National values such as the Turkish flag, Atatürk's picture, April 23rd National Sovereignty and Children's Day, folk dances and local clothes representing Turkish culture were seen. The presence of universal values such as "love for family, sibling relations, love for school, jealousy, trust, truthfulness, making up for mistakes, apologizing, patience, longing, respect for differences, working together/acting together" was revealed in the episodes of the cartoon. Linguistic elements were widely used in the cartoon; addresses, Turkish equivalents of foreign words, appreciation, good wishes, courtesy, greetings, welcome, separation, joy, love, surprise, regret, warning, request, exclamation, response words, phrases and idioms, words and phrases were found.

Results and Discussion

The study indicates that the Pepe cartoon reflects Turkish culture and demonstrates diversity in terms of vocabulary. Each episode is characterized by a distinct theme, with linguistic elements related to the theme undergoing repetition and utilization within the episode itself and in subsequent episodes. Consequently, it is hypothesized that the cartoon will serve as a reinforcement tool for Turkish language learners, providing an opportunity to apply and expand their linguistic knowledge. The cartoon incorporates a variety of linguistic elements, including words and expressions, idioms, and set phrases that are commonly used in everyday discourse. Consequently, it can be posited that the medium of cartoons can facilitate the development of linguistic skills in target language learners. In conclusion, the Pepe cartoon, with its educational and entertaining aspects, has the potential to motivate students learning Turkish as a foreign language, facilitate the development of their communication skills, and enable the acquisition of information in a meaningful, efficient, and enduring manner. In this context, it can be posited that the animated series titled Pepe can be utilized as visual and auditory material in the transmission of cultural codes and the teaching of linguistic elements, considering the language levels of target language learners.

GİRİŞ

Dil edinimi/öğrenimi ve öğretimi sürecinde dil ve kültür, birbirini tamamlayan iki kavram olarak görülmektedir. Kültür, TDK (2005) Sözlüğü'nde "*Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin*" olarak tanımlanmaktadır. Bir milletin duyuş, düşünüş, yaşayış biçimi, dili, dini, tarihi, örf ve adetleri, eğitimi, sanatı, hukuk sistemi, ahlak anlayışı, dünya görüşü nesilden nesile, toplumdan topluma kültür aracılığıyla aktarılır. Kültür aktarımını sağlayan en önemli öge ise dildir. Dil, kültürün taşıyıcısıdır. Kültür de dilin önemli bir uygulama alanı olup dilin özelliklerinin ortaya konulmasına zemin hazırlamaktadır (Göçer, 2012). Dolayısıyla dil ve kültür birbirinin parçasıdır ve birbirinden ayrı düşünülemez (Brown, 1994; Byram, 1997; Jiang 2000; Saussure, 2001). Bu nedenle dil edinimi/öğreniminin de kültürle bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Altunbay (2019), çalışmasında dil öğretiminin kültür öğretimi ile eş güdümlü olarak yapıldığını dile getirmektedir, bunun yanı sıra ana dili öğretiminde kültür aktarımının, doğal bir süreç içinde ilerlediğini, yabancı bir dilin öğrenilmesinde ise kasıtlı kültürlenme ile gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde sözdizimsel yapıların, yeni sözcük ve ifadelerin yanı sıra dil ile iç içe geçmiş olan kültürel öğeler de öğretilmelidir (Thanasoulas, 2001). Er (2006), dilin toplumla birlikte geliştiğine, bu nedenle yabancı bir dile hâkim olabilmenin ilk şartının o toplum gibi düşünebilmekten geçtiğine dikkati çekmektedir. Yabancı dil öğrenen bir kişinin iletişim açısından gerekli olan kültürel verileri öğrenmesi ve iletişim becerilerini edinmesi önem taşımaktadır (Demircan, 2005). Memiş'e (2016) göre, hedef dilde kültürel yeterlilik düzeyine erişilebilmesi için o dilin konuşulduğu ülkenin coğrafi özelliklerinin, tarihî olaylarının, müziğinin, edebiyatının ve diğer sanatlarının tanınması; yemek, alışveriş, tanışma, doğum günü gibi durumlarda kullanılan kültürel kalıpların kullanılabilmesi; günlük olaylara uygun hareket edilmesi ve o toplumda yaygın olan jest ve mimiklerin bilinmesi gerekmektedir.

21. yüzyıl teknolojisi düşünüldüğünde yabancı dil öğretimi sürecinde, kültür aktarımının sağlanması, kültürün yayılımı, devamlılığı ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi için aynı anda birden çok duyuya hitap eden materyallerin kullanılması etkili olmaktadır. Bu materyaller arasında çizgi filmler ayrı bir öneme sahiptir. Zira çizgi filmler yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi eğlenceli hâle getirirken öğrencileri derse karşı isteklendirmekte ve güdülenmelerini sağlamaktadır; bu sayede öğrenmeyi



daha anlamlı hâle getirmekte ve öğrenme hızını artırmaktadır (Arslan ve Adem, 2010; Aytan ve Tunçel, 2015; Ekinci, 2017).

Danan (2004) ve Kaur (2021) bir öğretim stratejisi olarak çizgi filmlerin dilin alıcı ve ifade edici becerilerini geliştirmede yardımcı olduğuna dikkati çekmektedir. Çizgi filmler, dil öğrencilerinin, öğrendikleri dil yapıları üzerinde pratik yapmalarını sağlarken, aynı zamanda sözcüklerin doğru şekilde telaffuz edilmesini duymalarına olanak tanımaktadır (Geçgel ve Terzioğlu, 2022). Kolay ulaşılabilirliği yönüyle eğitim araç-gereçleri arasında sıkça tercih edilmektedir (Yağlı, 2022). Aynı zamanda birtakım toplumsal ve kültürel işlevleri olan çizgi filmler, yerel değerlerin korunabilmesi bakımından bir tür kültürel aktarım aracıdır (Eşitti, 2016). Çizgi filmler farklı kültürlerin tanınmasına, başka kültürlerle sahip insanlar arasında empati kurulmasına ve yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır (Er, 2006).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türk kültürünün ve Türk edebiyatının önemli öğelerini öğretmenin öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağladığı ve Türkçeyi kullanma becerilerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Sarıçoban, 2015). Kalenderoğlu (2015), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil seviyesine göre, Türk kültürüne ait unsurların tespit edilerek verilmesinin, dil öğrenme sürecini hızlandıracağını belirtmektedir; ayrıca hedef kitlenin kültürlerarası iletişimi sağlama ve içinde bulunduğu ortama alışma sürecini olumlu yönde geliştireceğine işaret etmektedir. Bu bilgiler ışığında, kültürel kodların Türkçeyi yabancı dil/ikinci dil olarak öğrenen çocuklar ve yetişkinlere aktarılmasında öğrenme sürecini etkili ve eğlenceli hâle getiren yerli yapım çizgi filmler büyük bir görev üstlenmektedir (Çetin, 2018; Çiçek, 2024; Terzioğlu, 2024; Turan, 2024).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, her yaşta izleyici kitlesi bulunan çizgi filmlerin, dil öğretiminde eğlendirirken öğretme ve kültürlenme amacına hizmet ettiğine yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. (Aytan ve Tunçel, 2015; Çelik, 2018; Pekşen Akça ve Baran, 2018; Tanrikulu ve Sömek, 2020; Türkmen, 2012; Yağlı, 2013; Yağlı, 2022). Bu açıdan bakıldığında, Türk kültürüne ve yaşam tarzına ait kodlar taşıyan çizgi filmlerin üretilmesi gerekmektedir. Son yıllarda Türkiye’de *Pepee*, *Niloya*, *Kukuli*, *Rafadan Tayfa*, *Kral Şakir*, *Doru*, *Ayas*, *Maysa*, *Keloğlan Masalları*, *Nasreddin Hoca*, *Dede Korkut Hikâyeleri* gibi Türk kültürüne ait unsurları yansıtan yerli çizgi filmlerin sayısı artmaktadır. Eğitici ve öğretici içeriğiyle Türk kültürünün izlerini ekrana yansıtan bu çizgi filmler, ana dili eğitiminde olduğu kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve kültür aktarımı açısından önemli bir yere sahiptir.

Çalışmada gerek folklorik teması gerekse yerli motifleriyle kültürel kodları seyirciye aktaran Pepee adlı çizgi film kullanılmıştır. Çizgi filmin yaratıcısı Ayşe Şule Bilgiç, Karabudak (2011) ile yapmış olduğu röportajda Pepee'nin akademisyenler, eğitim danışmanları ve pedagogların görüşleriyle Düşyeri Çizgi Film Stüdyosu tarafından hazırlandığını ve 2009 yılında TRT Çocuk kanalında yayınlanmaya başladığını dile getirmiştir. Bilgiç aynı röportajda çizgi filmin kahramanı Pepee'nin adını Anadolu'da konuşma güçlüğü çeken insanlara takılan bir sıfattan aldığını da açıklamıştır (Karabudak, 2011). Pepee başta KKTC olmak üzere Birleşik Arap Emirlikleri, Azerbaycan, Kazakistan, Birleşik Krallık televizyon kanallarında yayınlanmıştır (Bağı, 2021). Bu da Pepee'nin dünyanın farklı coğrafyalarında tanınır olabileceğini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde Pepee çizgi filmi ile ilgili *Türk kültürüne ait özellikler, kültür aktarımı, kavram gelişimi, Türk müzik kültürü, halk bilimi, din ve değerler eğitimi, yerel kültürün inşası* gibi konuları içeren çeşitli çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Akça ve Baran, 2018; Bağı, 2021; Durmuş Bastı, 2016; Eşitti, 2016; Pekşen Akça ve Baran, 2017; Pekşen Akça ve Baran, 2018; Türkmen, 2012; Yorulmaz, 2013). Bunun yanı sıra *İstanbul Muhafızları, Alpman, Rafadan Tayfa, Keloğlan* gibi yerli yapım çizgi filmlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasıyla ilgili araştırmalar da yer almaktadır (Bulut ve Halaç, 2023; Çiçek, 2024; Geçgel ve Terzioğlu, 2022; Terzioğlu, 2024; Ünsal, 2020). Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Pepee çizgi filmine yönelik bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu araştırma, Pepee çizgi filminin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımına ve dil öğretimine hangi açılardan katkı sağlayacağını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Pepee çizgi filmi, Türk kültürünün aktarımına yönelik hangi kültürel öğeleri barındırmaktadır?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Pepee çizgi filmi, Türk kültürüne ait hangi dilsel öğeleri barındırmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, Pepee çizgi filminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı ve dile ait unsurlar yönünden incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlamaktadır. Araştırma, temel nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2018) göre eğitim, yönetim, sağlık, sosyal hizmetler gibi uygulamalı



alanlarda en yaygın nitel araştırma türü “temel ve yorumsamacı” çalışmadır. Bu araştırma biçiminde veriler; görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla toplanır ve çalışmanın teorik çerçevesi hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği, hangi dokümanların ilişkili kabul edildiğine bağlıdır. Bu çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Alanyazında yaygın dokümanlar olarak; resmî kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, hükûmet dokümanları, tarihsel dokümanlar, günlükler, otobiyografiler (yaşam öyküsü/özgeçmiş) gibi belgelerin yanı sıra fotoğraf, film ve videoların da veri kaynağı olarak kullanılabileceğine işaret edilir (Lee, 2000; Merriam, 2018). Doküman incelemesi birden fazla ve değişik aralıklarla aynı davranışları izleme; tekrar edilmesi zor ya da nadiren oluşan olay ve olguların saptanmasına olanak sağlayan avantajlar sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın Veri Grubu

Araştırma, 2009-2016 yılları arasında ekranlarda yer alan, toplamda 8 sezon 208 bölümden oluşan Pepee çizgi filminin, yenilenen içeriğinin dijital ortamlarda yayınlanan ilk 10 bölümü ile sınırlandırılmıştır. Çizgi filmde yenilenmeye gidilmesi ve çizgi filmin olay örgüsünde birtakım değişiklikler yaşanması sebebiyle bu bölümler tercih edilmiştir.

İncelenen bölümler ve bölümlerin süreleri Tablo 1.’de sırasıyla verilmiştir:

Tablo 1

Pepee Çizgi Filminde İncelenen Bölümler ve Süreleri

Bölümler	Süre
Büyümek Güzeldir	10:32
Kalbim Kırıldı	10:36
Yaşasın Farklılıklar	10:17
Pepee’nin Yeni Arkadaşı Zeze	10:27
Pepee Okullu Oluyor	10:26
Özledim Seni	10:24
Hayde Bre Pehlivan	10:26
Bugün 23 Nisan	10:17
8 Saatlik Sabır Oyunu	10:30
Şuut ve Baskeeet	10:16

Çizgi filmde ana karakter Pepee ile yer alan başlıca karakterler Annee, Babaa, Dedee, Nenee, kız kardeşi Bebee, kuzeni Şıla, Şıla'nın kardeşi Eke, dış ses Şuşuu, teyzesi, eniştesi, öğretmen, Pepee'nin yakın arkadaşları Zezee, Bibii, Mimii, Duduu, Kekee, Tutuu, zürafa Zulu, sarı inek Möcük, maymun Maymuş, sevimli köpek Köpüş'tür (Ören, 2021).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan doküman incelemesi formu kullanılmıştır. Doküman incelemesi formunda çizgi filmin hangi kültürel (gelenek, görenek, değerler) ve dilsel öğeleri (hitap sözleri, deyim, atasözü, kalıp sözler, sözcük ve söz grupları) barındırdığına yönelik sorular sorulmuş, iki farklı araştırmacı tarafından form doldurulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada, Pepee çizgi filminin dijital ortamlardaki yenilenmiş içeriğine ait ilk 10 bölümü seçilmiştir. Her bölüm, araştırmacı tarafından 15 gün arayla üç kez; toplamda 312 dakika 54 saniye olarak izlenmiştir. Benzer süreç diğer kodlayıcı tarafından da uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından temalar çıkarılmış ve ortak temalar belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularından yola çıkılarak elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiş ve temalara ayrılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır; bu analizde amaç, bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu teknikte veriler, sistematik ve nesnel biçimde özetlenir (Krippendorff, 2013).

Çizgi filmde yer alan Türk kültürüne ait unsurlar ve dilsel öğeler araştırmacı tarafından belirlenip temalara ayrılmıştır. Bu bölümlerden çıkarılan temalar şunlardır: *Türk Aile Yapısı, Halk Oyunları ve Yöresel Kıyafetler, Halk Müziği/Şarkılar, Şiirler, Mâniler, Oyunlar/Çocuk Oyunları, Türk Mutfak Kültürü, Geleneksel Türk Sporları, İnanış, Millî Değerler, Evrensel Değerler, Dilsel Öğeler.*

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma, dijital ortamlarda yayınlanan Pepee adlı çizgi filmin yenilenen ilk 10 bölümü ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından doküman incelemesi yöntemi kullanılarak çizgi filmin belirlenen her bölümü en az üç kere izlenmiş, doküman



incelemesi formu doldurulmuş ve temalar çıkarılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, alan uzmanı başka bir kodlayıcı tarafından benzer süreç uygulanmış ve temalar belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı için Miles ve Huberman (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$) kullanılmıştır. Bu formüle dayalı yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik oranı $(10 / (10 + 2) \times 100) = \%83,3$ olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Çalışmanın geçerliği için Lincoln ve Guba'nın (1986) inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik olarak sınıflandırdığı ölçütler esas alınmıştır. Çalışma ayrıntılı betimleme yoluyla verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak ham veriden ortaya çıkan kavram ve temalar, yeniden düzenlenip net ve somut bir biçimde okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır (Başkale, 2016; Guba ve Lincoln, 1982).

BULGULAR

Dijital ortamlarda yayınlanan Pepee çizgi filminin incelenen bölümlerinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımına ve dilsel öğelere yönelik araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından Pepee çizgi filminde yer alan kültür aktarımına ait temalara ilişkin bulgular Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2

Pepee Çizgi Filminde Yer Alan Türk Kültürünün Aktarımına Yönelik Temalara İlişkin Bulgular

Temalar	Örnekler ve Frekans (f)
Türk Aile Yapısı	Geleneksel Türk kültür ve yaşayış biçimini yansıtan geniş aile; aile içinde sıcak ve samimi diyaloglar, aile içi iletişim (f=68)
Halk Oyunları ve Yöresel Kıyafetler	Atabarı (f=4), Toycular (f=3), Yöresel kıyafet (f=3)
Halk Müziği/Şarkılar	Ilgaz Anadolu (f=1), Susadım Su İsterim/Odana Serdim Halı (f=1), Pepee Çok Mutlu (f=4), Yaşasın Farklılıklar (f=3), Özledim Seni (f=2), Kalbim Kırıldı (f=2), Basket Şarkısı (f=2), Büyümek Şarkısı (f=1), Bisikleti Onarıyor (f=1), 23 Nisan Şarkısı (f=1), Yoğurt Şarkısı (f=1)
Şiirler	Bugün 23 Nisan (f=1)
Mâniler	Geleneksel Türk sporu güreş ile ilgili mâniler (f=6)
Oyunlar/Çocuk Oyunları	Sabır oyunu (f=7), tahta misket boyamak (f=6), yakalamacılık (f=4), basketbol (f=3), bebekçilik (f=1), misket oyunu (f=1)
Türk Mutfak Kültürü	Yoğurt yapımı (f=1), ayran (f=1), kurabiye (f=1)
Geleneksel Türk Sporları	Güreş (f=2)

İnanış	Maşallah (f=4), nazar boncuğu(f=1)
Millî Değerler	Türk bayrağı görseli (f=14), 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı (f=14), Ata (f=8), Atatürk (f=5)
Evrensel Değerler	Okul sevgisi (f=3), aile sevgisi (f=2), kardeşlik ilişkisi (f=2), farklılıklara saygı duyma (f=2), sabretmek (f=2), kıskançlık (f=2), güven duygusu (f=1), doğruluk (f=1), hatayı telafi etme (f=1), özür dileme (f=1), özlemek (f=1), birlikte iş yapmak, birlikte hareket etmek (f=1)

Tablo 2.'de görüldüğü üzere 11 tema içinde en çok *Türk Aile Yapısı* (f=68) temasıyla; en az *Şiirler* (f=1) temasıyla ilgili bulgulara rastlanmıştır. Pepee çizgi filminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde barındırdığı kültür aktarımına yönelik temalara ait bulgular ve açıklamalar başlıklar hâlinde aşağıda verilmiştir:

Türk Aile Yapısı

Oyuncu kadrosu ve bölümler ayrıntılı olarak incelendiğinde Pepee'nin geleneksel Türk kültür ve yaşayış biçimini yansıtan geniş bir ailede büyüdüğü görülmektedir. Pepee, zamanının büyük bir kısmını ailesi ve yakın akrabalarıyla geçirmektedir. Annesi ve babası evde olmadıkları zamanlarda Pepee ve kız kardeşi Bebee'yi, Dedee ve Nene karakterlerine emanet etmektedirler. Dedee karakteri kır saçlı, kır bıyıklı, hafif kel, yelekli, tonton, bilge bir figürdür. Nene ise gözlüklü ve başörtülü tipik bir Anadolu kadınıdır. Dedee ve Nene torunlarına çok düşkündür, onlarla eğlenceli vakit geçirirler, öğretici bilgiler aktarırlar. Aile ve akrabalar, birlikte kutlamalar yapar; şarkılar söyler ve halk oyunları oynarlar.

Aile içinde karakterler sıcak ve samimi davranışlar sergilerler. Birbirlerini çok sever ve birbirlerine saygı duyarlar. *Teşekkür etme*, *özür dileme*, *hatayı telafi etme* gibi erdemler aile ilişkilerinde ve diyaloglarda görülür.

Büyümek Güzeldir adlı bölümde Pepee:

"Büyümek biraz da değişmek demektir. Ben büyümenin de değişmenin de çok güzel bir şey olduğunu anladım. Bizi böyle güzel büyüttüğü için de anneme, babama, dedeme, neneme çok teşekkür ediyorum." der.

Kalbim Kırıldı adlı bölümde Pepee'nin kardeşi yanlışlıkla ittir giti kırar. Pepee ise kardeşinin kıskançlık duygusuyla ittir gitini kırdığını düşünür. Bebee ittir giti onarır. Gerçek ortaya çıkınca Pepee hatasını telafi etmek için kardeşinden özür diler:

"İttir gitimi isteyerek kırdığını düşünmem, benim eşek kafalılığım. Senden çok özür dilerim kardeşim. Senin hakkında yanlış düşündüğüm için çok özür dilerim. Sen benim için çok değerlisin ve seni çok seviyorum Bebee. Kalbini onarmak için sana sarılabilir miyim?"

Bölümlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak geleneksel Türk aile yapısına ve aile içi iletişime dayalı 68 bulguya rastlanmaktadır.



Halk Oyunları ve Yöresel Kıyafetler

Hayde Bre Pehlivan adlı bölümde ata sporu güreş tanıtılmaktadır. Pepee ve Bibii güreşirken Nenee de Bebee ve Şıla'ya:

"Ben de size güzel bir türkü öğreteyim. Onlar güreşirken biz de kutlamada güzel halk oyunu oynarız. Ne dersiniz? Şöyle Van yöresine ait bir türkü mü söylesek acaba bu akşam hee? Tamam, buldum "Toycular" söyleyip oynayalım hee." der.

Türküyü söyler, oyunu gösterir. Sonra yemeğin altı yandı diyerek eve gider. Çocuklar Şuşuu'ya sorar. Şuşuu araya girer ve türküyü söyler:

*"Toycular yar can,
Kolunda mercan,
Ben sana hayran,
Oy aman aman.*

*Ben giderim Vestana,
Yârim için fistana,
Yâre fistan yakıştır,
Ah bir giyse üstüne."*

Bugün 23 Nisan adlı bölümde ise Atatürk'ün en sevdiği halk oyunu olarak *Atabarı* tanıtılmakta ve oynanmaktadır. Çizgi filmde Bibii, *Atabarı* oynamayı teklif eder. Çocuklar *Atabarı*'nı bilmezler. Dedee, onlara öğretir. "*Artvin yöremize ait bu oyun Atatürk'ümüzün de en sevdiği halk oyunudur çocuklar.*" der. Yöresel kıyafetleriyle *Atabarı* oynarlar:

*"Bahçası var, bağı var.
Ayvası var, narı var.
Atamızdan yadigâr.
Bizde Atabarı var.*

*Uzun uzun kamlışlar,
Ucunu budamışlar.
Benim elâ gözlümü,
Askere yollamışlar.*

*Ben bir uzun kamlışım.
Yoluna dikilmişim.
İster al, ister alma.
Alına yazılmışım."*

Bu temadan hareketle çizgi filmin incelenen bölümlerinde Türkiye'nin farklı yörelerine ait *Toycular* ve *Atabarı* adlı 2 halk oyununa rastlanmıştır. *Toycular* halk oyununun 3 kez, *Atabarı*'nın 4 kez tekrarlandığı görülmüştür. *Toycular* halk oyununda

yöresel kıyafete rastlanmazken Artvin yöresine ait *Atabarı* oynanırken 3 kez yöresel kıyafetlere rastlanmıştır.

Halk Müziği/Şarkılar

Pepee'nin Yeni Arkadaşı Zezee adlı bölümde Pepee bahar sevinci yaşamaktadır, ittir giti sürerken *Ilgaz Anadolu* şarkısını söyler:

*"Ilgaz Anadolu'nun sen yüce bir dağsın.
Ilgaz Anadolu'nun sen yüce bir dağsın.
Baharla yeryüzünde o cennetin bağısın.
Baharla yeryüzünde o cennetin bağısın.
Yalçın kayalıkların göklere yükseliyor..."*

8 Saatlik Sabır Oyunu adlı bölümde Pepee Orta Anadolu'ya ait *Odana Serdim Halı* adıyla da bilinen *Susadım Su İsterim* türküsünü söyleyerek su içmeye gider. Türkünün sözleri şöyledir:

*"Susadım su isterim.
Susadım su isterim.
Bana çeşme gösterin vay!
Bana çeşme gösterin vay!
Çeşme beni kandırmaz.
Çeşme beni kandırmaz.
Al yanaktan isterim vay!
Al yanaktan isterim vay!"*

Büyümek Güzeldir adlı bölümde çizgi filmin temasını yansıtan bir şarkı çalar:

*"Pepee, Pepee büyüdü mü sen?
Eveet!
Pepee, Pepee büyüdü mü sen?
Hı hı!
Ne kadar yakışmış büyümek sana!
Ne kadar yakışmış büyümek sana!
Ya ben?
Bebec, Bebec büyüdü mü sen?
Eveet!
Bebec, Bebec büyüdü mü sen?
Eveet!
Ne kadar yakışmış büyümek sana!
Ne kadar yakışmış büyümek sana!
Çok güzeldir büyümek.
Büyüdükçe değişmek.
Çok güzeldir büyümek.
Büyüdükçe değişmek.
Yaşasın büyümek!"*



Kalbim Kırıldı adlı bölümde Bebee, Pepee'nin ittir gitini kırar. Bu yüzden Pepee, kardeşine kızar ve artık onu sevmediğini söyler. Bu duruma çok üzülen Bebee'nin duygularını yansıtan şarkı, bölüm içinde 2 kez çalar:

*"Kalbim kırıldı. Kalbim kırıldı.
Pepee bana hiç inanmadı.
Oysa istemeden kırmıştım ittir giti.
Oysa istemeden kırmıştım ittir giti.
Ama o sevmiyor artık beni.
Ama o sevmiyor artık beni.
Kalbim kırıldı. Kalbim kırıldı.
Pepee bana hiç inanmadı."*

Yaşasın Farklılıklar adlı bölümde eğlenceli bir şarkı ile farklılıkların önemi aktarılır. Bölüm içinde şarkı 2 kez çalar:

*"Farklılıklar hayata renk katar.
Senin farkların seni sen yapar.
Farklılıklar hayata renk katar.
Senin farkların seni sen yapar."*

*Soruyorum sana,
Farklı mısın söyle bana?
Eveet!
Peki, nedir senin farkın?
Kaşım, gözüm, kolum, bacağım,
Boyum, posum, sesim, duruşum."*

*Farklılıklar hayata renk katar.
Senin farkların seni sen yapar.
Farklılıklar hayata renk katar.
Senin farkların seni sen yapar."*

*Soruyorum sana,
Farklı mısın söyle bana?
Eveet!
Herkes farklıdır aslında.
Kaşım, gözüm, kolum, bacağım,
Boyum, posum, sesim, duruşum."*

Pepee'nin Yeni Arkadaşı Zezee adlı bölümde Pepee, Zulu ve Zezee birlikte bisikleti onarmaya çalışırlar. Şarkı çalar:

*"Bisikleti onarıyor Pepee'yle Zulu.
Bisikleti onarıyor Pepee'yle Zezee.
Çok güzeldir bir şeyleri yapmak birlikte.
Çok güzeldir bir şeyleri yapmak birlikte.
La la la la la la la la la la la.
La la la la la la la la la la la.
Bisikleti onardı Pepee'yle Zulu."*

*Bisikleti onardı Pepee'yle Zezee.
Çok güzeldir bir şeyleri yapmak birlikte.
Çok güzeldir bir şeyleri yapmak birlikte."*

Aynı bölümde okula gitmek isteyen Pepee, heyecanını şu şarkı eşliğinde dile getirir:

*"Pepee şu an çok mutlu, mutlu mutlu.
O da olacak okullu, okullu.
Pepee şu an çok mutlu, mutlu mutlu.
O da olacak okullu, okullu.
La la la la la la la la la la la la.
La la la la la la la la la la la la."*

Özledim Seni adlı bölümde Pepee'nin kardeşi Bebee, duygularını şarkıyla ifade eder:

*"Özledim seni, özledim seni.
Bir nefes gibi özledim seni.
Sen benim canımsın, sen benim balımsın.
Bitanecik Pepee'msin hayatımda neşemsin.
Sen benim canımsın, sen benim balımsın.
Bitanecik Pepee'msin hayatımda neşemsin.
Özledim seni, özledim seni.
Bir nefes gibi özledim seni."*

Bugün 23 Nisan adlı bölümde Pepee ve Eke, 23 Nisan Şarkısı'nı söylerler:

*"Bugün 23 Nisan.
Atam'dan armağan.
Sevgiyle kol kola
Birleşsin tüm dünya.
Bu şarkı tüm çocuklara
La la la la la la.
La la la la la la."*

8 Saatlik Sabır Oyunu adlı bölümde yoğurdu çok seven Pepee, Yoğurt Şarkısı'nı söyler:

*"Pepee yoğurdu çok seviyor.
Pepee yoğurdu çok seviyor.
Yoğurt Pepee'ye sağlık veriyor.
Yoğurt Pepee'ye sağlık veriyor.
Şila yoğurdu çok seviyor.
Şila yoğurdu çok seviyor.
Yoğurt Şila'ya sağlık veriyor.
Yoğurt Şila'ya sağlık veriyor.
Çok güzeldir yoğurt, çok faydalıdır yoğurt.
Yoğurt, yoğurt, yoğurt, yoğurt, yoğurt."*

Şuut ve Baskeet adlı bölümde Pepee, Şuşuu ile Basket Şarkısı'nı söyler:

*"Basketbol oynamak çok eğlenceli.
Topu atıp potadan hoop geçirmeli.
Geçiremeyince üzülmemeli.
Tekrar tekrar atıp hep denemeli."*



*Şuuut olmadı, şuuut olmadı.
Şuuut olacaktı, şuuut ve baskeeet."*

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde 2 halk müziğine ve farklı bölümlerde o bölümün temasıyla ilişkili 9 çocuk şarkısına rastlanmıştır. Bu halk müziği ve şarkıların toplamda 19 kez tekrarlandığı görülmüştür.

Şiirler

Bugün 23 Nisan adlı bölümde Bebee, günün anlam ve önemini anlatan kısa bir şiir okur:

*"Biz özgür uğurböcekleri,
Kelebekler, kuşlar gibiyiz.
Hiç birimiz kafese girmeyiz.
23 Nisan özgürlüğümüzün bayramı,
Ata'mızın tüm dünyaya armağanı."*

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde millî bayramı anlatan 1 şiire rastlanmıştır.

Mâniler

Haydi Bre Pehlivanlar adlı bölümünün teması Türk ata sporu güreştir. *Büyük Cazgır Ağa* olarak er meydanına çıkan Dedee, güreşten önce mâni söyler:

*"Karşınızda var yeni biri
Arkadaş seçmiş bizim Pepee'mizi.
Gelecek şimdi er meydanına.
Bu yiğit pehlivanın adı Bibii.*

*Şimdi yeni bir pehlivan daha var içimizde.
Ona yiğitlerin yiğidi derler her yerde.
Çok güçlüdür ama gücünü kullanmaz kötüye.
O gönüllerin yiğidi, pehlivanların pehlivanı.
Dostların dostu, arkadaşların arkadaşı yiğit Pepee.*

*Pepee'mizde var kudretli güreş.
Arkadaştır dosttur, olsun bize her daim eş.
Yiğitlerin, kaplanların, pehlivanların gönüllerinde.
Bir sevdadır, bir aşktır, bir coşkudur, dostluktur, candır güreş.*

*İşte geldi çattı o an.
Hepimizin içinde var bir heyecan.
Başlıyor yiğitlerin güreşi.
Hayde bre pehlivan!"*

Güreş başlar. Dedee *"Valla canım çekti. Bir yiğit de benim karşımda olsaydı keşke."* der ve tekrar mâni söyler:

*"Yiğitler burada güreşte,
Herkeste var bir aşk, bir neşe.*

*Benim de canım çekti güreşmek.
Çıkaydı karşıma bir yiğit keşke.*

Baba gelir:

*İstediği oldu işte.
Çıktı bir yiğit meydana.
O zaman cazgır cazgırlığı bırakır.
Başlar bu yiğitler güreşmeye."*

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde geleneksel Türk sporu güreş ile ilgili 6 mâniye rastlanmıştır.

Oyunlar/Çocuk Oyunları

Yaşasın Farklılıklar adlı bölümde *bebekçilik* ve *yakalamacılık*; *Pepee Okullu Oluyor* adlı bölümde *tahta misket boyama* ve *misket oyunu*; *8 Saatlik Sabır Oyunu* adlı bölümde *sabır oyunu* ile karşılaşilmektedir. *Şuuut ve Baskeet* adlı bölümde ise çocuklar *basketbol* oynamaktadır.

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde Türk kültürüne ait 5 geleneksel çocuk oyununa 19 kez ve uluslararası oyunlardan basketbol oyununa 3 kez rastlanmıştır.

Türk Mutfak Kültürü

8 Saatlik Sabır Oyunu adlı bölümde Türk kültürüne özgü yiyecek ve içeceklerden yoğurt ve ayran yer almaktadır. Yoğurt yapımını anlatan ve yoğurt yapmanın püf noktalarını gösteren çizgi filmde, aynı zamanda sabretmenin de önemi vurgulanmaktadır. Pepee, yoğurdu çok sever ve yoğurt yemek ister ama evde yoğurt kalmamıştır. Pepee, bahçede süt sağan nenesine evde yoğurt olmadığını söyler:

Nene: Dün akşam ayran yaptık hepsini ya. Yoğurt kalmadı çocuğum, şimdi Sarı Möcüğün bize verdiği bu harika süttten nefis bir yoğurt yapıcım (yapacağım).

Şila: Sarı Möcüğün sütüyle yoğurdun ne ilgisi var Nene?

Nene: Nasıl ne ilgisi var canım? Siz yoğurt nasıl yapılır bilmiyor musunuz yoksa?

Pepee: Aaa hiç düşünmemiştim yoğurt nasıl yapılır Nene?

Nene: Tabii ki süttten yapılır çocuklar.

Pepee: Peki yoğurt ne zaman hazır olur nene? Hemen yemek istiyorum.

Nene: Yoğurt yapmak için biraz sabredip beklemek gerekir Pepee'ciğim.

Nene sütü süzer:

Nene: Bununla sütü süzüyorum. Sağarken sarı möcüğün tüyü düşmüş olabilir. Sütü önce süzeriz böyle tülbentle. Hem de tencereye koymuş oluruz böylece. Sonra da böyle bir kez köpürüp taşacak gibi yükselene kadar kaynatırız.

Pepee: Ee hani kaynamadı.

Nene: Sabret Pepee. Öyle hemen kaynamaz süt.

Pepee: Ama ben hemen kaynasın hemen yoğurt oluversin istiyorum.



Nenee: Öyle her istediğimiz şey istediğimiz zaman oluvermez Peepe'ciğim. Olmasını istediğimiz şey...

Peepe: ...gerçekleşene kadar beklemeye sabretmek denir, biliyorum.

Peepe, yoğurt yemek için sabırsızlanır. Nenee, *8 Saatlik Sabır Oyunu* oynamayı teklif eder. Nenee, bir kâğıda sekiz daire çizer. Her saat başı daireyi boyamalarını ister:

Peepe: Peki ya bu süt şimdi nasıl yoğurda dönüşecek Nenee.

Nenee: Sütü mayalıycaz (mayalayacağız) çocuklar.

Şila: Maya mı? Maya ne demek?

Nenee: Şey maya sütü yoğurda dönüştüren bir şaşırtıcıdır çocuklar.

Peepe: Şaşırtı he? Hadi mayalayalım o zaman. Nasıl mayalıycaz (mayalayacağız)?

Nenee: Önce sütümüzün 4 saat soğumasını bekliyecez (bekleyeceğiz) canım. Böyle kaynar kaynar mayalarsak yoğurdumuz olmaz. Elimizi yakmayacak kadar ılık olması gerek sütün.

Şila: Oyunun sonunda kocaman bi (bir) kâse yoğurt kazanıcaz (kazanacağız).

Şuşuu: Yoğurt gerçekten çok ama çok faydalı bir yiyecektir. Hele de böyle evde gerçek inek sütünden kendimizin yaptığı yoğurttan her gün bir kâse mutlaka yemek gerekir.

Ardından Peepe, yoğurt şarkısını söyler. Nenee, yoğurt mayalamayı gösterir:

Nenee: Bu bir önceki yoğurttan maya alarak ayırdığım bir kaşık yoğurt.

Şila: Sütün yoğurt olması için yine yoğurt ile mi mayalıyoruz yani?

Nenee: Aynen öyle canım.

Peepe: Aa yani sütün içine bir kaşık yoğurt atıyorsun. 4 saat bekliyorsun. Bütün süt yoğurda mı dönüyor?

Nenee: Evet, evet, aynen öyle.

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde Türk mutfağının geleneksel lezzetlerinden yoğurt yapımına 1 kez rastlanmıştır. Yoğurt ve yoğurt yapımı ile ilgili *8 Saatlik Sabır Oyunu* adlı bölümde ayran 1 kez geçmektedir. İncelenen bölümlerde 1 kez de kurabiye'nin yer aldığı görülmektedir.

Geleneksel Türk Sporları

Hayde Bre Pehlivan bölümünün teması geleneksel Türk sporlarından güreştir. Dedee, Peepe ile Bibii'yi uzaktan güreşiyor sanır. Peepe ve Bibii güreş mi, diye şaşırlar. Peepe, dedesine "Güreş ne?" diye sorar.

Dedee: Güreş, bizim en eski taa atalarımızdan bu yana yaptığımız çok önemli, çok değerli bir spordur çocuklar! Ata sporlarımızdandır. Kutlamalarda, şenliklerde, özel günlerde bir çeşit eğlence olarak güreş düzenlenir ve güreş sporcuları yani pehlivanlar, er meydanına çıkıp yeteneklerini gösterirler. Bugüne kadar sana öğretmemiş olduğuma inanamıyorum Peepe.

Peepe: Valla öğretmedin dede! Güreş yapanlara pehlivan mı denir?

Dedee: Evet, evlat! Pehlivan denir.

Peepe: Ben de pehlivan olmak istiyorum, ben de.

Bebee: Nene kızlar da güreşir mi?

Nenee: Tabii güreşir Bebee'cim (Bebee'ciğim). Bizim çok önemli kadın güreşçilerimiz de vardır. Güreş çok önemli, çok zevkli bir spordur. Ama biraz yorucudur.

Dedee, pehlivan kıyafeti giyer:

Dedee: *Hayde bre pehlivan, hadi gelin bakalım.*

Pepee: *Heeeey, haydi bre pehlivan!*

Bebbe: *Ne giydiniz öyle abi.*

Dedee: *Bunlar güreş kıyafeti Bebee'cim (Bebbe'ciğim). Adı da kispet.*

Pepee, “Nasıl güreşicez (güreşeceğiz) dede?” diye sorar:

Dedee: *Şimdi çok detaylı kuralları vardır güreşin ama biz en basit şekliyle birbirimize zarar vermeden boğuşarak birimiz diğerinin sırtını yere (Burada nasıl olduğunu gösterir.) işte böyle getirdiğinde onu tuş etmiş olur ve ilk güreşi kazanmış oluruz.*

Bibii: *Yani ben Pepee'nin sırtını yere getirmeye çalışcam (çalışacağım), Pepee de benim sırtını yere getirmeye çalışacak öyle mi?*

Dedee: *Evet, tabii size bazı teknik hareketler de öğreteceğim.*

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde geleneksel Türk sporuyla ilgili olarak sadece güreşe rastlanmıştır ve karakterlerin 2 kez güreştikleri görülmüştür.

İnanış

İnanış ile ilgili olarak karşımıza çıkan tek unsur mavi renkli, yuvarlak, göz şeklindeki *nazar boncuğu*dur. *Şuuut ve Baskeet* adlı bölümde pembe topun üstünde *nazar boncuğu* görseli bulunmaktadır. Ayrıca nazar değmemesi için Türk kültüründe *maşallah* denilmektedir. *Büyümek Güzeldir* adlı bölümde Pepee'yi yeni kıyafetler içinde gören Nenee, nazardan koruması için Pepee'ye *maşallah* kalıp sözünü kullanmaktadır.

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde Türk halk inancı arasında yer alan *nazar boncuğu* görseli 1 kez; *maşallah* sözüne 4 kez rastlanmıştır. Ele alınan bölümlerde herhangi bir dinî öğeyle karşılaşılmamıştır.

Millî Değerler

Her bölüm Türk bayrağı görseli ile başlamaktadır. *Bugün 23 Nisan* adlı bölümde çocuklar bayram sevinci yaşarlar. Pepee ve Bebee, okulu süsler. Dedesi onları takdir eder. Dedee “*Demek bu sefer unutmadınız.*” der. Pepee “*Unutmadık dede, unutmayacağız.*” diye yanıt verir. Bebee “*23 Nisan bütün dünyadaki çocukların bayramı, hiç unutulur mu dede!*” der ve “*Eke'cim (Eke'ciğim), bugün 23 Nisan. Yani bizim güzel Atatürk'ümüzün tüm dünyadaki çocuklara armağan ettiği Dünya Çocuk Bayramı*” diyerek millî bayramı tanıtır. Ardından coşkuyla *23 Nisan Şarkısı'nı* söylerler. Dedee, Artvin yöresine ait olan *Atabarı'nı* çocuklara öğretir ve yöresel kıyafetleriyle hep birlikte oynarlar. Zezee, özgürlük kelimesinin anlamını bilmez. Bebee, anlatmak ister: “*Bundan çok zaman önce bizim bu güzel ülkemize kötü insanlar yani düşmanlar gelmişler. Ülkemizi ve özgürlüğümüzü almak istemişler. Atatürk'ümüz ve onun yanında olan herkes buna izin vermemiş. Önce düşmanları yurdumuzdan kovmuş, sonra daaa...*”. Pepee araya girer: “*23 Nisan'da özgürlüğümüzü herkese duyurmuş ve bu mutlu günü özgürlüğü en iyi koruyacak olan biz*



çocuklara bayram olarak armağan etmiş." diyerek tarihî bilgiler aktarır. Bölümün sonunda Bebee, günün anlam ve önemini anlatan kısa bir şiir okur.

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde *Türk bayrağı görseli* (f=14), *23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı* (f=14), *Ata* (f=8), *Atatürk* (f=5), *Türk kültürüne ait halk oyunları* (f=7) ve *yöresel kıyafetler* (f=3) gibi millî değerlere 51 kez rastlanmıştır.

Evrensel Değerler

Yaşasın Farklılıklar adlı bölümde Kara Bebiş, farklı ten rengine sahip bir oyuncak bebedir. Sarı Bebiş, farklı saç rengiyle öne çıkar. Oyuncak kutusundan çıkarılan bir bebeğin gözü açılmazken diğer oyuncak bebeğin bacağı yoktur, bacakları kırılmıştır. Pepee, oyuncak bebeğin bacağına takmak ister. Bebee "*Takılmıyor Pepee, kırıldı. Ama o da benim çok sevdiğim bebeğim. Ben bacağı olmasa da onu çok seviyorum Pepee.*" diyerek farklılıklara saygı duyulması gerektiği mesajını vermektedir. Pepee ve Bebee, önce Kara Bebiş ve Sarı Bebiş'le oynarlar, onları konuştururlar. Sonra farklı renkteki bebekleri oynatırlar. Böylece ötekileştirmeden, hoşgörülü bir iklimde farklılıklarla bir arada yaşanabileceği gösterilmeye çalışılır.

Bu tema altında çizgi filmin incelenen bölümlerinde *okul sevgisi* (f=3), *aile sevgisi* (f=2), *kardeşlik ilişkisi* (f=2), *farklılıklara saygı duyma* (f=2), *sabretmek* (f=2), *kıskançlık* (f=2), *güven duygusu* (f=1), *doğruluk* (f=1), *hatayı telafi etme* (f=1), *özür dileme* (f=1), *özlemek* (f=1), *birlikte iş yapmak, birlikte hareket etmek* (f=1) gibi evrensel değerlere 19 kez rastlanmıştır.

Araştırma sorusundan hareketle elde edilen verilerin analizi sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından Pepee çizgi filminde yer alan dilsel öğelere ait temalara ilişkin bulgular Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3

Pepee Çizgi Filminde Yer Alan Dilsel Öğelere Ait Temalara İlişkin Bulgular

Temalar	Örnekler ve Frekans (f)
Dilsel Öğeler	canım (f=53), abiş (f=27), çocuklar (f=21), bitanem (f=13), tatlım (f=11), evlat/evladım (f=9), koçum (f=7), hayatım (f=6), minik kelebeğim/küçük kelebeğim (f=5), bitanecik (f=4), balım (f=3), neşem (f=3), güzel torunum (f=2), çocuğum (f=2), yavrularım (f=1), duygu küpü torunum (f=1), kerata (f=1), güzel kalpli (f=1), biricik (f=1), efendim (f=1) gibi hitap sözleri ittir git (f=42), şaşırtı (f=2) gibi Türkçe sözcüklerin kullanımı Aferin! (f=18), Gurur duyuyorum. (f=5), Harikasin! (f=1), Helal be! (f=1) gibi takdir sözleri (Tanıdığımı/tanıştığım için) Memnun/mutlu oldum. (f=6), Güle güle kullan. (f=5), Maşallah! (f=4), İyi geceler. (f=3), İyi uykular. (f=2), Tath rüyalar. (f=1), Afiyet olsun. (f=1), Tebrik ederim. (f=1) gibi iyi dilek sözleri Teşekkür ederim. (f=8), Sağ ol. (f=2), Eline sağlık. (f=1) gibi nezaket sözleri

Merhaba. (f=39), Günaydın. (f=2) gibi selamlaşma sözleri
 Hoş geldin(iz). (f=9), Hoş bulduk. (f=4) gibi karşılama sözleri
 Görüşürüz. (f=7), Hoşça kal(ın). (f=6), Güle güle. (f=2) gibi ayrılık sözleri
 Yaşasın! (f=31), Çok yaşa(yın)! (f=7), Harika! (f=2) gibi sevinç sözleri
 Çok tatlısın./Çok tatlı. (f=6) gibi sevgi sözleri
 Gerçekten mi? (f=7), Allah Allah! (f=4), Öyle mi? (f=1) gibi şaşırma sözleri
 Eşek kafalılık (f=1) gibi pişmanlık sözü
 Sakin ol! (f=2), Sakın! (f=1) gibi uyarı sözleri
 Lütfen! (f=7) gibi rica sözü
 Eyvah! (f=1) gibi ünlem sözü
 Efendim. (f=5) gibi yanıtlama sözü
 kalbi kırılmak (f=25), kendini ... hisset(me)mek (f=12), kalbini onarmak (f=4), hayde bre pehlivan (f=4), içinden (güzel) duygular gelmesi (f=3), sırtını yere getirmek (f=3), er meydanı (f=3), canı istemek (f=3), canı istememek (f=2), canı çekmek (f=2), ortaya çıkmak (f=1), süslü püslü (f=1), içi içine sığmamak(f=1), dili dönmemek(f=1), altı yanmak (f=1), sıkı sıkı sarılmak (f=1), eline geçirmek (f=1), dibi tutmak (f=1), keyfi yerinde olmak (f=1), bir şeyin yüze vurması (f=1), aklına düşmek (f=1), aklına ... gelmek (f=1), vakit geçirmek (f=1), hadi bakalım (f=1), tatlılar tatlısı (f=1), dev gibi olmak (f=1) gibi kalıp sözler ve deyimler
 yoğurt (f=44), özlemek (f=31), güreş (f=28), farklı (f=22), şuuut (f=21) farklılık (f=15), fark (f=15), değişik (f=14), pota (f=14), basket (f=13) güreşmek (f=10), pehlivan/pehlivanların pehlivanı (f=9), bir şeyi onarmak (f=9), heyecanlı (f=9), inanmamak (f=8), kayıt/kayıt yap(tır)mak (f=8), yoğurt yapmak (f=7), mayalamak (f=7), his (f=6), duygu (f=6), sabretmek (f=6), armağan etmek (f=6), özgürlük (f=6), özgür (f=5), tanışmak (f=5), kıskanmak (f=5), sütü kaynatmak (f=5), basketbol oynamak (f=5), basket atmak (f=5), basketbol (f=4), maya (f=4), cazgır/cazgırlık (f=4), özür dilemek (f=3), aynı (f=3), heyecanlanmak (f=3), güreşçi (f=2), büyük cazgır ağa (f=2), armağan (f=2), sıkıcı/sıkıcı olmak (f=2), üzölmek (f=2), üzgün (f=2), sevinmek (f=2), süt sağmak(f=2), sütü süzmek (f=2), şaşırtı(f=2), heyecan duymak (f=1), heyecan verici (f=1), duygulanmak (f=1), üzgün görünmek (f=1), söz vermek (f=1), hevesli olmak (f=1), gözlerini yummak (f=1), kayıt olmak (f=1), şaka yapmak (f=1), merak etmek (f=1), tuş etmek (f=1), kispet (f=1) sözcük ve söz grupları
 kalbi kırılmak, farklı, okul, sınıf, (okula) kayıt yap(tır)mak, yoğurt yapmak, maya, mayalamak, özgürlük, güreş, güreşmek, pehlivan, cazgır, tuş etmek, kispet, sabretmek, süt sağmak, sütü süzmek, şaşırtı, pota gibi tanımlanan/açıklanan (f=20) sözcük ve söz grupları

Tablo 3.'te göröldüğü üzere dilsel ögelere yönelik tema içinde en çok *sözcük ve söz gruplarına* (f=397); en az *pişmanlık* (f=1) ve *ünlem* (f=1) sözlerine rastlanmıştır. Pepee çizgi filminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde barındırdığı dilsel ögelere yönelik temaya ait bulgular ve açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Dilsel Ögeler

Pepee adlı çizgi filmde, aile içi ilişkilerde Türk kültürüne ait samimi ve içten söylemlerle karşılaşmaktadır. Pepee annesine, babasına, dedesine ve ninesine seslenirken *anne*, *baba*, *dede*, *nene*, *anneciğim*, *babacığim*, *neneciğim*, *dedeciğim* diyerek hitap etmektedir. Bebee, Pepee'ye seslenirken *abi*, *abim*, *abiciğim* ya da *abiş* kelimelerini tercih etmektedir. Anne ve baba, Pepee ve Bebee'ye *canım*, *bitanem* Dedee ve Nenee



karakterleri ise Pepee ve Bebee'ye *güzel torunum, yavrularım, çocuğum, çocuklar, evlat, canım, bitanem* gibi sevgi dolu sözcüklerle karşılık verirler. Ayrıca Dedee ve Nenee cinsiyete göre hitap ifadeleri de kullanılmaktadırlar. Dedee, farklı bölümlerde Pepee'ye, Pepee'nin erkek kuzenine ve arkadaşlarına *koçum benim, keratalar, evlat* derken Bebe'ye *minik kelebeğim* diye seslendiği görülmektedir. *Özledim Seni* adlı bölümde Nenee, Bebee'ye *duygu küpü torunum* diye seslenmektedir.

Hayde Bre Pehlivanlar adlı bölümde Dedee ile Nenee birbirlerine *hayatım* diye seslenirler. Bibi, Bebee'ye "*Deden ninene hayatım mı diyor?*" diye sorar. Bebee "*Evet çünkü onlar birbirlerini çok seviyor. Nenem de dedeme hayatım diyor. Çok seviyorum demek yani.*" der.

İncelenen bölümlerde *canım* (f=53), *abiş* (f=27), *çocuklar* (f=21), *bitanem* (f=13), *tatlım* (f=11), *evlat/evladım* (f=9), *koçum* (f=7), *hayatım* (f=6), *minik kelebeğim/küçük kelebeğim* (f=5), *bitanecik* (f=4), *balım* (f=3), *neşem* (f=3), *güzel torunum* (f=2), *çocuğum* (f=2), *yavrularım* (f=1), *duygu küpü torunum* (f=1), *kerata* (f=1), *güzel kalpli* (f=1), *biricik* (f=1), *efendim* (f=1) olmak üzere 20 farklı hitap sözü toplamda 172 kez geçmektedir.

Çizgi filmde yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıkları kullanılmaktadır; *scooter için ittir git* (f=42), *sürpriz yerine şaşırtı* (f=2) sözcüğünün 44 kez kullanıldığı görülmektedir.

Aferin! (f=18), *Gurur duyuyorum.* (f=5), *Harikasın!* (f=1), *Helal be!* (f=1) gibi takdir sözleri 25 kez; (*Tanıdığımı/tanıştığım için*) *Memnun/mutlu oldum.* (f=6), *Güle güle kullan.* (f=5), *Maşallah!* (f=4), *İyi geceler.* (f=3), *İyi uykular.* (f=2), *Tatlı rüyalar.* (f=1), *Afiyet olsun.* (f=1), *Tebrik ederim.* (f=1) gibi iyi dilek sözleri 23 kez; *Teşekkür ederim.* (f=8), *Sağ ol.* (f=2), *Eline sağlık.* (f=1) gibi nezaket sözleri 11 kez geçmektedir.

Merhaba. (f=39), *Günaydın.* (f=2) gibi selamlaşma sözleri 41 kez; *Hoş geldin(iz).* (f=9), *Hoş bulduk.* (f=4) gibi karşılama sözleri 13 kez; *Görüşürüz.* (f=7), *Hoşça kal(ın).* (f=6), *Güle güle.* (f=2) gibi ayrılık sözleri 15 kez görülmektedir.

Yaşasın! (f=31), *Çok yaşa(yın)!* (f=7), *Harika!* (f=2) gibi sevinç sözleri 40 kez; *çok tatlısın/çok tatlı.* (f=6) gibi sevgi sözleri 6 kez; *Gerçekten mi?* (f=7), *Allah Allah!* (f=4), *Öyle mi?* (f=1) gibi şaşırtma sözleriyle 12 kez karşılaşmaktadır.

Eşek kafalılık (f=1) gibi pişmanlık sözü 1 kez; *Sakin ol!* (f=2), *Sakin!* (f=1) gibi uyarı sözleri 3 kez; *Lütfen!* (f=7) gibi rica sözü 7 kez yer almaktadır.

Eyvah! (f=1) gibi ünlem sözüne 1 kez; *Efendim.* (f=5) gibi yanıtlama sözüne 5 kez rastlanmaktadır.

Kalbi kırılmak (f=25), kendini ... hisset(me)mek (f=12), kalbini onarmak (f=4), hayde be pehlivan (f=4), içinden (güzel) duygular gelmesi (f=3), sırtını yere getirmek (f=3), er meydanı (f=3), canı istemek (f=3), canı istememek (f=2), canı çekmek (f=2), ortaya çıkmak (f=1), süslü püslü (f=1), içi içine sığmamak(f=1), dili dönmemek(f=1), altı yanmak (f=1), sıkı sıkı sarılmak (f=1), eline geçirmek (f=1), dibi tutmak (f=1), keyfi yerinde olmak (f=1), bir şeyin yüze vurması (f=1), aklına düşmek (f=1), aklına ... gelmek (f=1), vakit geçirmek (f=1), hadi bakalım (f=1), tatlılar tatlısı (f=1), dev gibi olmak (f=1) gibi kalıp sözler ve deyimler çizgi filmin incelenen bölümlerinde toplamda 77 kez kullanılmaktadır.

Yoğurt (f=44), özlemek (f=31), güreş (f=28), farklı (f=22), şuuut (f=21) farklılık (f=15), fark (f=15), değişik (f=14), pota (f=14), basket (f=13) güreşmek (f=10), pehlivan/pehlivanların pehlivanı (f=9), bir şeyi onarmak (f=9), heyecanlı (f=9), inanmamak (f=8), kayıt/kayıt yap(tır)mak (f=8), yoğurt yapmak (f=7), mayalamak(f=7), his (f=6), duygu (f=6), sabretmek (f=6), armağan etmek (f=6), özgürlük (f=6), özgür (f=5), tanışmak (f=5), kıskanmak (f=5), sütü kaynatmak (f=5), basketbol oynamak (f=5), basket atmak (f=5), basketbol (f=4), maya (f=4), cazgır/cazgırlık (f=4), özür dilemek (f=3), aynı (f=3), heyecanlanmak (f=3), güreşçi (f=2), büyük cazgır ağa (f=2), armağan (f=2), sıkıcı/sıkıcı olmak (f=2), üzölmek (f=2), üzgün (f=2), sevinmek (f=2), süt sağmak (f=2), sütü süzmek (f=2), şaşırtı (f=2), heyecan duymak (f=1), heyecan verici (f=1), duygulanmak (f=1), üzgün görünmek (f=1), söz vermek (f=1), hevesli olmak (f=1), gözlerini yummak (f=1), kayıt olmak (f=1), şaka yapmak (f=1), merak etmek (f=1), tuş etmek (f=1), kispet (f=1) gibi sözcük ve söz grupları çizgi filmin incelenen bölümlerinde toplamda 397 kez geçmektedir.

Kalbi kırılmak, farklı, okul, sınıf, (okula) kayıt yap(tır)mak, yoğurt yapmak, maya, mayalamak, özgürlük, güreş, güreşmek, pehlivan, cazgır, tuş etmek, kispet, sabretmek, süt sağmak, sütü süzmek, şaşırtı, pota gibi tanımlanan/açıklanan 20 farklı sözcük ve söz grubuna rastlanmıştır. Tanımı yapılan sözcük ve söz grupları ile ilgili ilk 10 bölümde geçen diyaloglar şu şekildedir:

Dedee: Sen kalp kırıklığını nereden biliyorsun bakalım. Ne demek **kalbim kırıldı** Bebee?

Bebee: Yani şu içimdeki küçük kalbim sanki çat diye yere düştü, kırıldı. Yani kalbim kırıldı demek, çok üzüldüm demek.

Pepee: **Farklı** tam olarak ne demek?

Şuşuu: Hımm, nasıl anlatsam.

Tahtaya dört top çizer; üçü aynı renkte, biri farklıdır. Farklı olanı bulmalarını ister. Sonra dört kalem çizer. Biri uzun, üçü kısadır. Yine farklı olanı bulmalarını ister. Sonra dört kelebek çizer. Birinin kanadının şekli farklıdır.

“Yani farklı demek, bir özelliğinin diğerlerinden değişik olması demektir.” şeklinde açıklar.

Bebee: Farklı demek, değişik demek yani. Ben değişik şeylere bayılırım.

Pepee: Evet, ben de farklı şeyleri seviyorum.

Nenee: **Okul** herkesin mutlaka gitmesi gereken çok güzel bir yerdir.

Pepee: Okul nasıl bir yerdir Nenee? Anlatsana, hadi n'olur, n'olur?

Nenee: Okulda tanışabileceğin bi (bir) dolu arkadaş vardır Pepee.

Pepee: Yaşasın, arkadaşaya bayılırım. Başka, başka?

Nenee: Sonra hiçbir yerden öğrenemeyeceğin bilgilerin anlatıldığı; anlatılan bilgilerle ilgili oyunların oynandığı bir sınıf vardır.

Pepee: Sınıf mı? O ne demek Nenee?

Nenee: Yani bir oda gibi düşün. Senin yaşında çocukların bir arada olduğu bi (bir) odadır **sınıf**.

Pepee: **Sabretmek** ne demek anne?

Anne: Olmasını istediğimiz şey gerçekleşene kadar üzülmekten beklemek demek Pepee.

Pepee: **Kayıt** yapınca ne oluyor anne?

Anne: Kayıt demek ben bu okulun kurallarını kabul ediyorum ve bu okula her gün geleceğim diye söz vermek demek canım.

Dedee: **Güreş**, bizim en eski taa atalarımızdan bu yana yaptığımız çok önemli, çok değerli bir spordur çocuklar. Ata sporlarımızdandır. Kutlamalarda, şenliklerde, özel günlerde bir çeşit eğlence olarak güreş düzenlenir ve güreş sporcuları yani pehlivanlar, er meydanına çıkıp yeteneklerini gösterirler. Bugüne kadar sana öğretmemiş olduğuma inanamıyorum Pepee.

Pepee: Valla öğretmedin dede. Güreş yapanlara **pehlivan** mı denir?

Dedee: Evet, evlat pehlivan denir.

Bebec: Ne giydiniz öyle abi.

Dedee: Bunlar güreş kıyafeti Bebec'im (Bebec'ciğim). Adı da **kispet**.

Pepee: Nasıl güreşicez (güreşeceğiz) Dede?

Dedee: Şimdi çok detaylı kuralları vardır güreşin ama biz en basit şekliyle birbirimize zarar vermeden boğuşarak birimiz diğerinin sırtını yere (Burada nasıl olduğunu gösterir.) işte böyle getirdiğinde onu **tuş etmiş** olur ve ilk güreşi kazanmış olur.

Nenee: Şimdi Bibii ile Pepee bu kutlamaya özel bir güreş yapacaklar. Bu güreşi sunması için meydana Büyük Cazgır Ağa'yı çağırıyorum.

Şila: **Cazgır** ne ki?

Baba: Güreş öncesinde izleyenleri eğlendiren ve güreşecek pehlivanları, er meydanına çağıran kişidir cazgır, Şila'cım (Şila'cığim).

Zeze: **Özgürlük** ne ki?

Bebec: Bak şimdi Zeze, şu uğurböceğini görüyor musun? Bu uğurböceği özgür, yani istediği yere gidebilir. İsteddiği bir ağaca konabilir. İsterse tekrar uçar, başka ağaca konar. Bir tehlike hissederse kaçabilir. İsteddiği yemeği yiyebilir. Yani o özgür bir uğurböceği.

Bebec uğurböceğini yakalayıp kavanoza koyar. "Şimdi bu uğurböceği özgür mü?" diye sorar.

Bizim ülkemize gelen düşmanlar da bu topraklarda yaşayan herkesin özgürlüğünü almak istemiş ama Atatürk'ümüz ve onun yanında olan herkes buna izin vermemiş. Önce düşmanları yurdumuzdan kovmuş, sonra daaa...

Pepee: 23 Nisan'da özgürlüğümüzü herkese duyurmuş ve bu mutlu günü özgürlüğü en iyi koruyacak olan biz çocuklara bayram olarak armağan etmiş.

Nene: Sütü **mayalıycaz** (mayalayacağız) çocuklar.

Şila: **Maya** mı? Maya ne demek?

Nene: Şey, maya sütü yoğurda dönüştüren bir **şaşırtıdır** çocuklar.

Pepee: Şaşırtı he? Hadi mayalayalım o zaman. Nasıl mayalıycaz (mayalayacağız)?

Nene: Önce sütümüzün 4 saat soğumasını bekliyoruz (bekleyeceğiz) canım. Böyle kaynar kaynar mayalarsak yoğurdumuz olmaz. Elimizi yakmayacak kadar ılık olması gerek sütün.

Şila: Oyunun sonunda kocaman bi (bir) kâse yoğurt kazanacağız (kazanacağız).

Pepee: **Pota** ne?

Öğretmen: Bu topu içinden geçirmeye çalıştığımız şeyin adı potadır Pepee'ciğim.

Bu tema altında incelenen çizgi filmin ele alınan bölümlerinde hitap sözlerine 172 kez, yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarına 44 kez, takdir sözlerine 25 kez, iyi dilek sözlerine 23, nezaket sözlerine 11 kez, selamlama sözlerine 41 kez, karşılama sözlerine 13 kez, ayrılık sözlerine 15 kez, sevinç sözlerine 40 kez, sevgi sözlerine 6 kez, şaşırtma sözlerine 12 kez, pişmanlık sözlerine 1 kez, uyarı sözüne 3 kez, rica sözüne 7 kez, ünlemlere 1 kez, yanıtlama sözüne 5 kez, deyimler ve kalıp sözlere 77 kez, sözcük ve söz gruplarına 397 kez, tanımlanan/açıklanan sözcük ve söz grubuna ise 20 kez olmak üzere toplamda 913 dilsel öğeye rastlanmıştır.

TARTIŞMA

Araştırmada, Pepee adlı çizgi film Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı ve dilsel öğelerin kullanımı yönüyle incelenmiş ve analiz edilmiştir. Çizgi filmin kahramanı Pepee, geniş bir ailede büyümektedir. Elde edilen bulgular sonucunda çizgi filmde geçen 68 diyalogda geleneksel Türk aile yapısının ve yaşayış biçiminin dikkate değer biçimde yansıtıldığı görülmektedir. Çizgi filmde güçlü aile bağları ve akrabalık ilişkilerine vurgu yapılmaktadır. Karakterler aile içinde birbirlerine karşı saygı duymakta, samimi ve içten davranmakta, birbirlerini çok sevmekte ve ayrı kaldıklarında birbirlerine özlem duymaktadırlar. Çizgi film Türk toplum yapısında *aile* kavramına ait özellikleri büyük ölçüde taşımaktadır. Bu yönüyle Pepee çizgi filminin, geleneksel Türk aile yapısının hedef dil öğrencilerine tanıtılmasına aracılık edebileceği söylenebilir.

Halk oyunları ve yöresel kıyafetler teması altında incelenen çizgi filmde, Van yöresine ait *Toyçular* türküsü ve Artvin yöresine ait *Atabarı* türküsü eşliğinde 2 farklı halk oyununa, toplamda 7 kez yer verilmiştir. Artvin yöresine ait geleneksel kıyafetler ise 3 kez geçmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Pepee çizgi filminde *Zeybek*, *Ankara Hüdaydası*, *Trakya karşılaması*, *Halay*, *Horon*, *Hoptek/Kolbastı*,



Kaşık Oyunu, Teke Zortlatması, Çayda Çıra, Hüdayda, Çiftetelli gibi halk oyunlarına ve yöresel kıyafetlere rastlandığı görülmektedir (Durmuş Bastı, 2016; Eşitti, 2016). Dolayısıyla Pepee adlı çizgi filmin halk oyunları ve yöresel kıyafetlerin tanıtımı yönünden çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte söz konusu çizgi filmde, şarkılar ve halk müzikleri de halk oyunları gibi önemli bir yer tutmaktadır. Yöresel şarkı ve türkülerin yanı sıra farklı bölümlerde o bölümün temasıyla ilişkili çocuk şarkılarına 19 kez rastlanmaktadır. İncelenen bölümlerde *Ilgaz Anadolu, Susadım Su İsterim (Odana Serdim Halı), Büyümek Şarkısı, Kalbim Kırıldı, Yaşasın Farklılıklar, Bisikleti Onarıyor, Pepee Çok Mutlu, Özledim Seni, 23 Nisan Şarkısı, Yoğurt Şarkısı, Basket Şarkısı* gibi toplam 11 farklı şarkı ve türkü kullanılmıştır. Durmuş Bastı'nın (2016) yapmış olduğu araştırmada çizgi filmin diğer bölümlerinde *Hüdayda, Hanımey, Çayda çıra, Çayelinden Öteye, Dere Boyu Kavaklar, Silifke'nin Yoğurdu, Cemilem, Dağlar Kızı Reyhan* gibi Türk kültürüne özgü farklı halk müziklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu açıdan hemen hemen her bölümün içine yerleştirilen danslar, halk oyunları, şarkı ve müziklere bakıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz konusu çizgi film aracılığıyla bir taraftan eğlenceli vakit geçirirken diğer taraftan da yoğun bir kültürlenme süreci yaşayabilecekleri dile getirilebilir.

İncelenen bölümlerde *sabır oyunu, basketbol, bebekçilik, tahta misket boyama, yakalamacılık, bebekçilik, misket* gibi 7 farklı oyunla/çocuk oyunları ile karşılaşmaktadır. Eşitti (2016) ve Durmuş Bastı'nın (2016) yapmış oldukları çalışmalarda Pepee'nin diğer bölümlerinde *saklambaç, evcilik, kartopu, misket, ip atlama, kutu kutu pense, kukla oyunu, uçurtma uçurma, futbol* gibi oyunlar oynandığı görülmektedir. Gelişen teknoloji ile geleneksel çocuk oyunları unutulmaya yüz tutmuşken Pepee adlı çizgi filmde bu oyunlar oynanmakta ve yaşatılmaya çalışılmaktadır. Bu yönüyle çizgi filmin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türk kültürünün bir parçası olan geleneksel çocuk oyunlarını tanımalarını da sağlayabileceği ifade edilebilir.

İncelenen çizgi filmde, *8 Saatlik Sabır Oyunu* adlı bölümün tamamında *yoğurt* ele alınmakta ve geleneksel Türk mutfağının önemli besinlerinden *yoğurt* ve *yoğurt yapımı* ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Bölüm içerisinde *yoğurt* sözcüğü 44 kez, *yoğurt yapmak* 7 kez geçmektedir. Ayrıca bölümün başlarında, geleneksel Türk içeceklerinden ayranın yoğurttan yapıldığı da 1 kez sezdirilmektedir. Başka bölümde ise 1 kez kurabiye geçmektedir. Farklı bölümler üzerine yapılan çalışmada da *tahinli ekmek, suda pişmiş yumurta, küçük bir piknik tüpü ile üstünde kaynamakta olan bir çaydanlık ve demlik, köfte, domatesli karnabahar ve pırasa, sac üzerinde patatesli ve kıymalı gözleme, beyaz ekmek, sütlaç* gibi Türk mutfağına ait geleneksel lezzetlere rastlanmaktadır (Eşitti, 2016). Bu

açından bakıldığında dünya mutfakları arasında önemli bir yere sahip olan Türk mutfacı, söz konusu çizgi film aracılığıyla hedef dil öğrencilerine görsel ve işitsel olarak tanıtılabilir.

İncelenen çizgi filmde *Hayde Bre Pehlivan* adlı bölümde köklü bir geçmişe sahip olan güreşin tanıtımı yapılmıştır ve ata sporu güreş ile ilgili olarak *güreş, güreşmek, pehlivan, kispet, er meydanına çıkmak, sırtını yere getirmek, tuş etmek* gibi dilsel öğelere yer verilmiştir. Bölümde karakterler 2 kez güreşmektedir ve *güreş/güreşmek* sözcükleri toplamda 38 kez; *pehlivan* sözcüğü 9 kez geçmektedir. Ayrıca güreşle ilgili 6 mâni söylenmektedir. Bu yönüyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çizgi filmin söz konusu bölümü aracılığıyla bir taraftan geleneksel Türk sporlarından güreşi tanıyacağı; diğer taraftan ise güreş ile ilgili sözcük ve söz gruplarını öğrenebileceği söylenebilir.

Çizgi filmde pembe bir topun üstünde mavi renkli, yuvarlak, göz şeklindeki *nazar boncuğu* görseli dikkati çekmektedir ve incelenen bölümlerde 1 kez karşılaşılmaktadır. Türk kültüründe nazardan korunmak ya da nazar değmesini engellemek için *nazar boncuğu* takıldığı bilinmektedir. Ortasında göz figürü bulunduğu için *göz boncuğu* olarak da adlandırılan nazar boncuğunun, kıskançlık duygularını etkisiz hâle getiren; kötü bakışlardan ve kem gözlerin zararlı etkilerinden koruyan bir tılsım olduğuna inanılır (Begiç, 2021; Irmak, 2022). Nazar boncuğu *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*'nde belirlenen alanlardan, el sanatları geleneği içinde yer almaktadır (Karakoç Öztürk, 2020; Oğuz, 2013). Türk kültürünün önemli sembollerinden biri olan nazar boncuğunun, bu çizgi film aracılığıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere tanıtılmasının mümkün olduğu söylenebilir. Ayrıca ele alınan bölümlerde nazardan korunmak için söylenen *maşallah* sözüne de 4 kez rastlanmıştır. Bununla birlikte çizgi filmin hem incelenen bölümlerinde hem de diğer bölümlerle ilgili yapılan çalışmalarda, herhangi bir dinî öğeyle karşılaşılmamıştır (Durmuş Bastı, 2016; Yorulmaz, 2013).

İncelenen çizgi filmin her bölümünün, Türk bayrağı görseli ile başlaması, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün tanıtılması, millî bayramlardan 23 Nisan şenliklerine yer verilmesi, geleneksel halk oyunları ve yöresel kıyafetlerin gösterilmesi; kısacası Pepee'nin Türk kültürüne ait akla gelebilecek pek çok unsuru barındırması millî değerlerin ön planda tutulduğunu hedef kitleye hissettirmektedir. Yerli motiflerin, folklorik temaların harmanlanarak bir araya getirildiği Pepee çizgi filminin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere kültür aktarımının yapılması açısından önemli bir göreve sahip olduğu dile getirilebilir.



Yaşasın Farklılıklar adlı bölümde, farklılıklara saygı duyulmasının gerekliliği, sevgi ve hoşgörü içinde farklılıklarla bir arada yaşanabileceği vurgulanmaktadır. Çizgi filmin ele alınan bölümlerinde *fark, farklı, farklılık, değişik, aynı* sözcükleri toplamda 69 kez geçmektedir. Dünyanın farklı coğrafyalarından gelen; farklı dile, dine, kültüre, yaşayış ve düşünüş biçimine sahip öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları düşünüldüğünde çizgi filmin ayrı bir misyon üstlendiği söylenebilir. Ayrıca çizgi filmin incelenen bölümlerinde *okul sevgisi, aile sevgisi, kardeşlik ilişkisi, farklılıklara saygı duyma, sabretmek, kıskançlık, güven duygusu, doğruluk, hatayı telafi etme, özür dileme, özlemek, birlikte iş yapmak/birlikte hareket etmek* gibi evrensel değerlerin bulunması da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin gerek dil gelişimleri gerekse hoşgörü ikliminde bir arada bulunmaları açısından son derece önemlidir. Yorulmaz (2013) ve Kara'nın (2016) yapmış oldukları çalışmalarda Pepee'nin farklı bölümlerinde *yalan söylemek, bencillik etmek* gibi olumsuz davranışlarla ilgili iletilere rastlanması da bu araştırmayı desteklemektedir.

Pepee çizgi filminin incelenen bölümlerinde *canım, abiş, çocuklar, bitanem, tatlım, evlat/evladım, koçum, hayatım, minik kelebeğim/küçük kelebeğim, bitanecik, balım, neşem, güzel torunum, çocuğum, yavrularım, duygu küpü torunum, kerata, güzel kalpli, biricik, efendim* gibi hitap sözlerine toplamda 172 kez rastlanmıştır. İncelenen bölümlerde en sık kullanılan hitap sözü *canım* 53 kez tekrarlanmıştır. Çizgi film üzerine yapılan başka bir çalışmada da *akıllım, akıllı bıdık, bitanem, fıstık, yerden bitmeler, sizi gidi kerata* şeklinde hitap sözlerine rastlanmaktadır (Eşitti, 2016). Çeşitli hitapların kullanıldığı bu çizgi filmin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca Türkçeye yabancı dillerden giren *scooter* ve *sürpriz* sözcüklerinin Türkçe karşılığı olarak *ittir git* ve *şaşırtı* sözcüklerinin tercih edilmesi, hedef dil öğrencilerine Türk dilinin zenginliğini yansıtmaya açısından önem taşımaktadır.

İncelenen bölümler arasında atasözüne rastlanmamıştır. Kara (2016) ve Samuk'un (2018) yapmış oldukları çalışmalarda çizgi filmde geçen tek atasözünün "*Birlikten kuvvet doğar.*" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizgi filmde *takdir, iyi dilek, nezaket, selamlaşma, karşılama, ayrılık, sevinç, sevgi şaşırtma, pişmanlık, uyarı, rica, ünlem, yanıtlama* sözlerine toplamda 203 kez rastlanmıştır. Dilimizde sıkça kullanılan *kalıp sözlere, deyimlere, sözcük ve söz gruplarına* toplamda 474 kez yer verilmiştir. Karakterler tarafından 20 farklı *sözcük ve söz gruplarının* tanımlarının yapılmıştır. Bu da çizgi filmin söz varlığı açısından zengin olduğunu göstermektedir. Samuk (2018), söz varlığı açısından incelediği beş farklı çizgi filmde, en çeşitli söz varlığı unsuruna sahip çizgi filmin Pepee olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle

sözcük ve söz grupları, deyimler, kalıp sözler yönüyle söz varlığı bakımından çeşitlilik gösteren bu çizgi film, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerine katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

SONUÇ

Çalışmada, Pepee çizgi filminin Türk kültürünü yansıttığı ve söz varlığı bakımından çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. Her bölüm farklı bir temayı içermekte ve temaya bağlı söz varlığı unsurları gerek bölüm içerisinde gerekse sonraki bölümlerde sık sık tekrarlanarak kullanılmaktadır. Bu sayede çizgi filmin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere, öğrendiklerini pekiştirme imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu çizgi filmde günlük hayatta kullanılan sözcük ve söz grupları, deyim ve kalıp sözler sıkça yer almaktadır. Buna bağlı olarak çizgi filmin, hedef dil öğrencilerinin dil gelişimlerine katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak her bölümü yerli motifler ve folklorik temalar barındıran Pepee çizgi filmi, eğitici ve eğlendirici yönüyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin motive olmalarına, iletişim becerilerini geliştirmelerine, bilgileri anlamlı, hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu açıdan Pepee adlı çizgi filmin, hedef dil öğrencilerinin dil düzeyleri dikkate alınarak kültürel kodların aktarımında ve dile ait unsurların öğretiminde görsel ve işitsel materyal olarak kullanılabileceği söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımının sağlanması amacıyla Pepee gibi Türk kültürüne ait unsurların yoğun olarak kullanıldığı çizgi filmler öğrencilerin dil düzeyleri dikkate alınarak destekleyici materyal olarak kullanılabilir.
- Deyimler, kalıp sözler, kalıplaşmış ifadeler yönünden zengin bir söz varlığına sahip olan Pepee çizgi filminde geçen diyaloglar dil öğretiminde örnek olarak sunulabilir. Bu sayede hedef dil öğrencilerinin söz varlığı unsurlarını kalıcı ve anlamlı biçimde öğrenmeleri sağlanabilir.



- Dijital platformlardan kolay erişilebilirliğe sahip olan Pepee çizgi filmi, kısa bölümleri sayesinde hedef dil öğrencilerine izletilebilir. Böylece öğrenilenler pekiştirilebilir.
- Çizgi film sayesinde dil öğrencilerinin iletişim becerileri geliştirilirken hedef dile karşı olumlu tutum sergilemeleri de sağlanabilir.
- Çizgi filmde geçen diyaloglar drama yoluyla öğrencilere uygulatılıp etkin öğrenmeleri sağlanabilir.
- Eğlendirerek öğretme işlevine sahip çizgi filmler, dil derslerinde kullanılarak öğrencilerin derse olan ilgileri ve istekleri artırılabilir. Eğlenceli diyaloglar, şarkılar ve danslar aracılığıyla öğrenciler motive edilebilir.
- TRT Çocuk, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) gibi kurumlarla yapılacak iş birlikleriyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hedef dil öğrencilerinin dil düzeylerine uygun çizgi film projeleri yürütülebilir.

Gelecek araştırmalar için öneriler:

- Pepee çizgi filminin bu çalışmada yer almayan bölümleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından incelenebilir; hedef dil öğrencilerine Pepee çizgi filmi ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Yerli ve millî unsurlar taşıyan çizgi filmler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeyleri dikkate alınarak söz varlığı, kültür aktarımı açılarından ele alınıp incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Altunbay, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarasılık. Ü. Şen (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s. 191-209). Pegem Akademi.
- Arslan, M. & Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 0(147), 63-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780169>
- Aytan, N. & Tunçel, H. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 235-246. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.180>
- Bağı, R. (2021). Pepe çizgi dizisinin Türk müzik kültürü açısından incelenmesi. *Yegah Musiki Dergisi*, 4(2), 225-242. <https://doi.org/10.51576/yegah.1032747>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Begic, H. N. (2022). Anadolu nazar inancı ve nazarlıklar. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*, 5(Özel Sayı 3), 170-187. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hars/issue/68596/1004018#article_cite
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New.
- Bulut, B., & Halaç, H. H. (2023). Çizgi filmlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel miras ve kültür turizmi farkındalığı oluşturma düzeyinin incelenmesi: İstanbul muhafızları örneği. *STAR Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 178-193. https://dergipark.org.tr/tr/pub/stardergisi/issue/82035/1277993#article_cite
- Byram, M. (1997). Cultural awareness' as vocabulary learning. *Language Learning Journal* 16, 51- 57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>
- Çelik, M. E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(2), 791-806. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43608/534007>
- Çetin, İ. (2018). *Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde çizgi filmler yoluyla değerler aktarımı: Keloğlan masalları örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Çiçek, M. (2024). *Alpman adlı çizgi filmin yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğeler bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *In Using Cartoon in Language Classroom from a Constructivist Point of View*, 49(49), 67-77. <http://dx.doi.org/10.7202/009021ar>
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. D&R Yayınları.
- Durmuş Bastı, D. (2016). *Bir çizgi filmin halk bilimi açısından incelenmesi: Pepee örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.



- Ekinci, M. (2017). *The effects of subtitled animation movies on the listening skills of EFL students (Altyazılı animasyon filmlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisi)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gaz, Üniversitesi.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000128
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz*, 1(32), 125-144. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.279674>
- Geçgel H. & Terzioğlu B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerle söz varlığı öğretimi (atasözü, deyim, ikileme) -“rafadan tayfa” örneği-. H. Geçgel ve F. Kana (Eds.) *Türkçe Eğitimi Araştırmaları I* (s.157-168). Holistence Publications.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57. <https://www.tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/11/14.pdf>
- Irmak, Y. (2022). Cam sanatından bir folklorik objeye: nazar boncuğu. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1377-1384. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1215415>
- Jiang, W. (2000). The relation between culture and language. *ELT Journal*, 54(4) October. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: Pepee. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177): 243-270. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3836>
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 73-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32107/355906>
- Kara, B. (2016). Çizgi filmin sosyolojik anatomisi Pepee örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 01(02), 14-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/26907/282882>
- Karabudak, D. (2011, Eylül 22). *Pepee'nin 'annesi' Pepee'yi anlattı*. Haber7. <http://www.haber7.com/televizyon/haber/787115-pepeenin-annesi-pepeeyi-anlattı>
- Karakoç Öztürk, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel mirasın aktarımı. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 288-312.
- Kaur, M. (2021). Cartoon as an instructional strategy for language learning. *Shodh Sarita*, 8(29), 107-112.
- Krippendorff, K. (2013) *Content analysis: an introduction to its methodology* (3rd ed). CA: Sage Publications.
- Lee, R. M. (2000). *Unobtrusive methods in social research*. Open University.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2ed). Sage.
- Oğuz, Ö. (2013). *Somut olmaya kültürel miras nedir?*. Geleneksel Yayıncılık.
- Ören, İ. (2021). Okul öncesi çocuklara yönelik çizgi diziler üzerinden gerçekleştirilen propaganda çalışmaları. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 5(4), 271-300. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2021.425.1>
- Pekşen Akça, R. & Baran, G. (2017). Çizgi filmlerin kavram gelişimi açısından incelenmesi: Pepee örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 580-597. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3345>
- Pekşen Akça, R. & Baran, G. (2018). Çizgi filmlerin Türk kültürüne ait özellikler açısından incelenmesi: "Pepee örneği". *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 215- 224. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.433634>
- Sarıçoban, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bir bakış. A. Sarıçoban (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi içinde* (s. 2-10). Anı Yayınları.
- Samuk, O. (2018). *Çizgi filmlerin söz varlığı üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Samur, Ö. A., Demirhan, D.T., Soydan, S. & Önkol, L. (2014). Pepee çizgi filminin ebeveyn öğretmen ve çocuk gözüyle değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 151-166. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19572/208633>
- Saussure de, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. Berke Vardar (Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Şeker T. & Balcı, E. (2012). Yeni Türk çocuk dizi fenomeni "Pepee" çizgi dizisinin alımlama analizi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 243-263. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/261267/yeni-turk-cocuk-dizi-fenomeni-pepee-cizgi-di-zisinin-alimlama-analizi>
- Tanrıkulu, L. & Sömek, Z. (2020). Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin yeri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 187-200. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.45345>
- Terzioğlu, B. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde çizgi filmlerden yararlanma: Rafadan tayfa örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*, TDK Yayınları.
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3), 1-25. https://www.academia.edu/64054670/The_Importance_Of_Teaching_Culture_In_The_Foreign
- Turan, E. (2024). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çizgi filmlerden yararlanma: Şirinler örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi.
- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4347/59453>
- Ünsal, B. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde "Keloğlan" çizgi filminin kültürel etkileşim ögesi olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5965>



Yağlı, A. (2022). Çocuklara yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanılması: Zou adlı çizgi film örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-53.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/68130/976681>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yorulmaz, B. (2013). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 6(24), 438-448.

<https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/pepee-zg-flmnn-dn-ve-deerler-etm-aisindan-deerlendirilmes.pdf>