

IJPES

AN INTERNATIONAL REFEREED SCHOLARLY JOURNAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

VOLUME: 6 ISSUE:2 YEAR: 2025



ULUSLARARSI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

CİLT: 6 SAYI: 2 YIL: 2025

ULUSLARARASI HAKEMLİ BİLİMSEL DERGİ

ISSN: 2717-800

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

journalijpes@gmail.com

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 6 SAYI: 2 YIL: 2025

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/RESPONSIBLE EDITOR

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

BAŞ EDITÖR/EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

EDITÖR/ASSOCIATE EDITOR

DR. PELİN ÜREDİ

WEB SİTESİ/WEBSITE

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

E-MAİL

journalijpes@gmail.com

SEKRETER/SECRETARY

MUHAMMED HÜSEYİN ÖZER

YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

YAYGIN SÜRELİ YAYIN / QUARTERLY PUBLICATION

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. MEHMET ŞAHİN

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ / TURKISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. NAMIK KEMAL ŞAHBAZ

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 6 SAYI: 2 YIL: 2025

ALAN EDITÖRLERİ/FIELD EDITORS

PROF. DR. SONGÜL TÜMKAYA, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. MEHMET GÜLTEKİN, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. ZELİHA NURDAN BAYSAL, MARMARA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. ÇAVUŞ ŞAHİN, ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ

DOÇ. DR. FATMA ÖZGE ÜNSAL AKSEBZECİ, MARMARA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. SEVINDZH ALIYEVA, AZERBAIJAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ TOLGA TOPÇUBAŞI, İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

PROF. DR. İBRAHİM COŞKUN, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. SAİT AKBAŞLI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. FİLİZ YURTAL, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

DOÇ. DR. BARIŞ ÇETİN, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

DOÇ. DR. KÜRŞAT KURTULGAN, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

DOÇ. DR. ÜMİT İZGİ ONBAŞILI, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

DR. HASAN NASIRCI, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. AYŞE GÜL ÖZBİLEN, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

© Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi 2020 ISSN: 2717-8005
Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.
A refereed journal published in April, August and December.

Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2022-), Google Scholar, ASOS indeks, Acar indeks, Cite Factor, EuroPub, ESJI indeks, Base ve Indeks Copernicus tarafından taranmaktadır.

Tüm hakları saklıdır. IJPES'te çıkan makalelerin hiçbir bölümü yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerin içeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.
All rights reserved. No part of the IJPES articles may be used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in the journal and for their compliance with ethical rules.

Editör'den

Kıymetli okuyucularımız;

2025 yılının ikinci sayısını yayınlamaktan ve sizlerle paylaşmaktan duyduğum mutluluğu belirtmek isterim. Dergimizin 6. cildinin 2. sayısında 4 adet araştırma makalesi yer almaktadır. Yayınlanan bu sayımızda yer alan makalelere doi numarası atanmış olup, Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi'nde yer alan makaleler orjinal halinin ve kaynağın doğru bir şekilde alıntılanması şartıyla çalışmalardan alıntı yapılmasına izin veren" Creative Commons Attribution 4.0 International Licence" kapsamında lisanslanmaktadır.

Akademik çalışmalarını sürdüren, emek veren ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayan tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve editorial ekibimize sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gelecek sayımızda aynı heyecan ve özveriyle görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

15-28

Araştırma Makalesi

eTwinning Proje Uygulamalarının Bilsem Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi: Nevşehir İli Örneği

Examining the Effect of eTwinning Project Applications on the Professional Motivation of Bilsem Teachers: The Case of Nevşehir Province

Vedat AKTEPE, Aylın AKYÜZ, Leyla AKTEPE, Canan ÖZDEMİR,
Esmâ GÜN & Mehmet Fatih ÖZDEMİR

29-42

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Öğrencileri İçin Sosyal Konulara Yönelik Duyarlılık Ölçeği (SOSDÖ)'nin Geliştirilmesi

Development of the Social Issues Sensitivity Scale (SOSDÖ) for Secondary School Students

Seray DOĞRU ORAL & Mediha SARI

43-55

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekanın Eğitim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Pre-Service Primary School Teachers' Views on the Use of Artificial Intelligence in Educational Settings

Tolga TOPÇUBAŞI

56-68

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kalite ve Akreditasyona Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Determining Pre-Service Primary School Teachers' Perceptions of Quality and Accreditation

Fatma Cahide ÖZÇELİK

eTwinning Proje Uygulamalarının Bilsem Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi: Nevşehir İli Örneği


Vedat AKTEPE¹

¹ Doçent Doktor, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, vedataktepe@nevsehir.edu.tr

 ORCID ID:0000-0001-5259-9340

Aylin AKYÜZ²

² Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, aynakyz@gmail.com

 ORCID ID:0009-0006-9196-6047


Leyla AKTEPE³

³ Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, laktepe@hotmail.com

 ORCID ID:0000-0003-3568-4003


Canan ÖZDEMİR⁴

⁴ Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, cnm1983@gmail.com

 ORCID ID:0009-0006-4284-7543


Esmâ GÜN⁵

⁵ Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, esmaarisoy@gmail.com

 ORCID ID:0009-0005-4571-4247

Fatih Mehmet ÖZDEMİR⁶

⁶ Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fatihmozdemir@gmail.com

 ORCID ID:0009-0008-1960-1697

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2025

Volume 6, No 2

Sayfa/ Pages: 15-28

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

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :07.05.2025

Kabul/Accepted :28.07.2025

e-Yayın/e-Printed:30.08.2025

DOI: 10.59062/ijpes.1693340

ÖZ

Bu çalışmada, Bilim Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin, eTwinning Proje uygulamalarının mesleki motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiş olup, öğretmen seçimlerinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilinde bulunan, Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat merkezi ile Ürgüp Bilim ve Sanat merkezinde görev yapan farklı branşlardan eTwinning platformunda projelerde aktif, Ulusal Kalite Etiketini veya Avrupa Kalite Etiketini ile ödüllendirilmiş 9 erkek, 6 kadın olmak üzere 15 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış, görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, eTwinning projelerinin öğrenme aktivitelerinde, çok yönlü öğrenme ortamları sunduğu, kültürler arası etkileşime fırsat sağladığı, uygulamayı kullanmanın öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yararlı olduğu ve mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. eTwinning platformu ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak, öğretmenlerin sınıflarında öğrenme verimliliğine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamda yeni çalışmalar üretebilmesi için teşvik edici ve motivasyonu artırıcı bir uygulama olarak görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler; platformun daha fazla öğretmene ve öğrenciye ulaşabilmesi ve katılımın sağlanabilmesi için eTwinning projelerinin teşvik edici tanıtıcı programların ve örnek uygulamaların hazırlanmasını önermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Proje, eTwinning, BİLSEM öğretmenleri, mesleki motivasyon.



Examining the Effect of eTwinning Project Applications on the Professional Motivation of Bilsem Teachers: The Case of Nevşehir Province

ABSTRACT

This study aims to examine the impact of eTwinning project implementations on the professional motivation of teachers working in Science and Art Centers (BİLSEM). The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research models, and the participants were selected through criterion sampling, a purposive sampling method. The study group consists of 15 teachers (9 male, 6 female) from various disciplines who actively participated in eTwinning projects and were awarded National or European Quality Labels during the 2022–2023 academic year at Nevşehir Halil İncekara Science and Art Center and Ürgüp Science and Art Center in Nevşehir, Türkiye. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis. According to the findings, eTwinning projects provide multifaceted learning environments, offer opportunities for intercultural interaction, contribute to teachers' professional development, and positively influence their professional motivation. The activities conducted through the eTwinning platform allow students to engage in experiential learning, thereby enhancing learning efficiency in the classroom. The platform is perceived as an encouraging and motivating tool that supports teachers in generating new professional initiatives. In conclusion, the teachers suggest that in order to increase the outreach and participation of more teachers and students, promotional programs and exemplary practices should be developed to further encourage engagement with eTwinning projects.

Keywords: eTwinning, project, BİLSEM teachers, Professional motivation

Atf için: Aktepe, V., Akyüz, A., Aktepe, L., Özdemir, C., Gün, E. & Özdemir, F.M. (2025). eTwinning proje uygulamalarının Bilsem öğretmenlerinin mesleki motivasyonuna etkisinin incelenmesi: Nevşehir ili örneği. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 15-28.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Karar tarihi: 31.08.2023 Karar sayı: 2023/276 Düzce üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etik kurulu

1. GİRİŞ

Çağdaş toplumlarda eğitimde ulaşılmak istenen nihai hedef; bilgiyi üreterek kullanabilen, değişimi kabullenen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda topluma yön veren bireyler olarak görülen öğretmenlerin, nitelikli eğitimlerle yetiştirilmesiyle istenilen hedefe ulaşmak mümkündür. Nitelikli öğretmenden aynı zamanda yenilikçi olması da beklenmektedir. Yenilikçi öğretmen, güncel bilgilerle sürekli kendini donatan, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelere kayıtsız kalmayan bu süreçte kendini yenileyen özelliklere sahiptir (Yılmaz, 2007). Toplumda rol model olarak görülen öğretmenlerin yenilikçi nitelikte olması, yetiştirdiği yeni nesil bireylerinde çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla yetişmelerine olanak tanıyacaktır (Gökhan, 2022). Aynı zamanda öğretmenlerin bilişim teknolojilerini yaşamın birçok alanında kullanabilmesi ve bu teknolojiyi eğitimin içerisine entegre edebilmesi önemli görülmektedir (Sincar ve Aslan, 2011).

Günümüzdeki eğitim-öğretim süreçlerinin oldukça büyük bir kısmı, eğitim teknolojilerinin web ortamında yürütülmesi ile sağlanmaktadır. Eğitim-öğretimin geleneksel yöntemlerden uzaklaşması ile birlikte istenilen öğretmen nitelikleri de buna bağlı değişim göstermektedir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin hizmet içi eğitim çalışmalarında teknoloji temelli eğitime daha çok yer verdiği görülmektedir (MEB, 2019). Bu durum okullardaki öğretim programlarını da etkilenmekte ve bu değişiklikler yeni ihtiyaçlara göre şekillendirilmektedir (Seferoğlu, 2015). Teknolojinin eğitimle bütünleşmesi sürecinde, Öğrenciler ve öğretmenler teknolojik araçları daha etkin bir şekilde kullanmaktadır. Bugün bilginin daha hızlı, kolay ve somut bir şekilde teknolojik araçların kullanımıyla öğrenildiği bilinmektedir (Yörük, 2013). eTwinning platformunda, öğretmen ve öğrenciler teknolojiyi oldukça etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Ayrıca eTwinning portalı içerisindeki iletişim kanalları ile proje ortakları tüm öğretmen ve öğrenciler chat, tartışma ve blog sayfalarında kendilerini ifade edebilmekte, savdukları fikirleri diğer proje ortakları ile paylaşabilmektedirler (Bozdağ, 2017). Bilişim teknolojilerinin en etkin kullanıldığı platformlardan birisi de eTwinning platformudur. eTwinning projelerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu düzeylerine etkilerinin olumlu yönde olacağı düşünülmektedir.

Avrupa'da yer alan okullar için oluşturulmuş bir topluluk olan eTwinning, Avrupa Komisyonu e-öğrenim programının temel bir bileşenidir, aynı zamanda Avrupa'daki katılımcı okul personellerinin iletişim ve iş birliği kurarak projeler geliştirebilmeleri ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri için sunulan bir platformdur. eTwinning platformunda yürütülen projeler, proje tabanlı öğrenmede örnek olabilecek en kolay projelerdir.

Ücretsiz güvenli bir platform olan eTwinning, farklı ülkelerden ortaklıklarla ortak projeler oluşturmak amacıyla öğretmenler ve öğrencilerin iş birliği içerisinde eş zamanlı olarak çalıştıkları, çok dilli bir web sitesi portalıdır. Öğretmenler ve öğrenciler Avrupa okullarında ortaklar, akranları ile birlikte iletişim ve iş birliği kurarak projelere dahil olurlar ve proje ortakları ile ortak okullar arayarak özel eTwinning yayınlarına katılabilirler. eTwinning kelime olarak elektronik anlamına gelen “e” harfi ve “karşılıklı ortaklık” anlamına gelen Twinning kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur. eTwinning platformu 2005 yılında, Avrupa’daki okullar arasındaki iş birliğini artırmak bununla birlikte eğitimde iyi örneklerin değişimini desteklemek amacıyla Avrupa Komisyonu tarafından Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamında kurulmuştur. 34 Avrupa ülkesinde faaliyet gösteren eTwinning, katılım sağlayan ülkelerin eğitim bakanlıklarıyla oluşturulmuş ve Merkezi Destek Servisi tarafından koordinasyonu sağlanmaktadır. eTwinning platformuna Türkiye’de 2009 yılından bu yana katılım sağlamaya başlamış ve Türkiye Ulusal Destek Servisi (UDS) tarafından sürdürülmektedir. UDS Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çatısı altında faaliyetlerine devam etmektedir. eTwinning Portalında bugün yaklaşık olarak 980.000’den fazla öğretmen üye yer almaktadır. Portalda eTwinning için özelleştirilmiş çevrimiçi araçlar ile öğretmenlerin proje ortağı bulması, proje fikirleri geliştirmesi ve paylaşması için yenilikçi uygulamalar yer almaktadır. 2005 yılından bu yana eTwinning platformu Erasmus programları kapsamında zaman içerisinde birçok değişikliklerle birlikte, günümüzde özel çaprazlama, öğretim stratejileri ve disiplinler arası entegrasyonu ile öğrenmede temel bir yenilik aracı olarak kabul edilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2005; Web,1; Yazgan, 2022).

eTwinning uluslararası iş birliğine dâhil olan öğretmenler, derinlemesine düşünmeyi gerektirdiği için kişinin kendi öğretim uygulamalarını oluşturmasına ve öğretimi geliştirmeye yönelik uygun projeler üretmektedirler (Crisan, 2013; Fat, 2012). eTwinning platformu öğretmenlere, yenilikçi yaklaşımlar ve farklılaştırılmış öğrenme etkinlikleri ile yeni kültürleri tanıma, mesleki gelişmeleri sürdürme fırsatı verir. Ayrıca portaldaki öğretmen sayıları arttıkça mesleki gelişimleri daha kapsamlı hale getirebilmek için online eğitim sayıları artmaktadır. Aynı zamanda bir sosyal ağ olan eTwinning, öğretmenlere projelerde uzaktan eğitim ile bilgi teknolojilerini geliştirerek farklı zamanlarda çalışma imkânı sunar. Katılımcı rolleriyle araştırma, sorgulama yaparlar birlikte aldıkları kararlara saygı duyarlar. Öğretmenler, Avrupa’nın farklı okullarında yer alan öğretmen ve öğrencilerle, ortak bir konu çerçevesinde proje fikri geliştirirler, 21.yy becerilerini destekleyerek çalışırlar, disiplinler arası ve işbirlikçi çalışmalar sergilerler. Aynı zamanda bilgi teknolojilerini de etkin kullanarak, işbirlikçi ortamlarda ortakların karşılıklı katılımı ile farklı projeler üretirler (Avrupa Komisyonu, 2005; eTwinning, 2023; Web,1; Yazgan, 2022).

Avrupa’nın en büyük öğrenme platformu olan eTwinning ile öğrenciler öğretmenleriyle birlikte iş birliği çerçevesinde yürüttükleri projelerde, mesleki ve kişisel gelişimlerine oldukça fazla katkı sağlamaktadırlar. Ayrıca öğrenciler bu platformda iş birliği içerisinde çalışarak deneyim, bilgi ve becerilerini paylaşmakta, proje tabanlı bir öğrenme ortamı ve yenilikçi bakış açıları kazanmaktadırlar (Beşiktepe, 2024; Küçüktaşçı, 2022). Öğrenenlerin iş birliği ve paylaşım içinde yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerinin temelini proje temelli öğrenmeyle sağlarlar.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile öğretmenler ders ortamını zenginleştirebilir, 21yy. becerilerini destekleyerek mesleki gelişimlerine de olumlu katkılar sağlamış olurlar (Başaran, Kaya, Akbaş ve Yalçın 2020). Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile dijital okuryazarlık gelişmiş, eTwinning gibi dijital platformlar ve projeler yaygınlaşmıştır denebilir. eTwinning gibi proje tabanlı eğitimin büyük ölçüde kullanıldığı kurumlardan biri de ülkemizdeki Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’dir.

BİLSEM’ler, özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak açılan bir eğitim kurumudur. Özel yetenekli öğrenci, öğrenmesi hızlı, bireysel yeteneğe sahip ve kendi ilgi alanında serbest hareket etmeyi yeğleyen, yaratıcılık, sanat ve önderlik alanında akranlarından ileride olan, performansı yüksek bireylerdir (MEB BİLSEM Yönergesi, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı’nın Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet veren BİLSEM’ler; ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda eğitim aldıkları ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bağımsız eğitim kurumlarıdır (MEB, 2017). Bilim ver Sanat Merkezlerinde (BİLSEM), çalışan öğretmenler, öğrencilere

örgün eğitim okullarında verilen müfredatın dışında bir eğitim vermekte, etkinlikler düzenlemekte, akademik anlamda çalışmalara katılmakta, sosyal bilimler, fen ve matematik bilimleri ile bilimsel/sanatsal faaliyetlerle ilgili projeler hazırlamaktadır.

BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimlerini aksatmayacak şekilde ve bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını sağlayarak yeteneklerini geliştirmelerini ve bu yeteneklerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan bir program uygulanır (MEB, 2017; Özkan, 2009). BİLSEM’lerde öğrenciler; eğitim hayatları süresince uyum eğitimi, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirici eğitim (BYF), özel yetenekleri geliştirici eğitim (ÖYG) ve proje eğitimi şeklinde beş aşamalı bir eğitim programından geçmektedirler (Sezginsoy, 2007). BİLSEM’lerde eğitim gören öğrenciler; güncel problemleri derinlemesine inceler, bilime yaratıcı katkılar sunar ve özgün düşünceler ortaya çıkarmaya çalışırlar (Trna, 2014). Bunun sonucunda öğrenciler kurumda geçirdikleri zamanlarının büyük bir kısmını projeleriyle ilgilenerek geçirirler (Stuart ve Beste, 2011). BİLSEM öğrencileri, yaptıkları çalışmaları, araştırdıkları projeleri, bu süreçte öğrendiklerini derinleştirme ve teorik bilgilerini günlük yaşama aktarma fırsatı olarak görmektedirler (Tortop, 2018). Bu bağlamda eTwinning projeleri de proje tabanlı öğrenmenin en önemli adımlarından biridir. Bu bilgiler doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkez’lerinde (BİLSEM) görev alan öğretmenlerin, diğer okullarda görev alan öğretmenlere göre eTwinning projeleri yapmaya yatkınlıklarının daha fazla olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin bilimsel ve sanatsal anlamda proje üretmelerinin temelinde motivasyon olduğu söylenebilir. Bu anlamda motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin proje yapma anlamında diğer öğretmenlere göre daha önde oldukları düşünülebilir. Keser’ göre (2006) “Motivasyon” sözcüğü, Latince bir kelime olup, eylem yapma anlamına gelen “mot” kökünden türetilmiştir. Psikolojide ise belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen ve içsel olarak ortaya çıkan davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bentley (2000) ise, motivasyonun bireyin çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ihtiyaçlarından kaynaklandığını ve bireyin nasıl davranacağını belirlediğini belirtmektedir. Bu bağlamda eTwinning projelerinin başarılı olmasında öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmek için heyecan duyması ve istekli olması, motivasyonu sağlamada önemli olduğu söylenebilir.

Kaplan ve Alkan (2023) eTwinning projelerinde görev alan öğretmenlerin, projelerde katılımcı olmalarının mesleki yeterliliklerine pozitif katkılar sağladığını düşündüklerini tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi bakımından Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda eTwinning projelerinin yayınlştırılması önemlidir. Bu araştırmada amaç, eTwinning projeleri kapsamında BİLSEM öğretmenlerinin neler yaptığı ve neler düşündüğünü, eTwinning projelerinin öğretmenlere kişisel ve mesleki anlamda ne tür katkılar sağladığını, kurumun ve öğrencilerin gelişmesindeki payını ortaya koymaktır. Araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı, yeni yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin en temel işlevi, bireyde var olan potansiyele işlerlik kazandırmak ve yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu durumda, eğitim süreçlerinin, bireylerin özel durumları göz önüne alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple bireye göre özel olma, eğitimin doğasında bulunan temel özelliştir (Torunoğlu, 2023). 21.yy. öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerilerine sahip bireyler olması beklenmektedir (Çalışkan, 2019). Bu anlamda öğrencilerden özellikle BİLSEM öğrencilerinden de farklı performanslar beklenmektedir.

Geçmişten günümüze kadar toplumlarda özel yetenekli bireyler her zaman dikkat çekerek özel ilgi görmüşlerdir. Bunun en temel nedeni ise, sahip oldukları üstün yetenekleri sonucunda ortaya çıkardıkları performanslarıdır. Özel yetenekli bireyler, yetenekleri sayesinde, yüksek seviyede yaratıcı özellikleri ve üzerlerine aldıkları görevlerde yüksek sorumluluğu bulunan, yenilikçi ve toplumu yönlendirici, “zekâ, sanat, spor, yaratıcılık, liderlik kapasitesi yüksek veya akademik alanlarda akranlarına göre farklılık gösteren” bireylerdir (Aydoğan ve Akduman, 2017). Bu bireylerin, kapasitelerini geliştirmek için okuldan ayrı olarak eğitim gördükleri kurumlardan biriside ülkemizde 1992’de kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’dir. BİLSEM’lerdeki eğitimin sonucunda öğrenciler kurumda buldukları zamanların büyük bir kısmını

öğretmenlerinin rehberliğinde projeler üreterek geçirirler (Stuart ve Beste, 2011). Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenler, proje üreten öğrencilere rehberlik yapabilecek öğretmenler arasından belli kriterlere göre seçilerek alınırlar. eTwinning projeleri de bu kurumda üzerinde çalışılan projeler arasındadır. Bu anlamda eTwinning projelerinin BİLSEM öğretmen, öğrenci ve kurum gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmadan BİLSEM öğretmenleri eTwinning proje motivasyonlarının saptanarak, mevcut durumun ortaya konması ve geleceğe ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, eTwinning proje uygulamalarının Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonuna katkısını belirlemektir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin eTwinning projeleri sayesinde, bireysel yeteneklerinin farkına varması ve bu yeteneklerini geliştirmesi mümkün olabilir. BİLSEM’lerde eğitim gören özel yetenekli öğrenciler; güncel problemleri derinlemesine inceler, bu problemlere yaratıcı çözümler sunar ve bununla birlikte özgün düşünceler ortaya çıkarmaya çalışırlar (Trna, 2014). BİLSEM öğrencileri, yaptıkları çalışmaları, araştırdıkları projeleri, bu süreçte öğrendiklerini derinleştirme ve teorik bilgilerini günlük yaşama aktarma fırsatı olarak görmektedirler (Tortop, 2018).

eTwinning projesi ilgili yapılan çalışmalarda: Proje hazırlayan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu (Manbaki, 2023), eTwinning projeleri sayesinde çoklu zekâyla ilişkili çalışmalarda uygulama alanı bulduğu (Kominou, 2010), eTwinning projelerinde yer alan etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması sırasında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları ve eTwinning’i anlamayan kişilerin projede yer alan öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü (Özçakır, 2023) ifade edilmiştir.

eTwinning projeleri ile ilgili literatür tarandığında, yapılan eTwinning projelerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerine etkilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmamış olup, bu çalışmanın alandaki bu eksikliği tamamlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda güncel sorunların çözümünde, BİLSEM öğretmenlerinin teknolojiden de faydalanarak proje temelli eğitim yapması önemli görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin eTwinning projeleri üretmesinde motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Ayrıca proje temelli eğitim, aktif öğrenmeyi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi desteklediğinden, araştırma öğretmen eğitimi açısından da önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, eTwinning projesi faaliyetlerine katılan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla nitel veri toplama yöntemlerinin bir parçası olan olgu ve gözlemleri gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya koymak için yapılan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada derinlemesine analiz yapıldığından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir durumun, olayın, etkinliğin, programın, sürecin veya bir veya daha fazla kişinin derinlemesine analizinin yapıldığı değerlendirme süreçlerini içeren gibi birçok alanda kullanılan araştırma türleridir. Durum çalışmaları, zaman ve aktivite ile sınırlıdır ve araştırmacılar ayrıntılı bilgi toplamaktadır (Stake, 1995; Yin, 2009, Yin, 2012).

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezi ile Ürgüp Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan farklı branşlardan 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu eTwinning platformunda proje uygulamalarında aktif, Ulusal Kalite Etiketli veya Avrupa Kalite Etiketli ödülleri en az birini almış 9 erkek, 6 bayan olmak üzere 15 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 11’i yüksek lisans mezunu 4’ü lisans mezunudur. Bu anlamda ölçüt örnekleme

yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına göre uygun olan veri kaynaklarına ulaşmayı hedefleyen ve belirlenen bazı ölçütleri karşılayan yöntemdir (Patton, 2014).

2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, önceden planlanmış bir dizi soruyu içeren görüşme formu bulunur. Görüşme sırasında verilerin detayına inilebilmesi ya da eksik kalan bir noktanın tamamlanabilmesi için bu sorulara ek olarak, görüşmede yeni sorular sorulabilir (Karataş, 2017). Görüşme formu ilgili alan yazın taranarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun içeriği oluşturulduktan sonra eTwinning platformunda proje yürütme sürecine hâkim eTwinning il koordinatörü, ulusal ve Avrupa kalite etiketi alan sınıf öğretmeni ile eğitim alanında uzman iki akademisyenden görüş alınmıştır. Görüşme sorularını uygulamadan önce bir öğretmen ile ön görüşme yapılarak soruların açık, anlaşılır ve çalışmanın amacına uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Eksik veya yanlış anlaşılan kısımlar düzeltilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu soruları şunlardır:

1. eTwinning projeleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. eTwinning projeleri kapsamında yaptığınız çalışmalar nelerdir?
3. eTwinning proje uygulamalarının mesleki gelişiminize olan katkıları nelerdir?
4. eTwinning proje uygulamalarının kişisel gelişiminize olan katkıları nelerdir?
5. eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerinize olan katkıları nelerdir?
6. eTwinning proje uygulamalarının çalıştığınız kuruma olan katkıları nelerdir?

2.4. Verilerin toplanması

Çalışmanın verileri için eTwinning projesine katılan, eTwinning portalında aktif, BİLSEM öğretmenleriyle iletişime geçilerek, adlarının saklı tutulacağı, adları yerine kodların kullanılacağı belirtilmiştir. Öğretmenlere görüşmenin amacı, yürütülmesi ve süresi hakkında bilgi verilmiş, gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze yapılmış, öğretmenlerden izin alınarak, ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 3 aylık bir süreçte öğretmenlerin ders saati gözetilerek uygun zamanlarda gerçekleştirilmiştir (26.09.2023-13.12.2023 tarihleri arasında). eTwinning projelerinde görev alan BİLSEM öğretmenleriyle, yaklaşık olarak 30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşme katılımcılarına görüşme sonrasında cevaplarını inceleme fırsatı sunulmuş, görüşme formlarındaki sorulara içtenlikle ve gerçeği yansıtacak biçimde cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Bu araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, ayrıntılı bir analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır. Buna göre: Betimsel analizin çerçevesini hazırlama, tematik çerçeveye göre verileri düzenleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada toplanan veriler elektronik ortamda metne çevrilerek tekrar okunmuş, ayrıntılı analiz edilerek, çalışmanın amacı doğrultusunda temalara göre ifadeler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan temaların betimlenmesiyle bulgulara ulaşılmış ve yorumlama yapılmıştır. Verilerin analizi sürecinde araştırmacının dışında bir alan uzmanı akademisyen aynı görüşme verilerini değerlendirmiş ve kodlamıştır. Neticede aralarındaki güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %87 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik düzeyi yeterli bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma verilerinin analizinde ve raporlaştırma sürecinde, öğretmen isimlerine yer verilmemiş, her bir öğretmen için “Ö1, Ö2, Ö3....Ö15” olarak kodlanarak yazılmıştır. Betimsel analizin sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. eTwinning projeleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan oluşturulan ifadeler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Projeleri Hakkında Ne Düşündüklerini İfade Eden Görüşleri

İfadeler	f	%
Dünyaya açılma	7	46,6
Bilgi alış-verişi	6	40
Etkileşimli öğrenme	6	40
İş birliği	5	33,3
Kültürel etkileşim platformu	4	26,6
Web 2.0 teknolojisi	4	26,6
Aktif katılım	3	20
Eğlenerek öğrenme	3	20
Kendini geliştirme	3	20
Eş zamanlı etkinlikler	3	20
Mesleki gelişim	2	13,3
Motivasyon	2	13,3

Tablo 1 incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerinin eTwinning projeleri hakkında ne düşündüklerine yönelik; öğretmenlerin 7’si (%46,6) dünyaya açılma, 6’sı (%40) bilgi alış-verişi, 6’sı (%40) etkileşimli öğrenme, 5’i (%33,3) iş birliği, 4’ü (%26,6) kültürel etkileşim platformu, 4’ü (%26,6) web 2.0 teknolojisi, 3’ü (%20) aktif katılım, 3’ü (%20) eğlenerek öğrenme, 3’ü (%20) kendini geliştirme, 3’ü (%20) eş zamanlı etkinlikler, 2’si (%13,3) mesleki gelişim, 2’si (%13,3) motivasyon ifadeleriyle açıkladıkları gözlemlenmektedir. Çalışma grubundaki BİLSEM öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: “Öğretmenlerin mesleki gelişimi için çok faydalı, öğrencilerimizin akademik başarılarına, yaratıcılıklarını geliştirmesini sağlayan uygulamalar var. Çok faydalı buluyorum.”

Ö6: “Ulusal ve uluslararası eğitimciler için buluşma ve paylaşım ağı olarak çok faydalı bir platform olduğunu düşünüyorum. Kendi ülkenizde ve hatta dünyadaki benzer konuları ele alırken meslektaşlarımızın yöntemlerini gözlemlemek de çok güzel.”

Ö11: “Derslerin etkileşimli hale gelmesini sağlayan bir platform. web 2.0 uygulamaları ile öğrenciler süreçte daha aktif ve faydalı uygulamalarda çalışıyor. Teknolojiyi doğru ve etkili kullanma bilinci kazandırıyor.”

3.2. eTwinning projeleri kapsamında yaptığınız çalışmalar nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan oluşturulan ifadeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Projeleri Kapsamında Yaptıkları Çalışmaları İfade Eden Görüşleri

İfadeler	f	%
Web 2.0	9	60
Yapay zekâ uygulamaları	8	53,3
Robotik kodlama	7	46,6
Kodlama	7	46,6
Akil oyunları	7	46,6
Programlama	6	40
Yabancı dil uygulamaları	5	33,3
Kültürel etkinlikler	3	20
Çevrimiçi çalışmalar	2	13,3
Webinar	2	13,3
Uluslararası seminerler	2	13,3
Deneyler	2	13,3

Sanatsal uygulamalar	1	6,6
Müziksel aktivite	1	6,6
Okuryazarlık	1	6,6

Tablo 2 incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerinin eTwinning projelerinde ne tür çalışmalar yaptığını yönelik görüşlerine göre; öğretmenlerin 9'u (%60) web 2.0 araçları uygulamaları, 8'i (%53,3) yapay zeka uygulamaları, 7'si (%46,6) robotik kodlama, 7'si (%46,6) kodlama, 7'si (%46,6) akıl oyunları, 6'sı (%40) programlama, 5'i (%33,3) yabancı dil uygulamaları, 3'ü (%20) kültürel etkinlikler, 2'si (%13,3) çevrimiçi çalışmalar, 2'si (%13,3) webinar, 2'si (%13,3) uluslararası seminerler, 2'si (%13,3) deneyler, 1'i (%6,6) sanatsal uygulamalar, 1'i (%6,6) müziksel aktivite, 1'i (%6,6) sosyal beceriler şeklinde görüş bildirmiştir. Çalışma grubundaki BİLSEM öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö8: “Ortak kutlanan önemli günlerde faaliyetler gerçekleştiriyoruz. Öğrenciler bu çalışmalarını çok seviyor. Bilgilendirici seminerlere katılıyor ve bazen öğrencilerimiz ile birlikte seyrediyoruz. Kültürel miras konusunda ortak çalışmalar yapıyoruz.”

Ö10: “Öğrencilerin yabancı dil gelişimini destekleyici film, animasyon, oyun gibi araçlarla Avrupalı ortaklarımızın öğrencileriyle işbirliği çalışmalar yapıyoruz.”

Ö13: “Web 2, STEM ve Kodlama destekleyici çalışmalar sayesinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak etkinlikler yapıyoruz. İklim değişikliği, sürdürülebilirlik, kültürel mirasın korunması, farklı ülkelerin kültürü, turizm alanlarının tanıtılması kapsamında çalışmalarını çokça yapıyoruz.”

3.3. eTwinning proje uygulamalarının mesleki gelişiminize olan katkıları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan oluşturulan ifadeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Proje Uygulamalarının Mesleki Gelişimlerine Olan Katkılarını İfade Eden Görüşleri

İfadeler	f	%
Motivasyon	9	66,7
Proje tecrübesi	8	53,3
Teknoloji okuryazarlığı	8	53,3
Görev bilinci	5	33
Planlı olma	3	20
Yaparak yaşayarak öğrenme	3	20
Sunum becerisini artırma	3	20
İş birlikli öğrenme	3	20
Kültürler arası etkileşim	3	20
Yabancı dil farkındalığı	2	13,3
Farklı öğretim teknikleri	2	13,3
Zenginleştirilmiş etkinlikler	1	6,6

Tablo 3 incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerinin 9'u (%66,7) motivasyon, 8'i (%53,3) proje tecrübesi, 8'i (%53,3) teknoloji okuryazarlığı, 6'sı (%40) internet güvenliği, 5'i (%33) görev bilinci, 3'ü (%20) planlı olma, 3'ü (%20) yaparak yaşayarak öğrenme, 3'ü (%20) sunum becerisini artırma, 3'ü (%20) iş birlikli öğrenme, 3'ü (%20) kültürler arası etkileşim, 2'si (%13,3) yabancı dil farkındalığı, 2'si (%13,3) farklı öğretim teknikleri, 1'i (6,6) zenginleştirilmiş etkinlikler şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Çalışma grubundaki BİLSEM öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: “Yeni eğitim teknolojilerini kullanarak etkinlik hazırladığımız için kendimizi yenilememizi, geliştirmemizi sağlıyor. Yeni yöntem ve metotlar ile mesleki anlamda olumlu katkısı vardır. Farklı yöntem ve tekniklerle ders sürecimi devam ettirmek eğlenceli bir hal oluyor.”

Ö9: “BİLSEM öğretmenleri olarak bizlere çerçeve program dışında da ders materyali ve etkinlikler sunarak disiplinler arası öğrenmeyi de desteklemektedir. Farklı yöntem ve tekniklerin bilincine varıyoruz”.

Ö15: "Farklı proje arkadaşlıklarını ediniyorum. Yabancı Dil konusunda kendimi geliştiriyorum. Daha etkin ve aktif uygulamalar yapıyorum. Kendi yöntem ve becerilerimi yenileyerek yeni uygulamalar öğreniyorum mesleki birikimim artıyor."

3.4. eTwinning proje uygulamalarının kişisel gelişiminize olan katkıları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan oluşturulan ifadeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Proje Uygulamalarının Kişisel Gelişimlerine Olan Katkılarını İfade Eden Görüşleri

İfadeler	f	%
Motivasyon	9	60
Başarı duygusu	6	40
Görev bilinci	4	26,6
Planlı olma	3	20
Yaparak yaşayarak öğrenme	3	20
Sunum becerisini artırma	3	20
Teknoloji okuryazarlığı	2	13,3
Özgüven	1	6,6

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan BİLSEM öğretmenlerinin 9'u (%60) motivasyon, 6'sı başarı duygusu, 4'ü (%26,6) görev bilinci, 3'ü (%20) planlı olma, 3'ü (%20) yaparak yaşayarak öğrenme, 3'ü (%20) sunum becerisini artırma, 2'ü (%13,3) teknoloji okuryazarlığı, 1'i (%6,6) öz güven şeklinde görüş bildirmiştir. Çalışma grubundaki BİLSEM öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: "Planlı olma, başarı duygusu, işbirlikçi çalışma alanlarında kişisel gelişimimi desteklemektedir."

Ö7: "Teknolojide kendimi geliştiriyorum. Web 2. 0 uygulamaları öğreniyorum."

Ö12: "Birlikte çalışarak motivasyonum artıyor. Kendime güvenerek yeni projeler yapıyorum ve bu özgüvenimi çok olumlu etkiledi."

3.5. eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerinize olan katkıları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan oluşturulan ifadeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilere Olan Katkılarını İfade Eden Görüşleri

İfadeler	f	%
Eğlenerek öğrenme	11	73,3
Problem çözme	10	66,6
Teknoloji kullanımı	10	66,6
Özgüven	9	60
Aktif öğrenme	6	46,6
İş birliği	6	46,6
Teknoloji okuryazarlığı	5	33,3
Yabancı dil farkındalığı	5	33,3
Paylaşma	3	20
İfade ve sunum becerisi	2	13,3

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan BİLSEM öğretmenlerinin 11'i (%73,3) eğlenerek öğrenme, 10'u (%66,6) problem çözme, 10'u (%66,6) teknoloji kullanımı, 9'u (%60) öz güven, 7'si (%46,6) güvenli internet, 6'sı (%46,6) aktif öğrenme, 6'sı (%46,6) iş birliği, 5'i (%33,3) teknoloji okuryazarlığı, 5'i (%33,3) yabancı dil farkındalığı, 3'ü (%20) paylaşma, 2'si (%13,3) ifade ve sunum becerisi, şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Çalışma grubundaki BİLSEM öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: "Hem mesleki gelişimimize hem de çocukların duygusal gelişimine katkı sağlayan bir platform. Çocukların hitabetleri güçleniyor. Bir problemi çözerken güzel bir sunum yapmak istiyorlar. İşbirlikçi araçlarla çalışırken birbirine saygı duyuyorlar."

Ö12: “Proje faaliyetlerini yabancı ortaklarımızla birlikte planlamak bizleri ve öğrencilerimizi çok mutlu ediyor. Ortak karar alma, iş birliği içinde çalışma, planlanan zamanda proje faaliyetlerini teslim etme bizlere zaman yönetimi bilinci de kazandırıyor. Çok seviyoruz.”

Ö14: “Öğrencilerimiz sunum becerisi kazanıyorlar. Ayrıca teknolojik çalışmalar da öğrencilerimiz için oldukça yol gösterici, farklı web 2.0 çalışmaları etkinliklerimizi zenginleştiriyor.”

3.6. eTwinning proje uygulamalarının çalıştığınız kuruma olan katkıları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan oluşturulan ifadeler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning Proje Uygulamalarının Çalıştıkları Kuruma Olan Katkılarını İfade Eden Görüşleri

İfadeler	f	%
Görünürlük	11	73,3
Başarı	11	73,3
Sosyal gelişim	9	60
Tanımlılık	9	60
Dijital okuryazarlık	7	46,6

Tablo 6 incelendiğinde, elde edilen verilere göre, çalışmaya katılan BİLSEM öğretmenlerinin, 11’i (%73,3) görünürlük, 11’i (%73,3) başarı, 9’u (%60) sosyal gelişim, 9’u (%60) tanımlılık, 7’si (%46,6) dijital okuryazarlık şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Çalışma grubundaki BİLSEM öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: “eTwinning proje süreci sonunda yapılan yaygınlaştırma sergileri, diğer okullarında eTwinning projelerine katılımına teşvik sağlıyor. Okulun tanıtımına olumlu etki etmektedir.”

Ö7: “Kurumumuzun, öğrencilerin sosyal gelişimine projelerle katkı sağlandığının yabancı dilleri destekleyen bir okul olduğunu ifade etmektedir. Uluslararası bir okul kültürüne sahip olduğunuzu, dijital okuryazarlık anlamında içeriklerin verildiğini, yabancı dilin desteklediğini ve başarılı bir kurum olduğunu göstermektedir.”

Ö13: “eTwinning school (proje okulu etiketi) etiketi ile okulun Avrupa’daki görünümünü artırıyor. Ulusal ve uluslararası platformda kendimizi tanıtıyoruz.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

eTwinning proje uygulamalarının BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin proje uygulamalarına yönelik görüşleriyle ilgili veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin işbirlikli çalışma ortamından ve beraberinde getirdiği kültürel etkileşimden memnun oldukları, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak, aktif katılım sağlama fırsatı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler eTwinning projeleri sayesinde eş zamanlı etkinlikler ile etkileşimli öğrenme fırsatı bulduklarını ve eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde Çetin ve Gündoğdu (2022) araştırmalarında eTwinning platformu ile öğretmenlerin tanışmış olmaları, platformda devam etmelerini sağlayan yaşadıkları başarı hazzı, motivasyon ve mesleki becerilerinin gelişmesini belirtmektedir. Sonuç olarak eTwinning projelerinin öğretmenlerin birlikte çalışma, farklı kültürleri görme, kendilerini yenileme ve başarılı olma eğilimlerini geliştirdiği ifade edilebilir.

BİLSEM öğretmenlerin eTwinning projeleri kapsamında yaptıkları çalışmaları ifade eden görüşleri değerlendirildiğinde, eTwinning proje etkinlikleri sayesinde çeşitli öğrenme ortamlarına dâhil olduklarını, bilgi teknolojileri ile ilgilenmelerinin teknoloji kullanma becerilerini ve çevirim içi uygulamalarını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca Öğretmenlerin ve öğrencilerin Yabancı dil, kodlama, akıl oyunları, yapay zekâ, programlama, webinar ve web 2.0 araçları uygulamalarına yönelik becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Avcı, (2021) eTwinning projelerinin derslerde Web 2.0 araçlarının kullanımına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, projelerin yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir.

BİLSEM Öğretmenlerinin eTwinning proje uygulamalarının mesleki gelişimlerine olan katkılarını ifade eden görüşleri değerlendirildiğinde, motivasyonlarını arttırdığı, proje tecrübesi kazandırdığı, teknoloji okuryazarlığını desteklediği ve internet güvenliğini sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediği, görev bilincini arttırdığı, planlı olma, yaparak yaşayarak

öğrenme ve sunum becerisini arttırdığı söylenebilir. Benzer şekilde Karataş ve Öztay'ın (2023) araştırmalarında, öğretmenler için mesleki anlamda büyük farklılıklar oluşturduğu, öğrenciler için ise dijital gelişim, dil-iletişim, iş birliği, özgüven ile birlikte kendini ifade edebilme becerilerinin geliştiği, sonucuna ulaşılmıştır.

eTwinning proje uygulamalarının BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin kişisel gelişimlerine olan katkıları değerlendirildiğinde, eTwinning projelerinin öğretmenlerin kişisel gelişimini olumlu yönde etkilediği ve motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Sonuç olarak, eTwinning projelerinin öğretmenlerin motivasyonlarını, başarı duygusunu, teknoloji okuryazarlığını ve öz güvenlerini geliştirdiği düşünülmektedir. Araştırma sonucuna benzer şekilde Güzel, Özdöl ve Oral (2010) yaptıkları çalışmada, eTwinning projelerinde öğretmenlerin, olumlu duygusal süreçler yaşadıklarını ve proje uygulamalarının motivasyonlarını arttırdığını tespit etmiştir. Bu durum eğitimin kalitesinin artırılması bakımından önemlidir denilebilir.

BİLSEM öğretmenlerinin eTwinning proje uygulamalarının öğrencilere olan katkıları değerlendirildiğinde, eğlenerek öğrenme, problem çözme, öz güven, aktif öğrenme, iş birliği, kendini ifade etme ve sunum becerisi, sorumluluk alma, teknoloji okuryazarlığı, yabancı dil farkındalığı ve paylaşma gibi değer ve becerileri pekiştirdiği görülmektedir. Sonuç olarak eTwinning projeleri öğrencilerin problem çözme süreçlerine aktif katılım sağladıkları platformlar olduğu için öğrenci gelişimini desteklediği söylenebilir. Araştırma sonucunu destekler şekilde Bozdağ (2017) eTwinning projelerinin öğrencilerin yabancı dil gelişimini uygulamalı yöntemlerle olumlu bir şekilde desteklediğini belirtmektedir. Yılmaz (2007) ise yaptığı araştırmada, proje kapsamında yapılan uygulamanın öğrencilerin problem çözme, sosyalleşme, sürece aktif katılım ve özgüven gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Neticede eTwinning proje uygulamaları öğrencilere aktif öğrenme ortamı sağladığından öğrencilerin problem çözme, düşünme, öz güven, iş birliği, sosyal uyum, dil, sunum ve iletişim becerilerini arttırmakta; çalışkanlık, dostluk, hoşgörü, sabır, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerleri kazandırmaktadır. Aynı zamanda eTwinning proje uygulamaları öğrencilerin teknoloji okuryazarlığını geliştirmektedir. Sonuç olarak eTwinning proje uygulamalarının öğrencilere pek çok anlamda katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

BİLSEM öğretmenlerinin eTwinning proje uygulamalarının çalıştıkları kuruma olan katkıları değerlendirildiğinde, görünürlük, başarı, sosyal gelişim, tanınırlık ve dijital okuryazarlık konularında katkı sağladıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, eTwinning projelerinin okulda araştırma, inceleme ve keşif kültürünü geliştirerek, gelişme ve yenilik kültürünü desteklediği söylenebilir. Ayrıca eTwinning projelerinde başarılı olan okullara "Ulusal Kalite Etiketi ve Avrupa Kalite Etiketi" verilmektedir. Bu durum öğretmenler ve öğrenciler için moral kaynağı olmaktadır. Gezgin ve Çabuk'un (2021) yaptıkları araştırmanın sonuçları incelendiğinde, eTwinning projeleri öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artmasına, dijital okuryazarlığın gelişmesine, yenilikçi eğitim yaklaşımlarının desteklemesine katkı sağladığı saptanmıştır. Sonuç olarak eTwinning projeleri okul veya kurumun Ulusal kalite etiketi/ Avrupa kalite etiketi ödülleri alması ciddi anlamda prestij sağlamaktadır. Aynı zamanda dijital okuryazarlık, öğrenme motivasyonunu, mesleki gelişim, ve sosyalleşme bağlamında kurumun/okulun gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. eTwinning Avrupa Okul Eğitimi Platformu (eTwinning in European School Education Platform/ESEP) öğretmenlere ve öğrencilere tanıtılabilir, gerekli güncellemeler yapılarak aktif olarak kullanılabilir.
2. eTwinning projelerinin okullarda yaygınlaşmasını sağlamak için örnek eTwinning projeleri öğretmenlere ve öğrencilere tanıtılabilir. eTwinning platformunun daha fazla öğretmene ve öğrenciye ulaşması ve katılımının sağlanması için teşvik edici tanıtıcı programlar hazırlanabilir.
3. eTwinning çalışmalarının tanıtıldığı seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.
4. Okul idareleri tarafından projelerde gerekli altyapının sağlanması ve projelere zaman ayrılması planlanabilir.

5. Okul yönetimi tarafından eTwinning Projelerini destekleyici ve teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

6. eTwinning projeleri gönüllülük faaliyeti olarak yapıldığından, eTwinning çalışması yapan öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet puanı avantajı vb. avantajlar sağlanabilir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını arttırabilir.

7. Milli Eğitim Müdürlükleri eTwinning platformlarında yabancı ortak sayısını arttırabilmek için çevirim içi faaliyetler gerçekleştirebilir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde;

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %35,
2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30,
3. yazarın araştırmaya katkı oranı %15,
4. yazarın araştırmaya katkı oranı %10,
5. yazarın araştırmaya katkı oranı %5,
6. yazarın araştırmaya katkı oranı %5.

Araştırmacıların araştırmada katkıda buldukları aşamalar;

Yazar 1: Araştırmada Metodoloji, analiz, düzenleme, kaynak tarama.

Yazar 2: Kavramsallaştırma, veri toplama.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, İlk taslak.

Yazar 4: Görseller, referans düzenleme.

Yazar 5: Proje yönetimi, son kontrol.

Yazar 6: Proje yönetimi, son kontrol.

DESTEK VE TEŞEKKÜR BEYANI

Destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

ÇATIŞMA BEYAN

“eTwinning Proje Uygulamalarının Bilsem Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi: Nevşehir İli Örneği” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Avcı F. (2021). Çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak eTwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (1), 1-22. <https://doi.org/10.30703/cije.663472>
- Avrupa Komisyonu. (2005). *eTwinning: Öğretmenler için gelişmiş eğitim platformu*, <https://ec.europa.eu> adresinden alındı.
- Aydoğan, A., & Akduman, G.G. (2017). Yasa ve yönetmelikler ışığında geçmişten günümüze özel yetenekli çocukların hakları, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., & Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.
- Bentley, T. (2000). *İnsanları motive etme*. (Çeviren. O. Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları

- Beşiktepe, G. (2024). Öğretmenlerin eTwinning projelerine yönelik görüşleri: katkılar, sorunlar, çözümler, *Asya Studies*, 8(27), 29-46. <https://doi.org/10.31455/asya.1407164>
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu. eTwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Crisan, G. I. (2013). The impact of teachers’ participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.
- Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zeka oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- eTwinning. (2023). <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/>. Erişim Tarihi: 13 Aralık 2023.
- Fat, S. (2012). The impact study of eTwinning projects in Romania. *In conference proceedings of, eLearning and software for education (eLSE) 8* (pp. 152–156), Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House.
- Gezgin, S., & Çabuk, M.G. (2021). eTwinning projelerinin uygulanması: Kurucu öğretmen perspektifleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 380-398. <https://doi.org/10.35346/aod.1004386>
- Gökhan, B. (2022). *Branş öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özellikleri ve teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme yeterliliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çetin, İ.G., & Gündoğdu, K. (2022). eTwinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 76-90. <https://doi.org/10.17755/esosder.981142>
- Güzel, H., Özdöl, M.F. & Oral, İ. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 241-253.
- Uslu Kaplan, N., & Alkan, M. F. (2023). eTwinning projelerinin mesleki yeterliklere katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Erişim Journal of Education*, 7(2), 58-78. <https://doi.org/10.32433/eje.1257787>
- Karataş, F.R., & Öztay, E.S. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin eTwinning proje uygulamalarına ilişkin görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 105-120. <https://doi.org/10.21733/ibad.1190441>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Keser, A. (2006). Çalışma yaşamında motivasyon. *Alfa Aktüel Yayınları*.
- Kominou, I. (2010). New pedagogical theories in practice: multiple intelligences and eTwinning, *Acedido em Fevereiro*, 17. Erişim adresi: https://www.academia.edu/2270074/New_Pedagogical_Theories_in_Practice_Multiple_Intelligences_and_eTwinning?from=cover_pag
- Küçüktaşçı, M. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eTwinning projelerine ilişkin görüşleri*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi], Pamukkale Üniversitesi.
- Manbaki, D. (2023). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. <https://orgm.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). 2019-2020 Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_Tanilama_Kilavuzu__Yegitek_Ekli_.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). BİLSEM Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608 Erişim Tarihi: 07 Mart 2022.

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özçakır, Ö. (2023). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünden Avrupa Birliği e-öğrenme topluluğu eTwinning* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkinliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çevirenler. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S.S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi.
- Sincar, M., & Aslan, B. (2011). Elementary teachers' views about school administrators' technology leadership roles. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 571-595.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stuart, T., & Beste, A. (2011). *Farklı olduğumu biliyordum: üstün yeteneklileri anlayabilmek (3. Baskı)*. (Çeviren A. Gönenli). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tortop, H.S. (2018). Üstün yetenekli olma etik ikilemler karşısındaki durumları: ÜYÜKEP programı örneği. *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5 (2), 112-122.
- Torunoğlu, H., & Menderes, Ü. (2023). Bilim sanat merkezleri programlarına yönelik beklentilerin incelenmesi, *Erciyes Akademi*, 37(2), 731-754. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1293815>
- Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19-28.
- Web,1. eTwinning Portalı,. eTwinning hakkında <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/about> adresinden alındı.
- Yazgan, F.B. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin etwinning projeleri hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi, Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research (3rd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yörük, T. (2013). *Genel lise yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerinin teknolojiye karşı tutumları ve eğitimde fatih projesinin kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Ortaöğretim Öğrencileri İçin Sosyal Konulara Yönelik Duyarlılık Ölçeği (SOSDÖ)'nin Geliştirilmesi

Seray DOĞRU ORAL¹

¹ Dr, MEB, seraydogru@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0001-7144-8476

Mediha SARI²

² Prof.Dr, Çukurova Üniversitesi, msari@cu.edu.tr

 ORCID ID: 0000-0002-1663-648X

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2025

Volume 6, No 2

Sayfa/ Pages: 29-42

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

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :18.06.2025

Kabul/Accepted :01.08.2025

e-Yayın/e-Printed:30.08.2025

DOI: 10.59062/ijpes.1722012

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin sosyal konulara yönelik duyarlılık düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Ortaöğretim öğrencilerinin toplumsal duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla tasarlanmış beşli Likert tipinde bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için iki ayrı örneklem ile çalışılmıştır. Her iki örneklem seçilirken elverişli örnekleme tekniği kullanılmıştır. AFA için 404 DFA İÇİN 194 öğrenci ile çalışılmıştır. Ölçeği geliştirmek amacıyla ilk olarak ilgili alanyazın incelenmiş 80 maddelik havuz oluşturulmuştur. uzman görüşleri alındıktan sonra madde sayısı 60 olarak belirlenmiş açımlayıcı faktör analizi de bu 60 madde üzerinde yapılmıştır. SPSS-24 ile yapılan AFA analizleri sonucu Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot) incelenerek ölçeğin 3 faktörlü olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Birden fazla faktör altında yük değeri yüksek olan veya faktör yükünü karşılamadığı anlaşılan 28 madde ölçekten çıkarılmış ve sonuçta 3 faktörlü ve 32 maddeli bir yapıya ulaşılmıştır. Faktörler içerdikleri maddelerin ifadelerini kapsayacak en bütüncül kavrama göre isimlendirilmiştir. Buna göre faktör isimleri “Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık”, “Sosyal Kayıtsızlık” ve “Aktif Vatandaşlık” olarak belirlenmiştir. Yapılan AFA güvenilirlik çalışmaları neticesinde, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. “Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık” alt boyutu için .75, “Sosyal Kayıtsızlık” alt boyutu için .74, “Aktif Vatandaşlık” alt boyutu için .76 iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .85 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ilk olarak elde edilen yol şemasında gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeylerine bakılmış ve hata varyansı da yüksek olan 6 madde analizden çıkarılmıştır. ölçeğin üç faktörlü uyum iyiliği χ^2/ sd , GFI, CFI, SRMR ve RMSEA indeksleri modelin yeterli uyuma sahip olduğunu ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin ($p<0.05$) olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal duyarlılık, ortaöğretim, ölçek geliştirme

Development of the Social Issues Sensitivity Scale (SOSDÖ) for Secondary School Students

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a measurement tool that can be used to assess the level of sensitivity of secondary school students to social issues. This study is a scale development study designed to measure the level of social sensitivity of secondary school students using a five-point Likert scale. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted using two separate samples. Both samples were selected using convenient sampling techniques. The AFA was conducted with 404 students and the DFA with 194 students. Convenience sampling was used to select both samples. The exploratory factor analysis (EFA) was conducted with 404 students, and the confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with 194 students. To develop the scale, the relevant literature was reviewed, and an 80-item pool was created. After expert opinions were obtained, the number of items was determined to be 60, and exploratory factor analysis was performed on these 60 items. As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted using the SPSS-24 program, the Scree Plot was evaluated, and it was concluded that the scale should have a three-factor structure. Based on the analyses, 28 items with high load values in multiple factors or insufficient factor loadings were removed from the scale. Following these adjustments, the scale was reduced to 32 items and three factors. The factor names were determined based on the most comprehensive concepts, taking into account the meanings contained in the relevant items, and were named “Awareness of Social Issues,” “Social Indifference,” and “Active Citizenship,” respectively. As part of the reliability analyses, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were calculated for the scale as a whole and for each sub-dimension. Accordingly, values of .75 were obtained for the “Awareness of Social Issues” dimension, .74 for the “Social Indifference” dimension, and .76 for the “Active



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

Citizenship” dimension. The internal consistency coefficient for the entire scale was found to be .85. In confirmatory factor analysis, the t-values of the observed variables in the initial path diagram were examined for significance, and six items with high error variance were excluded from the analysis. The three-factor goodness-of-fit indices χ^2/sd , GFI, CFI, SRMR, and RMSEA indicate that the model has adequate fit and that the correlation coefficients between variables show high levels of positive and significant relationships ($p<0.05$).

Keywords: Social sensitivity, secondary education, scale development

Açıklama: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Atf için: Doğru-Oral, S. & Sarı, M. (2025). Ortaöğretim öğrencileri için sosyal konulara yönelik duyarlılık ölçeği (sosdö)'nin geliştirilmesi . *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 29-42.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Bu çalışmanın verileri 2020 yılı öncesi toplandıktan etik kurul izni gerektirmemektedir.

1. GİRİŞ

Günümüzde bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, uluslararası ilişkilerdeki gerilim ve iş birlikleri ile ekolojik sorunların derinleşmesi, sadece küresel sistemleri değil, yerel toplumsal yapıları da hızlı bir dönüşüme zorlamaktadır. Bu dönüşümün etkilediği en temel kurumlardan biri ise eğitimidir. Eğitim kurumları artık yalnızca bilgi aktaran değil; toplumsal sorunlara duyarlı, katılımcı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme misyonu üstlenmektedir (Altınok, 2012; Dewey, 2012). Çünkü toplumsal kalkınma, bireylerin aktif yurttaşlık ve sosyal katılım becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Kiss vd., 2022). Okulöncesinden üniversiteye kadar formal eğitim, toplumsal farkındalığı artırmanın başlıca yoludur ve hükümet, eğitim kurumları ve sivil toplum örgütleri de dahil olmak üzere çeşitli tarafların katılımını gerektirir (Fajriah vd, 2024; Morawska-Jancelewicz, 2022). Tıpkı yaşadıkları toplumun genelinde sosyal duyarlılıkların azalması durumunda, bireylerin de insanlara ve çevrelerindeki toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma olasılıklarının azaldığını vurgulayan Nurdiansyah (2016)'ın belirttiği gibi, böyle bir durumda halkın yaşamında sosyal duyarlılık duygusunu yeniden artırmak için gerçek bir çabaya ihtiyaç vardır ve bu çabada eğitim, önemli bir rol üstlenebilir.

Duyarlılık kavramını, üzerinde yaşanan dünyayla ve olaylarla ilişki kurmak ve bu konuda sorumluluk almak olarak tanımlayan Keskin ve Öğretici (2013), insanların yaşadıkları çevre ve dünya ile sürekli temas halinde olduğunu, yaşanan çevrenin ayrılmaz bir parçası haline geldiğini belirtmekte ve bu durumun, bireyin çevresiyle ilişki kurmasını ve çevresindeki olaylara duyarlı olmasını zorunlu hale getirdiğini vurgulamaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) sözlüğünde, duyarlı olma durumu, duyarlılık, hassasiyet. zayıf bir etkiye karşı tepki gösterebilme yeteneği gibi ifadelerle tanımlanan duyarlılık kavramı, daha kapsamlı bir şekilde Aslan (2013: 29) tarafından, “kendi yaşamı, kendi dünyası dışında olup bitenlerle ilgilenme; onları umursama, sezip değerlendirebilme ve bu dış uyaranlara karşı bilinçli/uyanık olma, tepkide bulunma; olanlardan, insanların yaşadığı olay ve duygulardan etkilenme ve olanları görmezden/bilmezden/anlamazdan gelmeme; başkalarının duyum ve duygularını kendilerini onların yerine koyma yoluyla anlama, duyumsama hatta yaşama yeteneği” olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin kültürel ve sosyal açıdan çeşitli yapılar barındıran toplumlarda etkin bireyler olabilmeleri için geliştirmeleri gereken önemli bir beceri olan sosyal duyarlılık bireyin yaşadığı toplumla çevresi arasındaki ilişkileri fark etmesini, toplumsal sorunlara karşı anlayış geliştirmesini ve insanın sosyal yönüne dair değerlere saygı göstermesi gibi becerileri içerir [Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL), 2020]; Sarwono, 2013).

Daha açık bir ifadeyle sosyal duyarlılık, bireylerin toplumsal adaletsizlikleri fark edebilme, insanların çevre üzerindeki etkilerine dair bilinç geliştirme, farklı ırk ve kültürlere karşı hoşgörü ve saygıyı teşvik etme, etik değerlere bağlı kalma gibi evrensel tutumları benimsemelerini kapsar. Bu özelliğe sahip bireyler;

- ✓ Sosyal ve fiziksel çevrelerinin iyileşmesine katkı sunar; bireylerin kendilerini güvende hissettiği, aidiyet duygusunun güçlü olduğu kapsayıcı toplulukların gelişimini desteklerler.
- ✓ Başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını gözetir; çevre, toplum ve bireyler adına hem bağımsız hem de iş birliği içinde hareket ederler. Sosyal, fiziksel ve doğal çevreleriyle ilgili farkındalık geliştirir ve bu alanlarda sorumluluk üstlenirler. Aldıkları kararların ve davranışlarının etkilerini değerlendirirler.

- ✓ Toplumda sesi duyulmayan birey ve grupların kendilerini ifade etmeleri için olanak sağlar; karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirir, uygular ve değerlendirirler.
- ✓ Farklılıklara saygı gösterir, insan hakları ve toplumsal sorunlar konusunda duyarlı bir tutum sergilerler. Etik ilkelere uygun bir şekilde iletişim kurar, kapsayıcı bir dil ve davranış benimseyerek herkesin katkı sunabileceğini kabul ederler (Altınok, 2012; Çetin & Sönmez, 2009; Bozdağ & Bozdağ, 2021).

Bireyler eğitim ortamına geldiklerinde; ırk, etnik köken, yetenek, cinsiyet, sosyal sınıf, yaş, cinsel yönelim ve kültürel geçmiş gibi birçok sosyo-kültürel unsura ilişkin farklı zihinsel yapılar geliştirmiş olabilirler. Bu yapılar, bireyin içinde bulunduğu topluluklarda sosyalleşme süreciyle birlikte zamanla içselleştirilir ve bu durum söz konusu kavramlara karşı olumlu ya da olumsuz tutumların oluşmasına yol açabilir (Tolentino, 2009). Bazı öğrenciler ise bu toplumsal meseleler hakkında önyargılı kalıplar oluşturabilir ya da tamamen kayıtsız kalmayı tercih edebilir. Bu nedenle, eğitim ortamı her ne kadar farklılıkları içine alan, dezavantajlı gruplara yönelik ayrımcılık ve önyargı gibi sorunların aşılabileceği bir alan olsa da, zaman zaman bu tür olumsuz tutumların yeniden üretildiği bir yer hâline de gelebilmektedir (Bozdağ-Bucak, 2016). Okullarda buna benzer istenmeyen davranışların edinilip yaygınlaşmasının önüne geçilmesi için eğitimcilerin konuya ilişkin farkındalıklarının yüksek olması ve bu konuda ortaya çıkabilecek problemlere acil ve etkili çözümler üretebilecek yetkinliklere sahip olmaları son derece önemlidir. Bu bağlamda okullarda sosyal konulara duyarlı bir örtük program, bir okul iklimi oluşturulmasının yanı sıra idareci, öğretmen ve öğrencilerin de sosyal konularla ilgili farkındalık ve duyarlılık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin üst düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir. Buna paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2024 tarihli yönergesinde de ortaöğretim kurumlarına yönelik Sosyal Sorumluluk Programının uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2024). Bir eğitim kurumunun belirtilen bu boyutlar çerçevesinde geliştirilmesi, öncelikle yaşanan sorunların belirlenmesine, ardından bu sorunlara çözüm üretecek bireylerin yeterliklerinin güçlendirilmesine bağlıdır. Bu noktada temel sorumluluğu taşıyan eğitim kurumları olan okulların, öncelikle sorunları belirlemesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında okulun en önemli unsuru, diğer bir ifadeyle okulun öznesi olan öğrencilerin sosyal konularla ilgili mevcut bilgi, beceri ve değerlerini ortaya çıkarmak için ölçme araçlarının hazırlanmasının önemli olduğu aşıkardır.

Toplumsal konularla uğraşp onları anlayabilme ve duyarlılık geliştirme ilk bakışta ancak üniversite öğrencilerinin kazanabileceği üst düzey beceriler olarak görünse de bu becerilerin öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişim dönemleri dikkate alınarak mümkün olan en erken yaşlardan itibaren kazandırılmaya başlanması ve öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçası haline getirilmesi önemlidir. Nitekim alanyazın incelendiğinde de çeşitli bağlamlar ve konular kapsamında okulöncesi dönemdeki çocuklarda sosyal duyarlılıkla ilgili çeşitli yeterlikler üzerine çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmalarda olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Arıkan, Bakır ve Özden, 2019; Erten ve Güney, 2024; Uçus-Güldalı, 2017). Bununla birlikte yetişkinliğe doğru yaş ilerledikçe bireylerin kazandığı sosyal duyarlılıkla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin de gelişmesi ve gerçek yaşam durumlarında uygulamaya geçirilmesi beklenir. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre, 12-18 yaş aralığındaki bireylerde sosyal konulara ilgi duyma, farkındalık kazanma ve kimlik oluşturma süreçleri belirgin şekilde gelişmektedir (Wade, 2007). Bu durum, özellikle yetişkinliğe geçiş sürecinde olan lise öğrencileri açısından daha da önem kazanmaktadır. LaRocca'nın (2017) aktardığına göre, 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı tarafından yürütülen bir araştırmada, iş yaşamına katılacak lise mezunlarının sahip olması gereken temel yetkinlikler arasında sosyal duyarlılık da önemli bir yer tutmaktadır. Buna göre lise öğrencilerinin yaşadıkları sosyal çevreye yönelik bilişsel farkındalık ve sosyal duyarlılık kazanmalarında ortaöğretim döneminin uygun bir zaman dilimi olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerine bu yeterliklerin kazandırılmasının ilk adımı şüphesiz hali hazırdaki mevcut durumlarının incelenmesidir. Buna göre konu ile ilgili eksiklerinin, eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve alınacak önlemler ve yapılacak uygulamalarda ortaya çıkacak sorun ve ihtiyaçlara odaklanılması gerekmektedir. Ancak alayazın tarandığında sosyal duyarlılık düzeyini belirleme amaçlı birkaç ölçme aracının mevcut olduğu ancak bunların hiçbirinin ortaöğretim düzeyine uygun olmadığı anlaşılmıştır. Örneğin sınıf öğretmenlerinin (Bozkan, 2019), üniversite öğrencilerinin (Asıcı ve Külekçi-Akyavuz, 2021; Bozdağ ve Bozdağ, 2021; Doolittle ve Faul, 2013) ve ilköğretim öğrencilerinin

(Akaroğlu, Ersoy Quadır ve Koç, 2023; Kara ve Atasoy, 2023; Öcal, Demirkaya ve Altınok, 2013; Ünal ve Duygu, 2019) sosyal duyarlılık düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarına ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal duyarlılık düzeylerinin incelenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına gereksinim olduğu açığa çıkmaktadır. Bu gereksinimle yapılması gereği duyulan bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin sosyal konulara yönelik duyarlılık düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel araştırma desenlerinden, lise öğrencilerinin toplumsal duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla tasarlanmış beşli Likert tipinde bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeği geliştirmek amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada ölçeğin açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri; ikinci aşamada ise ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmada açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için iki ayrı öğrenci grubu ile çalışılmıştır. Her iki grup seçilirken elverişli örnekleme tekniği kullanılmıştır. Elverişli örneklemede en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere veri toplanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada elverişli örneklem ölçütleri gönüllülük, araştırma amacına uygunluk, zaman ve maliyet etkinliği belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizinin örnekleme sosyo-ekonomik olarak alt-orta-üst düzeyden birer lisede öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. Sınıf seviyesindeki toplam 404 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 222'si kız 182'si erkektir. Doğrulayıcı faktör analizinin örnekleminde ise orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan tipik bir devlet lisesinde öğrenim görmekte olan 9. 10. 11. ve 12. Sınıf seviyesindeki toplam 194 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 98'i kız 86'sı erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu (KBF), Sosyal Konulara Duyarlılık Ölçeği (SOSDÖ) taslağı kullanılmıştır. Taslak ölçeğin geliştirilme süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.3.1. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

Bu doğrultuda yapılan ilk çalışmada, öncelikle ilgili alanyazın taranarak bireylerin duyarlılık geliştirmesinin önemli olduğu toplumsal konular belirlenmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda öne çıkan sorunlar; yoksulluk, işsizlik, ekonomik ve sosyal adaletsizlikler, sağlık ve eğitim alanlarındaki yetersizlikler, aile yapısına ilişkin problemler, suç ve şiddet olayları, ırkçılık, etnik temelli ayrımcılık, nüfus artışı, çevresel problemler, kentleşme süreci, çalışma hayatıyla ilgili zorluklar, insan hakları ihlalleri, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, göç ve göçmenlik, yolsuzluk ve medyaya ilişkin sorunlar olarak sıralanmıştır (Carr, 2013; Hicks & Bord, 2001; Sapançalı, 2001; Sullivan, 2006; Wright, 2017). Daha sonra sosyal duyarlılık kavramıyla ilişkili olabilecek mevcut ölçek geliştirme çalışmaları gözden geçirilmiş (Başer & Kılınç, 2015; Bozdağ & Bozdağ, 2021; Chen, Liu, Ellis & Zarbatany, 2018; Nakamura & Watanabe-Muraoka, 2006; Öcal, Demirkaya & Altınok, 2013) ve toplumsal konulara yönelik duyarlılığı ölçmeye yönelik toplamda 80 madde hazırlanmıştır.

2.3.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Geçerlik, bir testin ölçmek istediği özelliği ne ölçüde doğru ve uygun bir şekilde değerlendirdiğini ifade eden bir kavramdır. Testte yer alan maddelerin, hedeflenen davranış ya da özelliği hem niteliksel hem de niceliksel açıdan ne derece temsil ettiğini ortaya koyan kapsam geçerliliği, sıklıkla uzman görüşlerine başvurularak test edilir (Büyüköztürk, 2013, s.179). Bu doğrultuda, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman ve daha önce ölçek geliştirme deneyimi olan üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda; dil ve anlatım açısından yetersiz bulunan, başka maddelerle örtüşen ya da konu dışında kalan toplam 20 madde taslak formdan çıkarılmış ve böylece ölçeğin ön uygulamaya hazır hâli oluşturulmuştur. Bu düzenlemeler sonucunda 60 maddelik deneme formu oluşturulmuş, formdaki tüm

maddeler beşli Likert tipi ölçek yapısına uygun biçimde (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum) yapılandırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Geçerlilik Analizi

Ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla kapsam ve yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Ölçme aracını oluşturan ifadelerin hedef davranışı ölçmede niceliksel ve niteliksel olarak yeterliliği, kapsam geçerliliği incelenerek belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2013, s.180). SOSDÖ'nün kapsam geçerliliği uzman görüşlerine dayalı olarak incelenmiş iken yapı geçerliliğini incelemek amacıyla ise öncelikle birinci örneklem grubunu oluşturan 404 öğrenciden toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ardından ikinci örnekleme oluşturan 194 öğrenciden toplanan veriler üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA, bilinmeyen gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı ve ölçme aracının faktöriyel yapısını ortaya koymak amacıyla; DFA ise var olan bir faktör yapısının verilere uyumunun yani bir dizi gözlenen değişkenin yanıtları mevcut bir kavramsal temele göre etkileyip etkilemediğini değerlendirmek için kullanılan en etkili analizdir (Alavi vd., 2020; Effendi vd, 2019; Floyd & Widaman, 1995).

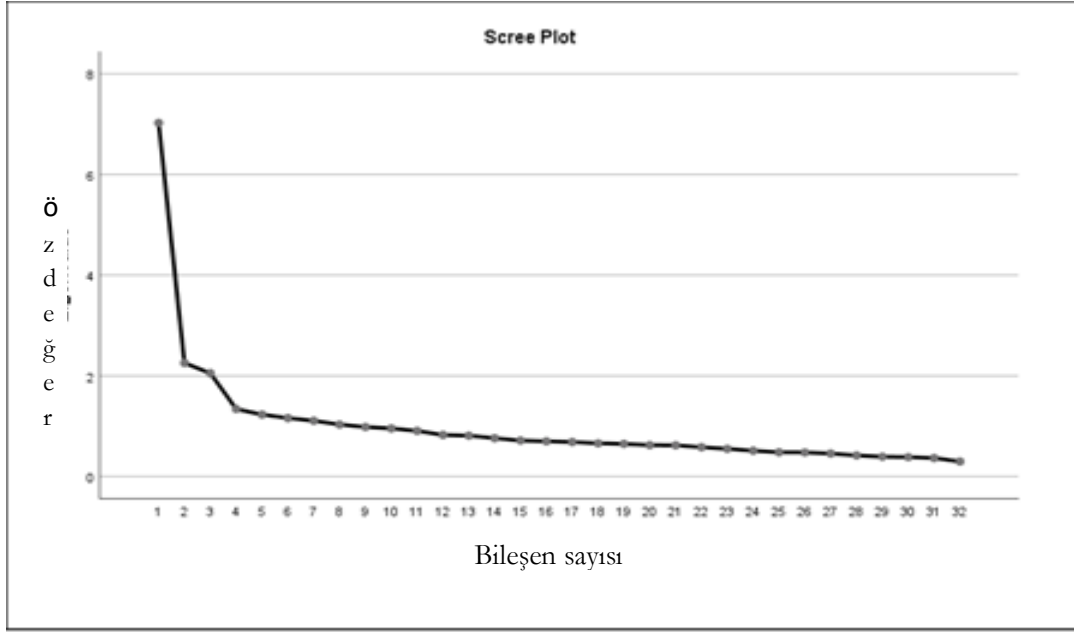
2.4.2. Güvenilirlik Analizi

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla ölçeğin tümü ve faktörler için Cronbach Alfa katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri SPSS-24 ve LISREL programları aracılığıyla yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizi, birb Yamaç eğim grafiği değişkeni daha az sayıda, anlamlı ve kavramsal temellere dayanan yeni değişkenler (faktörler/boyutlar) altında gruplamayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2002). AFA'nın gerçekleştirilebilmesi için ön koşullardan biri, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değerinin en az .60 düzeyinde olması ve Bartlett küresellik testinin anlamlı sonuç vermesidir (Büyüköztürk, 2013, s.126). Bu çerçevede yapılan analizde KMO değeri .87 olarak bulunmuş, Bartlett Sphericity testi ise anlamlı çıkmıştır ($X^2 = 3330.955$, $p < .001$). Bu bulgular, veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016, s.207). Faktör analizi sürecinde, faktör özdeğeri 1'in üzerinde olan bileşenler anlamlı kabul edilmiştir. Temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılan ilk analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan 11 faktör elde edilmiştir. Özdeğeri ≥ 1 olan faktörlerin genellikle anlamlı kabul edildiği görülse de, faktör sayısını belirlemede yamaç eğim grafiği (Scree Plot) daha güvenilir sonuçlar verilmektedir (Thompson, 2004). Şekil 1'de sunulan yamaç eğim grafiği incelendiğinde, faktörlerin üçüncü noktadan itibaren kırılma gösterdiği gözlenmiş ve bu doğrultuda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre analizler, üç faktörle sınırlandırılarak yeniden gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot)

Faktör yapısının netleşmesinin ardından, her bir maddenin faktörler üzerindeki yük değerleri ile binişik yüklenme durumları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Literatürde, faktör yüklerinin .45 ve üzeri olması genellikle yeterli görülse de, bazı durumlarda bu eşik sınırlı sayıda madde için .30'a kadar indirilebilmektedir. Ayrıca, bir maddenin farklı faktörlerde binişik yüklenmemesi için aralarındaki farkın en az .10 olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.124). Bu çalışmada, maddelerin ölçek yapısında kalıp kalmamasına karar verirken, faktör yük değerinde alt sınır olarak .40 kabul edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösteren ya da belirlenen yük değerini karşılamayan toplam 28 madde ölçekten teker teker çıkarılmış ve madde yük değerleri yeniden kontrol edilmiştir. Böylece, üç faktörlü ve toplam 32 maddeden oluşan nihai ölçek yapısı elde edilmiştir.

Her bir faktör, içerdiği maddelerin ortak temasına göre anlamlı bir kavramla adlandırılmıştır. Buna göre; ilk faktör "Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık" olarak adlandırılmış ve 14 madde içermektedir. Bu boyutta yer alan maddeler, bireylerin eğitim, ekonomi, liyakat, ayrımcılık, bilgi kirliliği ve toplumsal çeşitliliğe yönelik farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Örnek maddeler arasında "Köyden kente doğru yaşanan göç olaylarının sonuçları hakkında bilgi sahibiyimdir" ve "Herkesin sahip olduğu bilgi ve beceriler doğrultusunda bir yerlere gelmesinin önemli olduğunu düşünüyorum" ifadeleri yer almaktadır. İkinci faktör "Sosyal Kayıtsızlık" olarak isimlendirilmiş ve 11 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan ifadeler ters maddeler olup, bireylerin toplumsal sorunlara karşı ilgisiz veya duyarsız tutumlarını ölçmektedir. Örnek maddeler şunlardır: "Yüksek statüsü olan birinin daha fazla bakkeka sahip olması gerektiğini düşünüyorum" ve "Ekonomik açıdan toplumda sınıflaşma olması (zengin-orta-fakir) sorun yaratmaz." Üçüncü ve son faktör olan "Aktif Vatandaşlık" boyutu ise 7 madde içermekte ve bireylerin sivil katılım, hak savunuculuğu ve toplumsal sorumluluk bilincini yansıtan tutumlarını değerlendirmektedir. Bu boyutta yer alan örnek ifadeler arasında "Çevre ve doğayı korumayla ilgili kuruluşların projelerinde yer almak isterim" ve "Okul meclisi, sosyal kulüp gibi çalışmalarda söz sahibi olmak benim için önemlidir" gibi maddeler bulunmaktadır. Elde edilen açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. SOSDÖ'deki faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve madde toplam puan korelasyonu değerleri (r)

Yeni Madde No	F1: Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık	F2: Sosyal Kayıtsızlık	F3: Aktif Vatandaşlık	r*	\bar{X}	Ss
1	.67			.70	3.81	1.30
2	.63			.66	3.80	1.31
3	.57			.71	3.78	1.32
4	.55			.74	3.89	1.27
5	.54		.25	.66	3.78	1.29
6	.53			.74	3.98	1.25
7	.52			.72	3.76	1.29
8	.52		.28	.65	3.91	1.20
9	.51		.25	.74	3.87	1.31
10	.51			.67	3.78	1.41
11	.48			.70	3.86	1.29
12	.46			.68	3.75	1.29

13	.44			.68	3.90	1.28
14	.42			.68	3.90	1.29
15		.63		.64	3.83	1.27
16		.57		.60	3.66	1.27
17		.55		.66	3.72	1.24
18		.52		.57	3.64	1.27
19		.51		.61	3.60	1.24
20	.33	.50		.60	3.65	1.25
21		.48		.55	3.88	1.28
22		.47		.54	3.60	1.27
23		.47		.54	3.60	1.28
24	.26	.46		.51	3.49	1.25
25		.40		.61	3.75	1.18
26			.70	.61	3.81	1.15
27			.69	.62	3.65	1.35
28			.65	.65	3.87	1.16
29			.63	.62	3.93	1.25
30			.60	.68	3.70	1.25
31	.32		.55	.65	3.70	1.34
32			.47	.63	3.75	1.24
Özdeğeri	7.02	2.25	2.05		Toplam	
Varyans %	21.93	7.03	6.40		35.36	
Cronbach Alfa	.75	.74	.76		.85	

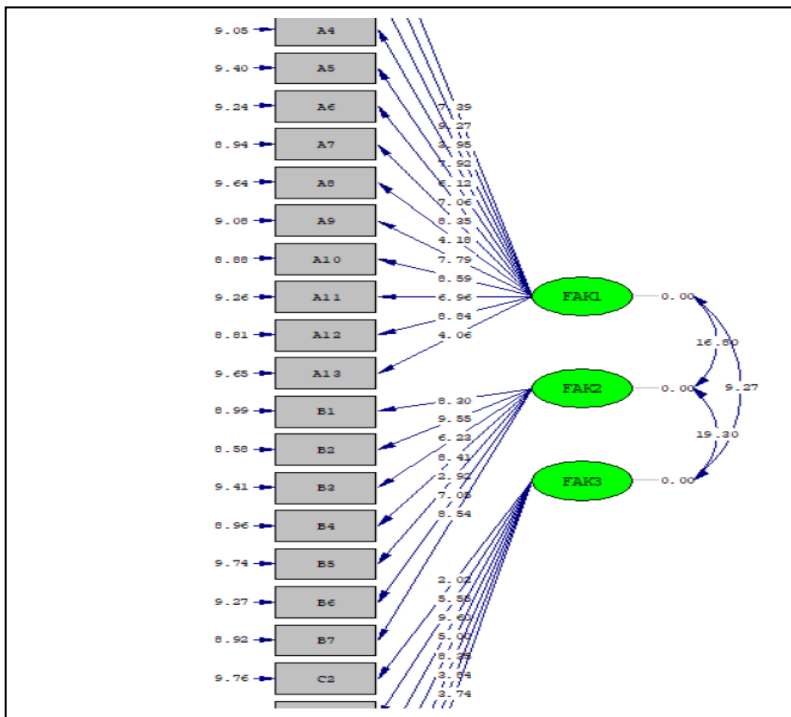
*r: Madde – toplam puan korelasyonları

Not: İzleme kolaylığı bakımından, .25 değerinden küçük olan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 1'de sunulan bulgulara göre, alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerlerinin birinci faktörde .42 ile .67, ikinci faktörde .40 ile .63 ve üçüncü faktörde ise .47 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörlerin açıklayıcı gücüne bakıldığında, birinci faktör toplam varyansın %21.93'ünü, ikinci faktör %7.03'ünü ve üçüncü faktör %6.40'ını açıklamaktadır. Üç faktörün birlikte toplam varyansa katkısı ise %35.36 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında, ölçeğin genel tutarlılığı ile her bir alt boyutun iç tutarlılık düzeyleri Cronbach Alpha katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre, “Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık” alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı .75, “Sosyal Kayıtsızlık” alt boyutu için .74 ve “Aktif Vatandaşlık” alt boyutu için .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı ise .85'tir. Bu değerler, ölçeğin genel olarak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Analizde ilk olarak elde edilen yol şemasında gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeylerine bakılmış ve hata varyansı da yüksek olan A14, B8, B9, B10 ve C1 ve C3 maddeleri analizden çıkarılmıştır. Analizin tekrar çalıştırılması ile elde edilen yol şeması Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Manidar olmayan göstergeler analiz dışı bırakıldıktan sonraki yol şeması

Kurulan modelin iyi uyum veya kötü uyum gösterdiğini ortaya koymak açısından birtakım indeks kriterleri dikkate alınmaktadır. Bu indeks kriterlerde tek bir indeks değeri değil birden fazla indeks değerleri göz önünde bulundurulmaktadır (Maydeu-Olivares, 2017; McNeish & Wolf, 2023). Bu çalışmada DFA için χ^2/sd , GFI, CFI, SRMR ve RMSEA indeksleri kullanılmıştır. Modele ilişkin ölçüt değerleri $0 < \chi^2/sd < 2$ (Kline, 2005), $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ (Sümer, 2000), $0,90 \leq CFI \leq 0,95$ (Tabachnik & Fidell, 2001) $0,05 \leq SRMR \leq 0,10$ $0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$ (Schermeier-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Yapılan analizler sonucunda üç faktörlü yapının sınındığı modelin yeterli uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Modele ilişkin sonuçlar, Tablo 3 ve Tablo 4 'te verilmiştir.

Tablo 3. SOSDÖ'nün üç faktörlü modeli için uyum iyiliği indeksleri

Model	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	CFI
	2.11	0.76	0.080	0.90	0.91

Tablo 4. Standardize edilmiş ve edilmemiş faktör yükleri

Faktör	Madde	Standardize edilmemiş faktör yükleri	Standardize edilmiş faktör yükleri	Z	R ²
Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık	1	0.30	0.53	7.39	0.28
	2	0.36	0.64	9.27	0.41
	3	0.30	0.30	3.95	0.09
	4	0.41	0.56	7.92	0.32
	5	0.43	0.45	6.12	0.20
	6	0.52	0.51	7.06	0.26
	7	0.42	0.59	8.35	0.35
	8	0.30	0.32	4.18	0.10
	9	0.44	0.55	7.79	0.31
	10	0.57	0.60	8.59	0.36
	11	0.39	0.50	6.96	0.25
	12	0.50	0.62	8.84	0.38
	13	0.33	0.31	4.06	0.09
Sosyal Kayıtsızlık	14	0.45	0.58	8.30	0.34
	15	0.58	0.65	9.55	0.43
	16	0.52	0.46	6.23	0.21
	17	0.60	0.59	8.41	0.35
	18	0.29	0.22	2.92	0.05
	19	0.45	0.51	7.05	0.26
	20	0.52	0.60	8.54	0.36
Aktif Vatandaşlık	25	0.61	0.16	2.02	0.02
	27	0.47	0.42	5.56	0.18
	28	0.40	0.69	9.60	0.47
	29	0.41	0.39	5.00	0.15
	30	0.45	0.61	8.35	0.37
	31	0.29	0.30	3.64	0.09
	32	0.31	0.29	3.74	0.08

Tablo 4'te görüldüğü gibi SOSDÖ için elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri 0.29- 0.65 arasında değişmektedir. Maddelerin ilgili faktörde açıkladıkları varyans oranları için R² değerleri incelenmiştir. Buna göre R² değerleri 0.08 ile 0.47 arasında değişmektedir. Maddelerin Z değerleri 2.02 ile 9.60 arasındadır ($p < 0.005$).

Örtük değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları; Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık ile Sosyal Kayıtsızlık arasında 0.80, Toplumsal Konularla İlgili Farkındalık ile Aktif Vatandaşlık Arasında 0.64, sosyal duyarsızlık ile aktif vatandaşlık arasında 0.95 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu değerler örtük değişkenler arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin ($p < 0.05$) olduğunu göstermektedir.

3.3. Ölçeğin Puanlanması

Ölçekte yer alan maddelere verilen yanıtlar, "Kesinlikle Katılmıyorum"dan (1 puan) "Tamamen Katılıyorum"a (5 puan) kadar uzanan beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Ölçekte ters kodlama gerektiren maddeler bulunmaktadır. Özellikle "Sosyal Kayıtsızlık" alt boyutunda yer alan olumsuz ifadeler içeren maddeler, analiz öncesinde ters çevrilerek puanlanmıştır. Bu işlem, ilgili alt boyutun ortalama ve toplam puanlarının doğru biçimde hesaplanabilmesi amacıyla yapılmıştır. Diğer alt boyutlarda (Toplumsal

Farkındalık ve Aktif Vatandaşlık) olumsuz ifadeler yer almadığı için herhangi bir ters kodlama uygulanmamıştır.

Toplam ölçek puanları hesaplanırken, ters çevrilmiş maddelerin puanları da dahil edilmiştir. Böylece ölçek genelinde elde edilen yüksek puanlar, öğrencilerin sosyal sorunlara karşı farkındalıklarının ve duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte, "Sosyal Kayıtsızlık" boyutu yalnızca ters maddelerden oluştuğu için, bu alt boyuttan alınan yüksek puanlar sosyal kayıtsızlık düzeyinin değil, aksine sosyal duyarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 135'tir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Lise 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 404 öğrenciden toplanan verilerle yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, yamaç grafiği incelenerek ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olabileceği belirlenmiştir. Ardından yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) süreci sonunda ölçek, 27 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya kavuşturulmuştur. Ölçeğin birinci faktörü *'Köyden kente doğru yaşanan göç olaylarının sonuçları hakkında bilgi sahibiyimdir', Sürdürülebilir enerji konusunda bilgim vardır* şeklinde maddeler içerdiği için toplumsal konularla ilgili farkındalık olarak adlandırılmıştır. Toplumsal sorunlara duyarlılık kavramı 2018 ve 2023 öğretim programlarında da "Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri" (17. Madde) ve "Kendisine, içinde yaşadığı topluma, kültürel zenginliklere, tüm varlıklara değer vermeyi; sürdürülebilirliği önemsemeyi ve afetlere karşı hazırlıklı olmayı kapsar (D5)." şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2018; 2023). Öcal, Demirkaya ve Altınok (2013) 'un çalışmasında faktörler, maddelerin içeriklerine göre, "bireysel sorunlara ilişkin duyarlılıklar" ve "toplumsal sorunlara ilişkin duyarlılıklar" olarak adlandırılmışlardır. Bu çalışmada da faktörlerden biri toplumsal konularla ilgili farkındalıktır.

Ölçeğin ikinci faktörü *Yoksul insanların yaşadıkları zorluklar beni ilgilendirmez; Yüksek statüsü olan birinin daha fazla hakka sahip olması gerektiğini düşünüyorum* şeklinde ifadeler içerdiği için sosyal kayıtsızlık olarak adlandırılmıştır. Sanatkah and Akbarzadeh (2017) sosyal kayıtsızlığı yasalara, normlara veya toplumsal ve politik olaylara karşı ihmal ve dikkatsizlik olarak tanımlar. Sosyal kayıtsızlık faktörü bu çalışmada da değerlere, normlara, kurumlara, rollere, sosyal yapıya, toplumun tabakalaşmasına, sosyoekonomik statüleri karşı ilgisizliği temsil etmektedir. Dolayısıyla bu olumsuz maddelerden edilen yüksek puanlar sosyal kayıtsızlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tezbaşaran (2008) tutum ölçeklerinde hem olumlu hem olumsuz puanlamaya sahip maddelerin bir arada olmasının ölçeğin güvenilirliğine olumlu yönde katkıda bulunacağını ifade etmekte olup bu çalışmada hem olumlu hem olumsuz puanlanan maddelerin olması araştırmanın güçlü yönlerinden birini oluşturmaktadır. Ölçeğin üçüncü ve son faktörü *"Sivil toplum olarak adlandırdığımız sendika, vakıf gibi kuruluşların projelerinde yer almak isterim."* *"Okulda insan haklarıyla daha fazla çalışma yapmak isterim."* şeklinde ifadeler içerdiği için aktif vatandaşlık olarak adlandırılmıştır. Aktif vatandaş, içinde yaşadığı toplumun sorunlarının farkında olan, bu sorunlar ile mücadele edebilen, haklarını ve sorumluluklarını bilen, haklarını kullanan bireysel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getiren kişidir (Yeter & Kurtdeğede-Fidan 2019). Bu çalışmada da aktif vatandaşlık faktörü toplumsal farkındalığı uygulamaya dökmeyi içselleştiren maddeler içermektedir.

Bu çalışmada geliştirilen Sosyal Sorunlara Duyarlılık Ölçeği (SOSDÖ), öğrencilerin toplumsal duyarlılık düzeylerini belirlemek için öğretmenler tarafından tanılayıcı bir araç olarak kullanılabilir. Bu sayede öğretmenler, sınıflarında sosyal duyarlılığı düşük olan öğrencilere yönelik daha bilinçli yaklaşımlar geliştirebilirler. Ölçek sonuçları, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini farklı sosyal duyarlılık düzeylerine sahip öğrencilere göre uyarlamalarına yardımcı olabilir. Örneğin, duyarlılık düzeyi düşük olan öğrencilerle daha çok grup çalışması ve empati temelli etkinlikler yapılabilir. İçerdiği faktörlere ait maddeler nitel gözlem maddelerine dönüştürülüp nitel ölçme araçlarıyla da araştırmacılara kaynak olabilir. Liselerde görev yapan sosyoloji, psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri tarafından uygulanarak sosyal duyarlılık düzeyleri üzerine çeşitli müdahale ya da uyum stratejileri geliştirilebilir. Liseler arası toplumsal farkındalığa yönelik proje yarışmalarında ölçme aracı olarak kullanılabilir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: danışmanlık, literatür desteği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYAN

“Ortaöğretim Öğrencileri İçin Sosyal Konulara Yönelik Duyarlılık Ölçeği (SOSDÖ)’nin Geliştirilmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akaroğlu, G., Ersoy Quadır, S. ve Koç, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin sosyal duyarlılık ve sivil katılım düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 565-575. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1132399>
- Akın, Ü., Akın, A., ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [SelfCompassion Scale: The Study of Validity and Reliability]. *H. U. Journal of Education*, 33, 1-10.
- Alavi, M., Visentin, D. C., Thapa, D. K., Hunt, G. E., Watson, R., & Cleary, M. (2020). Exploratory factor analysis and principal component analysis in clinical studies: Which one should you use. *Journal Of Advanced Nursing*, 76(8), 1886-1889.
- Altınok, A. (2012). *Sosyal katılım faaliyetlerinin 12-14 yaş grubu öğrencilerinin sosyal problemlere olan duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Arıkan, A., Bakır, Y. ve Özden, M. (2019). Çocuklarda sosyal duyarlılığın geliştirilmesi: “sokak hayvanlarının yardımcıları” projesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 463-490. DOI: 10.21764/maeuefd.601296
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.
- Asıcı, E. ve Külekçi Akyavuz, E. (2021). Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 355-369. doi:10.30900/kafkasegt.959544.
- Başer, E. & Kılınç, E. (2015). Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 75-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20640/220108>
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23, 341-351.
- Bozdağ, F., & Bozdağ, S. (2020). Toplumsal duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 84-101
- Bozdağ -Bucak, Ç. (2016). *Geleceğe bin adım: Eğitimde çokkültürlülük*.
- Bozdağ, F., & Bozdağ, S. (2021). Development of Social Sensitivity Scale. *HAYEF: Journal of Education*, 18(1); 84-101, DOI: 10.5152/hayef.2021.20033
- Bozkan, R. E. (2019). *Smif öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, ss.470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casel (2020). <http://www.casel.org/> adresinden 10 Mayıs 2024 tarihinde erişilmiştir.

- Carr, P. (2013). *Education for democracy: A curriculum framework*. Agriteam Canada Consulting. https://www.academia.edu/14703104/Education_for_Democracy_A_Curriculum_Framework.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Chen, X., Fu, R., Liu, J., Wang, L., Zarbatany, L., & Ellis, W. (2018). Social sensitivity and social, school, and psychological adjustment among children across contexts. *Developmental Psychology*, 54(6), 1124–1134. <https://doi.org/10.1037/dev0000496>
- Çetin, T., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851-875.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum* (3. bs.). H. A. Başman (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, T. ve Sapmaz, S. (2012). Kişilerarası duyarlılık ölçeğinin Türk üniversite öğrencilerinde psikometrik analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 143-155.
- Doolittle, A. & Faul, A.C. (2013). Civic Engagement Scale: A Validation Study SAGE Open July-September 2013: 1–7, DOI: 10.1177/2158244013495542
- Effendi, M., Matore, E. M., Khairani, A. Z., & Adnan, R. (2019). Exploratory factor analysis (EFA) for adversity quotient (AQ) instrument among youth. *Journal of Critical Reviews*, 6(6), 234-242.
- Erten, C. ve Güney, G. (2024). Social behaviour changes via mindfulness practices in early childhood. *Children and Youth Services Review*. 158, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107452>
- Fajriah, L., Manao, A. S. M., Giantari, N. G. N., & Ningsih, R. (2024). Strengthening Art-Based Community through Community Service Activity in Supporting Youth Culturally Awareness. In *Proceedings of the 2nd Annual International Conference: Reimagining Guidance and Counselling in the VUCA Era (AICGC 2023)* (p. 182). Springer Nature.
- Floyd, F.J. & Widaman, K.F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assesment instruments. *Psychological Assesment*. 7 (3), 286-299
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *Howto design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hicks, D. & Bord, A. (2001) Learning about global issues: Why most educators only make things worse? *Environmental Education Research*, 7(4), 413-425.
- Kara, T., & Atasoy, E. (2023). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1964-1977.
- Keskin Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kiss, B., Sekulova, F., Hörschelmann, K., Salk, C. F., Takahashi, W., & Wamsler, C. (2022). Citizen participation in the governance of nature-based solutions. *Environmental Policy and Governance*, 32(3), 247-272.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publicatipons, Inc.
- Kuşcu-Karatepe, H., & Yıldırım, A. (2020). The development of a political awareness scale and psychometric testing on nurses in Turkey: A methodological study. *MANAS Journal of Social Studies*, 9(4), 2418-2429.
- LaRocca, R. (2017). *Introduction to Social Awareness*. <http://www.transforminge> ducation.org/introduction-to-socialawareness/

- Maydeu-Olivares, A. (2017). Assessing the size of model misfit in structural equation models. *Psychometrika*, 82(3), 533-558.
- MEB(2018).<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 15.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB(2023). <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi> adresinden 15.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2024). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2194.pdf> adresinden 15.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- McNeish, D., & Wolf, M. G. (2023). Dynamic fit index cutoffs for confirmatory factor analysis models. *Psychological Methods*, 28(1), 61-88.
- Morawska-Jancelewicz, J. (2022). The role of universities in social innovation within quadruple/quintuple helix model: Practical implications from polish experience. *Journal of the Knowledge Economy*, 13(3), 2230-2271.
- Nakamura, M., ve Watanabe-Muraoka, A. M. (2006). Global social responsibility: developing a scale for senior high school students in Japan. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 213-226.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.
- Nurdiansyah, E. (2016). Improving social sensitivity in society with internalization value of multicultural education. Proceedings of the 2nd SULE – IC 2016, FKIP, Unsri, Palembang, October 7th – 9th.
- Öcal, A., Demirkaya, H. ve Altınok, A. (2013). İlköğretim öğrencilerine yönelik sosyal duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 67-76.
- Sanatkah, A., Akbarzadeh, R. (2017). A study of the relationship between social apathy and apathy to addiction. *Journal of Law Enforcement Science*, 8(19), 24-44.
- Sapancalı, F. (2001). Yeni dünya düzeni ve küresel yoksulluk. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 115-140.
- Sarwono, S. (2013). Anak Jakarta: A sketch of Indonesian youth identity. *Wacana* 15 (1),
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sullivan, P. (2006), Introduction: Culture Without Cultures—The Culture Effect. *The Australian Journal of Anthropology*, 17: 253-264.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). Using multivariate statistics. Pearson.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. 3. Sürüm, E-Kitap.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. (First Edition). Washington: American Psychological Association.
- Tolentino, E. P. (2009). *How does it feel to have your skin color?* In R. G. Johnson III (Ed.), *A twenty-first century approach to teaching social justice: Educating for advocacy and action* (pp.107-127). New York: Peter Lang Publishing
- Türk Dil Kurumu (TDK, 2025). Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçus-Güldalı, Ş. (2017). Sosyal Bilgileri Okul Öncesi Dönem Çocuklarıyla Deneyimlemek: Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Önemi gözden geçirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 1122-1151

- Ünal, O. ve Duygu, H. (2019). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duyarlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Nicel Bir Çalışma: Alanya Örneği. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 2(1), 16-30.
- Yeter, F., & Kurtdele Fidan, N. (2021). Value of “Helpfulness” in Children’s Magazines. *Journal of Education and Future*(20), 61-74. <https://doi.org/10.30786/jef.823972>
- Wade, R. C. (2007). *Social justice for social justice teaching strategies for the elementary classroom*. (1st ed.). New York: Teachers College Press.
- Wright, P. M. (2017). Using social and emotional learning as a conceptual framework to support the Teaching Personal and Social Responsibility model. *29th International Sport Science Congress*, 6, 83-90

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Toplumsal konularla ilgili farkındalık					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
Sosyal kayıtsızlık					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
Aktif katılım					
22					
23					
24					
25					
26					
27					

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekanın Eğitim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2025
Volume 6, No 2
Sayfa/ Pages: 43-55

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

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :31.07.2025

Kabul/Accepted :10.08.2025

e-Yayın/e-Printed:30.08.2025

DOI: 10.59062/ijpes.1754540

Tolga TOPÇUBAŞI¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, tolga.121@hotmail.com

 ORCID ID:0000-0003-4660-8903

ÖZ

Yapay zeka (YZ) teknolojileri, eğitim alanında giderek artan bir öneme sahiptir. Bu teknolojiler; öğretim süreçlerini bireyselleştirme, geri bildirim sağlama ve içerik üretme gibi işlemlerle zenginleştirerek sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin rollerini dönüştürmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekanın eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel desenlerden fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 18 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zeka teknolojilerine yönelik büyük ölçüde olumlu bir tutum sergiledikleri ve bu teknolojileri öğretim sürecinde etkili bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Katılımcılar, yapay zekayı planlama, içerik geliştirme, değerlendirme ve kişiselleştirilmiş öğretim süreçlerinde faydalı bir yardımcı olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayları etik sorunlar, duygusal etkileşim eksikliği ve içerik güvenilirliği gibi konularda da eleştirel bir farkındalık geliştirmiştir. Yapay zeka kullanımının öğrenciler açısından bilinçli ve rehberlik temelli bir yaklaşımla yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme programlarının yapay zeka okuryazarlığı, etik kullanım ve eleştirel düşünme yeterliklerini kapsayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, öğretmen adayları, eğitim teknolojileri, nitel araştırma,

"An Investigation of Pre-Service Primary School Teachers' Views on the Use of Artificial Intelligence in Educational Settings"

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) technologies have been gaining increasing importance in the field of education. These technologies enrich teaching processes through functions such as individualization, feedback provision, and content generation, thereby transforming the role of teachers in classroom practices. This study aims to examine the views of prospective primary school teachers regarding the use of AI in educational settings. A qualitative research design with a phenomenological approach was adopted. The study group consisted of 18 third- and fourth-year prospective primary school teachers enrolled at public and private universities during the 2024–2025 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed through content analysis. Findings reveal that prospective teachers generally exhibit a positive attitude toward AI technologies and consider them effective tools in the teaching process. Participants evaluated AI as a useful assistant in lesson planning, content development, assessment, and personalized instruction. However, they also demonstrated critical awareness regarding ethical issues, lack of emotional interaction, and concerns about content reliability. The findings underscore the necessity of guiding AI use with a conscious and pedagogically grounded approach. In conclusion, teacher education programs should be restructured to include AI literacy, ethical usage, and critical thinking competencies.

Keywords: Artificial intelligence, prospective teachers, educational technologies, qualitative research,

Atf için: Topçubaşı, T. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekanın eğitim ortamlarında kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 43-55.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırma, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı tarafından 26/06/2025 tarihli ve 2025/7 sayılı karar ile etik olarak onaylanarak yürütülmüştür.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

21. yüzyılda hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim ortamlarında köklü dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bu dönüşümün en belirgin bileşenlerinden biri olan yapay zeka (YZ), öğrenme-öğretme süreçlerinin yeniden tasarlanmasına olanak sağlayan güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır (Chassignol vd., 2018; Ahmad vd., 2021). Eğitim sürecinde YZ; içerik üretimi, öğretim tekniklerinin geliştirilmesi, değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi ve etkileşimli iletişim ortamlarının oluşturulması gibi farklı alanlarda etkili bir biçimde kullanılabilir (Galindo-Domínguez vd., 2023; Hwang, 2014). YZ uygulamaları, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun içerik hazırlamayı mümkün kılarken; öğrenme sürecindeki eksiklikleri tespit etme, performansı izleme ve potansiyeli analiz etme gibi işlemlerle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Wardat vd., 2024; Alfarsi vd., 2021). Bununla birlikte, eğitimin insan merkezli bir süreç olduğu, YZ'nin öğretmenlerin yerine geçmekten ziyade onların verimliliğini artırmak amacıyla kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Popenici & Kerr, 2017).

YZ'nin eğitimdeki en önemli katkılarından biri, kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları sunmasıdır. Bu sistemler, öğrencilerle etkileşim kurarak sorulara yanıt verebilmekte, geri bildirim sağlayabilmekte ve öğrenme sürecini bireysel ihtiyaçlara göre şekillendirebilmektedir (Tang, 2024; Asthana & Hazela, 2020). ChatGPT gibi gelişmiş dil modelleri, öğretmenlere ders planlama, değerlendirme ve iletişim gibi alanlarda destek sağlamakta; öğrencilere ise problem çözme, yaratıcı düşünme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede yardımcı olmaktadır (Kohnke vd., 2023; Pavlik, 2023; Trust vd., 2023). Bu yönüyle sohbet robotları, öğretim süreçlerinde hem öğretmen hem de öğrenci açısından zamandan ve enerjiden tasarruf sağlayan yenilikçi araçlar olarak değerlendirilmektedir (Hays vd., 2024; Indran vd., 2024).

Bununla birlikte, YZ'nin eğitimde yaygınlaşması beraberinde çeşitli etik ve güvenlik kaygılarını da getirmektedir. Kişisel verilerin korunması, algoritmik önyargılar, şeffaflık ve toplumsal değerlerle uyum konuları, YZ'nin eğitim ortamlarına entegrasyonunda kritik önem taşımaktadır (Halaweh, 2023; Balbaa & Abdurashidova, 2024; Jaiswal vd., 2023). UNESCO (2019), YZ'nin eğitimde etkin ve güvenli biçimde kullanılabilmesi için kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerinin benimsenmesini, öğretmenlerin YZ temelli uygulamalara hazırlanmasını, nitelikli veri sistemlerinin geliştirilmesini ve veri kullanımında etik standartların gözetilmesini önermektedir. Özellikle öğretmenlerin YZ'ye hazırlanması çift yönlü bir süreci gerektirmektedir: öğretmenlerin pedagojik amaçlarla YZ'yi etkili biçimde kullanma becerisi kazanması, geliştiricilerin ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve pedagojik yaklaşımlarına hakim olması gerekmektedir (Luckin & Çukurova, 2019).

Alanyazında yapılan araştırmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik algılarının, farkındalıklarının ve okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiğini göstermektedir. Coşkun (2024), öğretmen adaylarının YZ'yi çoğunlukla insana atfedilen özellikler üzerinden tanımladığını, bazı yanlış kavramsallaştırmalara sahip olduklarını ve zaman zaman tehdit olarak gördüklerini; buna karşın eğitim ekonomisine olumlu katkılar sunabileceğini düşündüklerini belirtmiştir. Kaman (2025), sınıf öğretmenlerinin YZ okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğunu, ancak cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi demografik değişkenlere göre anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Çam, Çelik, Turan Güntepe ve Durukan (2021), öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine yönelik farkındalığa sahip olduklarını, bunları özellikle eğitim ve tıp alanlarında kullanabileceklerini vurgulamışlardır. Ağmaz ve Ergüleç (2024), öğretmen adaylarının YZ'yi eğitimde kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz metaforlar geliştirdiğini; daha önce YZ aracı kullananların daha olumlu, kullanmayanların ise daha kaygılı metaforlar ürettiklerini bulmuştur. Erdoğan ve Çakır (2024) ise öğretmen adaylarının YZ okuryazarlık düzeylerini "orta" olarak belirlemiş; katılımcıların YZ'yi materyal hazırlama ve içerik zenginleştirme amacıyla kullanmayı planladıklarını, ancak güvenilirlik ve etik kaygılar taşıdıklarını saptamıştır. Karayigit, Çilingir Altınar ve Ayanoglu (2025) da sınıf öğretmeni adaylarının YZ'ye yönelik genel olarak yüksek düzeyde olumlu tutum sergilediklerini, ancak olumsuz tutum boyutunda orta düzeyde puanlar aldıklarını ve bu tutumların cinsiyet ile yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Erkuş (2023), öğretmenlerin YZ teknolojilerine karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını; ancak yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Arı (2022), katılımcıların etik endişeler taşımalarına rağmen, YZ'nin eğitimdeki potansiyelinden umutlu olduklarını ortaya koymuştur. Toprakçı ve Korkmaz (2022) ise öğretmen adaylarının YZ destekli uygulamalara ilgisinin yüksek olduğunu; ancak bu uygulamaların güvenilirliği ve ölçme-geçerlilik sorunlarına dair çekinceler yaşadıklarını tespit etmiştir. Tüm bu çalışmalar, öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin genel farkındalıklarının mevcut olduğunu, ancak pedagojik entegrasyon, etik boyutlar, güvenilirlik ve uygulama yeterliği konularında desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin genel farkındalıklarının mevcut olduğunu; ancak pedagojik entegrasyon, etik boyutlar, güvenilirlik ve uygulama yeterliği konularında desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin en kritik döneminde görev almakta ve temel akademik becerilerin yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında kilit bir rol üstlenmektedir (Gelen, 2017; Toker vd., 2021). Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının YZ'nin eğitim ortamlarında kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi, hem öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve yöntem açısından güncellenmesine hem de hizmet öncesi eğitimlerde dijital pedagojik becerilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmamız bu gereksinimden yola çıkarak, sınıf öğretmeni adaylarının YZ'nin eğitimdeki rolüne dair algı, beklenti, endişe ve önerilerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu kuramsal arka plan doğrultusunda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Bir sınıf öğretmeni olarak yapay zekayı mesleki yaşamınızda kullanmayı düşünür müsünüz? Bu konuda ne gibi beklentileriniz, endişeleriniz veya motivasyonlarınız var?
- Yapay zeka destekli uygulamaların öğretim sürecine katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Bu katkıların nasıl gerçekleşebileceğini örneklerle açıklar mısınız?
- Yapay zeka ile hazırlanan içeriklerin (etkinlik, ders planı, materyal vb.) güvenilirliğini ve geçerliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce öğretmen bu tür içeriklerde nelere dikkat etmelidir?
- Bir öğrencinin yapay zeka kullanarak bir ödevi tamamladığını öğrendiğinizde nasıl bir yaklaşım sergilersiniz? Bu durumu etik ve pedagojik açıdan nasıl değerlendirirsiniz?
- Sizce öğretmen yetiştirme programlarına yapay zeka temelli içerikler eklenmeli midir? Eklenmeli ise ne tür dersler, uygulamalar veya yeterlikler kazandırılmalıdır?
- Gelecekte eğitim ortamlarında yapay zekanın nasıl bir rol oynayacağını düşünüyorsunuz? Bu dönüşüm karşısında öğretmenlerin hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zeka teknolojilerinin eğitim ortamlarındaki kullanımına ilişkin görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, anlamlandırmalarını ve deneyimlerini inceleyerek, söz konusu olgunun daha iyi anlaşılmasını amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu desenin tercih edilmesinin temel nedeni, yapay zeka gibi eğitimde henüz görece yeni ve hızlı gelişen bir olgunun, öğretmen adaylarının kişisel deneyimleri, algıları, beklentileri ve kaygıları üzerinden derinlemesine incelenmesine olanak tanımasıdır. Ayrıca, fenomenoloji yaklaşımı, katılımcıların öznel bakış açılarını merkeze alarak, yüzeysel fark edilen ancak ayrıntılı olarak açıklanmamış pedagojik öngörülerin, düşüncelerin ve duyguların ortaya çıkarılmasına imkan sağlamaktadır. Bu yönleriyle fenomenoloji deseni, araştırmamızın amacına, veri toplama sürecine ve araştırma sorularının doğasına en uygun nitel araştırma yaklaşımı olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının yapay zekaya ilişkin bireysel tutumları, beklentileri, kaygıları ve pedagojik öngörülerini araştırmanın merkezine alınmış; farkında olunan ancak derinlemesine açıklanmamış düşünce ve yaklaşımlar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 akademik yılında İstanbul’daki devlet ve vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 katılımcı oluşturmaktadır. Ölçüt olarak, katılımcıların lisans programı kapsamında “Bilişim Teknolojileri” ve “Öğretim Teknolojileri” derslerini başarıyla tamamlamış olmaları ve bu dersler aracılığıyla yapay zekaya yönelik temel bir farkındalık kazanmış olmaları esas alınmıştır. Katılımcıların 10’u kadın, 8’i erkek olup, 7’si Sınıf Öğretmenliği programının üçüncü sınıfında, 11’i ise dördüncü sınıfında öğrenim görmektedir. Gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitimde yapay zeka teknolojilerine yönelik kişisel ilgiye sahip olduklarını ve bu konuda çeşitli uygulamaları deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu, alan yazın taramasıyla belirlenen temalar doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Taslak form, içerik kapsamı ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi için eğitim teknolojileri ve ölçme–değerlendirme alanlarında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş; uzman önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, küçük bir öğrenci grubuyla pilot uygulama gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği ve veri toplama yeterliliği test edilmiş, elde edilen geri bildirimlere göre forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve verilerin yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacağı, katılımcı isimleri yerine kodlama yapılacağı, gizlilik ve etik ilkelerin titizlikle gözetileceği belirtilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş ve etik ilkelere uygun olarak her katılımcıya bir kod verilmiştir. Kodlamada “K” harfi (katılımcı) ve ardından gelen sıra numarası kullanılmıştır. Veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Eylül–Ekim ayları arasında toplanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öncelikle anlamlı veri birimleri belirlenmiş, açık kodlar türetilmiş; kodlar karşılaştırmalı olarak gözden geçirilerek kavramsal benzerliklere göre kategoriler ve temalar altında birleştirilmiştir. Kod tanımları ve kapsama ölçütleri yinelemeli biçimde geliştirilerek bir kod

kitabında netleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (2015) formülüyle hesaplanmış ve .92 olarak bulunmuştur; %70'in üzerindeki değerler kabul edilebilir güvenilirliğe işaret ettiğinden bu sonuç yüksek uyumu göstermektedir. İçerik analizi, verilerin anlamlı bir bütün halinde düzenlenmesi, temalar altında sunulması ve bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesini esas alan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bulgular, oluşturulan tema/kategoriler altında sistematik biçimde sunulmuş ve yorumların şeffaflığını artırmak üzere katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.4. Etik Kurul

Araştırma, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı tarafından 26/06/2025 tarihli ve 2025/7 sayılı karar ile etik olarak onaylanarak yürütülmüştür.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekanın eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yöneltilen altı açık uçlu soruya verilen yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Yapay zekanın mesleki yaşama entegrasyonuna yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi

Bu başlık altında, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zeka teknolojilerini mesleki yaşamlarına entegre etme niyetleri ve bu konudaki tutumları incelenmiştir. Katılımcılara, yapay zekayı öğretim süreçlerinde kullanıp kullanmayacakları, bu teknolojiye beklentileri, kullanım motivasyonları ve varsa endişeleri hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle temalandırılmış ve öğretmen adaylarının yapay zekayı mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak görüp görmedikleri, hangi koşullarda bu teknolojiye fayda sağlayabilecekleri ve ne tür riskler öngördükleri değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, bulgular üç temel tema altında sınıflandırılmış ve ilgili kodlar ile birlikte aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yapay zekanın mesleki yaşama entegrasyonuna yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	f
Yapay zekaya yönelik olumlu tutum	İstekli olma	5
	Motivasyon	4
	Merak	2
Yapay zekaya yönelik olumsuz tutum	Kaygı	3
	Etik kaygılar	2
	Gereksiz görme	1
	Teknolojiden uzak durma	1
Yapay zekanın öğretimsel işlevi	Planlama kolaylığı	6
	Etkili içerik üretme	5
	Öğretim süreci	3
	Verimlilik	3
	Etkinlik hazırlama	2
	Değerlendirme	2
	Geri bildirim sağlama	2

Araştırma kapsamında yapılan içerik analizi sonucunda, öğretmen adaylarının yanıtları üç ana tema altında toplanmıştır: (1) Yapay zekaya yönelik olumlu tutum, (2) Yapay zekaya yönelik olumsuz tutum ve (3) Yapay zekanın öğretimsel işlevi. Tablo 1, bu temalara ilişkin kodları ve frekans değerlerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu, yapay zeka teknolojilerine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmiştir. Katılımcılar, yapay zeka uygulamalarını öğretim sürecini planlama, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunma ve derslerin niteliğini artırma açısından bir fırsat olarak görmektedir. Özellikle “istekli olma” ve “motivasyon” kodları bu temanın en sık dile getirilen unsurları

olmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının yenilikçi teknolojileri benimsemeye açık olduğunu ve yapay zekayı mesleki gelişimlerinde önemli bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Evet, yapay zekayı öğretim sürecimi planlamada ve kişiselleştirmede kullanmayı düşünüyorum. Öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış içerikler üretmek benim için büyük bir motivasyon kaynağı.” (K2)

“Yapay zekanın öğretimsel işlevi” teması, katılımcıların yanıtlarında en yüksek frekansa sahip temadır. Katılımcılar, yapay zekanın ders planlama, etkinlik geliştirme, ölçme-değerlendirme ve öğrenciye anlık geri bildirim sağlama gibi öğretim sürecini destekleyen birçok işlevi olduğunu vurgulamıştır. Özellikle “planlama” ve “planlama kolaylığı” kodları, öğretmenlerin rutin iş yükünü hafifletme ve ders tasarımı süreçlerini hızlandırma beklentisini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Bu konudaki en önemli beklentim, öğretmenlik sürecindeki planlama, materyal üretimi ve değerlendirme gibi zaman alan işlerin daha kolay ve verimli hale gelmesi.” (K8)

Ayrıca katılımcılar, yapay zekanın yaratıcı öğretim tasarımlarına katkı sağladığını, ders içeriklerini zenginleştirdiğini ve öğrencilere daha kişisel öğrenme deneyimleri sunduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları yapay zekaya yönelik olumsuz tutumlar ve çeşitli kaygılar dile getirmiştir. Bu kaygılar arasında, teknolojinin aşırı kullanımına bağlı olarak öğretmen-öğrenci etkileşiminin zayıflaması, öğrencilerin yapay zekaya bağımlı hale gelmesi ve etik kullanım sorunları ön plana çıkmaktadır. Katılımcılardan biri, bu çekincelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ama bazen ‘acaba çok mu bağımlı olurum?’ ya da ‘Yaptığım etik mi’ gibi soru işaretlerim de oluyor.”(K5)

Bu durum, yapay zeka uygulamalarının öğretim sürecine dahil edilmesinde etik farkındalık ve pedagojik kontrolün önemini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı yapay zekayı meslek yaşamlarında aktif bir şekilde kullanmaya istekli olduklarını belirtirken, aynı zamanda bu teknolojinin etik sınırlara ve pedagojik doğruluğa dikkat edilmesi gerektiği konusunda da bilinçli bir yaklaşım sergilemektedir. Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda etik ve eleştirel dijital okuryazarlık becerilerine de odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.2. Yapay zeka destekli uygulamaların öğretim sürecine katkılarına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi

Bu başlık altında, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zeka destekli uygulamaların öğretim sürecine olan katkılarına ilişkin algı ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Katılımcılara, bu teknolojilerin öğretim süreçlerinde ne tür katkılar sağlayabileceği ve bu katkıların nasıl gerçekleşebileceği hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, yapay zekanın öğretimi bireyselleştirme, öğretmene zaman kazandırma, öğrenme sürecine geri bildirim sağlama ve yaratıcı öğretim ortamları oluşturma gibi işlevlerine yönelik beklentilerle şekillenmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, duygusal etkileşim eksikliği ve kalıplaşmış yanıtlar gibi sınırlılıkları da dile getirmiştir. Adayların yanıtları içerik analizi yöntemiyle temalandırılmış ve Tablo 2’de ilgili tema ve kodlar doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 2. Yapay zeka destekli uygulamaların öğretim sürecine katkılarına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	f
Yapay zekanın öğretim sürecine katkısı	Farklılaştırılmış öğretim	4
	Öğrenciye özgü içerik	4
	Zaman kazandırma	3
	Hızlı kaynak üretimi	3
	Anında geri bildirim	3
	Yaratıcılığı artırma	3
	Oyunlaştırma	2
Yapay zekanın sınırlılıkları	Eğitimde eğlenceli ortam	2
	Erişebilirlik	2
	Öğretmen destekleme	2
	İçerik oluşturma	2
	Duygusal etkileşim eksikliği	1
Kalıplaşmış yanıtlar	1	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı, yapay zeka destekli uygulamaların öğretim sürecine önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Özellikle “farklaştırılmış öğretim” ve “öğrenciye özel içerik” kodları en çok vurgulanan katkı alanları olmuştur. Katılımcılar, yapay zeka teknolojilerinin öğrencilerin bireysel öğrenme hızları ve ihtiyaçlarına göre içerikler üretme kapasitesine dikkat çekmiştir. Bu eğilim, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını benimsediklerini ve teknolojiyi bu amaçla etkin bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu duruma ilişkin bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Evet, özellikle öğrenci düzeyine uygun etkinlikler oluşturma, ölçme-değerlendirme süreçlerini kolaylaştırma açısından katkı sağlayacağını düşünüyorum. Örneğin, yapay zeka yardımıyla kısa sürede bireyselleştirilmiş kişiye özgü çalışma kağıtları hazırlayabiliyorum. Farklaştırma, zenginleştirme etkinlikleri yapabiliyorum.” (K11)

Bunun yanı sıra, öğretmen adayları yapay zekanın öğretmenlere zaman kazandıran bir araç olduğunu da sıkça dile getirmiştir. Rutin planlama, içerik oluşturma ve ölçme-değerlendirme görevlerinde yapay zekanın öğretmenlerin iş yükünü hafiflettiği ve süreçleri daha verimli hale getirdiği ifade edilmiştir. Bu katkı, “zaman kazandırma” ve “hızlı kaynak üretimi” kodlarında somutlaşmıştır. Bu bağlamda bir katılımcı şunları söylemiştir:

“Yapay zeka destekli uygulamaların öğretim sürecine ciddi katkı sağladığını düşünüyorum. Örneğin; ders planlama ve materyal hazırlama süreçlerinde öğretmenin zamanını verimli şekilde kullanmasını sağlıyor. Öğretmene inanılmaz zaman kazandırıyor.” (K6)

Ayrıca, yapay zekanın sunduğu anında geri bildirim, oyunlaştırma, yaratıcılığı teşvik etme ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma gibi işlevler, öğrenmeyi hem daha etkili hem de öğrenciler açısından daha çekici kılmaktadır. Katılımcılar, özellikle sesli okuma yapan öğrencilere anında dönüt veren uygulamalar ve yapay zeka tabanlı oyunların dikkat çekici ve kalıcı öğrenme sağladığını belirtmiştir:

“Öğrencilerin seviyelerine göre uyarlanmış içerikler sunabilir veya anında geri bildirim verebilir. Böylece öğrenme süreci daha etkili ve öğrenci merkezli olur.” (K4)

Ancak olumlu katkıların yanı sıra, bazı katılımcılar yapay zeka destekli uygulamaların sınırlılıklarına da dikkat çekmiştir. Özellikle duygusal etkileşim eksikliği ve kalıplaşmış yanıtlar gibi sınırlılıklar, öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıflaması ve yaratıcı düşünmenin körelmesi gibi riskler doğurabileceği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bu sınırlılıkların, yapay zeka uygulamalarının eğitim ortamında pedagojik özerklikle ve eleştirel farkındalıkla kullanılmasını zorunlu kıldığı ifade edilmiştir

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekanın öğretim sürecine olan katkılarını çok boyutlu bir biçimde değerlendirdiklerini ve bu katılardan pedagojik olarak faydalanmaya hazır olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, teknolojiye körü körüne bağlı kalmadan, insan-merkezli ve pedagojik temellere dayalı bir yaklaşımla bu araçların sınıf ortamına entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının, adalara hem bu araçların teknik kullanımı hem de potansiyel sınırlılıklarına ilişkin eleştirel bakış açısı kazandırması büyük önem taşımaktadır.

3.3. Yapay zeka ile üretilen içeriklerin güvenilirliği ve geçerliliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi

Bu başlık altında, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zeka tarafından oluşturulan öğretim içeriklerinin (etkinlik, ders planı, materyal vb.) güvenilirliği ve geçerliliğine yönelik algı ve değerlendirmeleri ele alınmıştır. Katılımcılara, bu tür içeriklerin öğretim süreçlerinde kullanılabilirliğine dair görüşleri, içeriklerin doğruluk ve pedagojik uygunluk düzeyleri ile ilgili endişeleri ve öğretmen müdahalesi gerekliliği hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen adayların yapay zeka ile üretilen içeriklere temkinli yaklaştıkları, bu içeriklerin ancak belirli denetim stratejileriyle kullanılabilir hale gelebileceğini düşündükleri ve öğretmen rolünün bu süreçte merkezi olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve tema ile kodlara göre yapılandırılarak Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3. Yapay zeka ile hazırlanan içeriklerin güvenilirliğine ve geçerliliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	f
İçerik güvenilirliği	Bilgi doğruluğu	5
	Pedagojik uygunluk	4
	Yetersiz pedagojik düzey	3
Denetim stratejileri	Öğretmen filtrelemesi	5
	Kaynak doğrulama	3
	Alan hataları	2
	Ek kontrol yapma	2
	Gerçekçi olmayan öneriler	1

Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının, yapay zeka ile oluşturulan öğretim materyallerine yönelik değerlendirmeleri iki temel tema altında toplanmıştır: İçerik güvenilirliği ve denetim stratejileri. Katılımcıların çoğu, yapay zeka tarafından sunulan içeriklerin çeşitli yönlerden faydalı ve pratik olduğunu belirtmekle birlikte, bu içeriklerin pedagojik yeterliliği, doğruluğu ve öğrenci seviyelerine uygunluğu konusunda dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, yapay zeka destekli içeriklerin bilgi doğruluğu ve pedagojik uygunluğu açısından mutlaka öğretmen denetiminden geçmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı K17, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yapay zeka ile hazırlanan içeriklerin faydalı olabileceğini düşünüyorum ancak bunların her zaman güvenilir ve pedagojik olarak uygun olduğunu söylemek zor. Bu nedenle öğretmenlerin, içeriklerin doğruluğunu kontrol etmesi, öğrencilerin seviyesine ve müfredata uygunluğunu değerlendirmesi çok önemli.”

Benzer şekilde, K13 isimli katılımcı da yapay zekanın bir araç olarak öğretmene hizmet etmesi gerektiğini belirterek şunları söylemiştir:

“İçeriğin doğruluğu, pedagojik uygunluğu ve kaynak kontrolü önemli. Öğretmen, bu içerikleri mutlaka gözden geçirip müfredata ve öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirmeli.”

Denetim stratejileri bağlamında en çok öne çıkan kod “öğretmen filtrelemesi” olmuştur. Katılımcılar, yapay zeka ile hazırlanan materyallerin doğrudan kullanılmaması, mutlaka öğretmenin değerlendirme süzgecinden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K2 bu yaklaşımı şöyle ifade etmiştir:

“Yapay zeka iyi bir yardımcı olabilir ama son kararı mutlaka öğretmen vermelidir.”

Ayrıca bazı katılımcılar, yapay zeka ile üretilen içeriklerin yeterince yaratıcı olmadığını, önerilerin yüzeysel kalabildiğini ve özellikle güncel öğretim programlarıyla uyumsuzluklar gösterdiğini belirtmiştir. Örneğin K10, şu eleştiride bulunmuştur:

“Etkinlik ise sınıf ve yaş belirtilmesine rağmen düzeyin çok altında hazırlanıyor. Ders planı noktası benim için sıfır diyebilirim. Yeni Maarif Modeli'ne göre hazırlanması gereken plandan çok uzak, karmaşık bir plan oluşturuyor.”

Bu bağlamda, öğretmen adayları yapay zeka ile hazırlanan içeriklerin öğretim sürecine katkı sağlayabileceğini düşünmekle birlikte, bu içeriklerin güvenilirliği ve geçerliliği konusunda eleştirel bir bakış açısına sahiptir. İçeriklerin sadece öğretim programına uygunluk açısından değil, aynı zamanda öğrenci merkezliliği, kültürel hassasiyet ve pedagojik etkililik gibi ölçütler açısından da dikkatlice değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

3.4. Öğrencilerin yapay zeka kullanımı karşısında öğretmen tutumlarına ve etik yaklaşımlara yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi

Bu başlık altında, sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerin yapay zeka kullanarak ödev yapmaları durumunda sergileyecekleri tutumlar ve bu sürece ilişkin etik değerlendirmeleri ele alınmıştır. Katılımcılara, yapay zeka ile tamamlanan öğrenci ödevlerine nasıl yaklaştıkları, bu durumu akademik dürüstlük ve pedagojik sorumluluk açısından nasıl değerlendirdikleri, ayrıca bu tür kullanımlarda öğrenciye nasıl rehberlik edilmesi gerektiği yönünde açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen adaylarının bu duruma yalnızca etik bir sorun olarak yaklaşmadıkları; aynı zamanda bir eğitim fırsatı olarak da değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrenci merkezli ve rehberlik temelli yaklaşımların öne çıktığı görüşler, teknolojinin bilinçli kullanımı konusunda öğretmenin rolünü vurgulamakta; bu da etik farkındalıkla bütünleşen pedagojik liderlik anlayışını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular tematik yapıya göre sınıflandırılmış ve ilgili kodlarla birlikte aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yapay zeka kullanılarak yapılan öğrenci ödevlerine ilişkin etik ve pedagojik değerlendirmelere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	f
Etik Değerlendirme	Akademik dürüstlük	4
	Özgünlük sorunu	4
	Kopya olarak görme	3
	Denetleme	3
	Yönlendirme	3

Yapay zekanın sınırlılıkları	Rehberlik etme	3
	Bilinçli kullanım kazandırma	2
Öğrenciye yaklaşım	Tepki verme	2
	Kullanımı anlama	2
	Süreci tartışma	2
	Farkındalık kazandırma	2

Öğretmen adaylarına, öğrencilerin yapay zeka kullanarak ödevlerini tamamlamaları durumunda nasıl bir yaklaşım sergileyecekleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde üç temel tema altında gruplanabilecek çeşitli kodlar ortaya çıkmıştır: etik değerlendirme, pedagojik rehberlik ve öğrenciye yaklaşım. Kodların frekanslarıyla birlikte dağılımı yukarıdaki tabloda sunulmuştur.

Etik Değerlendirme teması kapsamında, birçok katılımcı öğrencinin yapay zekadan aldığı yardımı akademik dürüstlük ilkesiyle ilişkilendirmiştir. Bu noktada en sık vurgulanan etik endişe, öğrencinin ödevini özgün bir biçimde yapma sorumluluğudur. Katılımcılar, yapay zeka ile yapılan ödevin niteliğine göre değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş, özellikle tamamen kopyalanan içeriklerin öğrencinin gelişimini olumsuz etkileyebileceğini dile getirmiştir.

“Eğer tamamen kopyala-yapıştır şeklindeyse bu hem etik açıdan sorumludur hem de öğrencinin öğrenme sürecine zarar verir.” (K1)

Ayrıca, yapay zekanın tamamen yasaklanmaması gerektiği, ancak öğretmen denetiminde kullanılması gerektiği yönünde görüşler de bildirilmiştir.

“Yapay zeka bir yardım aracıdır; öğrenciler bu araçtan faydalanabilir. Ancak burada sorumluluk öğretmene de düşüyor.” (K9)

Pedagojik Rehberlik teması altında, öğretmen adayları öğrencilerin bu tür teknolojileri doğru biçimde kullanmaları için rehberliğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, yapay zeka ile yapılan ödevlerin eğitimsel bir fırsata dönüştürülebileceğini, bu süreçte öğretmenin yönlendirme ve bilinçlendirme görevinin önemli olduğunu belirtmiştir.

“Bu durumu bir rehberlik fırsatı olarak görür ve öğrenciye teknolojiyi bilinçli ve sorumlu şekilde kullanma becerisi kazandırmaya çalışırım.” (K2)

Öğrenciye Yaklaşım temasında ise öğretmen adaylarının bu duruma nasıl tepki verecekleri ve süreci nasıl yönetecekleri üzerinde durulmuştur. Görüşlerin çoğu, öğrencinin yapay zekayı hangi amaçla ve nasıl kullandığını anlamaya çalışmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bazı katılımcılar ise doğrudan tepkisel bir yaklaşım sergileyeceklerini ifade etmiş, ancak bu tepkinin ardından öğrenciyle pedagojik bir diyalog kurulacağını belirtmişlerdir.

“Başta tepki gösteririm çünkü verdiğim ödev onun gelişimine katkı sağlayacak bir durum. Daha sonra neden bu tepkiyi verdiğimi anlatıp özgün davranması gerektiğini açıklarım.” (K6)

Sonuç olarak, öğretmen adayları öğrencilerin yapay zekayı ödevlerde kullanmalarını mutlak bir yasaklama yaklaşımıyla değil; öğrenciyi anlamaya çalışan, rehberlik eden ve etik ilkeleri gözetken bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, geleceğin eğitim ortamlarında teknolojinin nasıl daha bilinçli kullanılabilmesine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

3.5. Öğretmen yetiştirme programlarında yapay zeka eğitiminin gerekliliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi

Bu başlık altında, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında yapay zeka temelli içeriklerin yer alması gerekliliğine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Katılımcılara, eğitim fakültelerindeki mevcut ders yapısının çağın teknolojik gelişmelerine ne derece yanıt verdiği, yapay zeka okuryazarlığı ve etik kullanıma yönelik içeriklerin programa entegre edilip edilmemesi gerektiği, ayrıca bu bağlamda ne tür yeterlik ve uygulamaların kazandırılması gerektiği yönünde açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları içerik analizi yoluyla incelenmiş; yapay zeka temelli öğretim uygulamalarının, yalnızca teknolojik araç kullanımı değil aynı zamanda pedagojik bilinç, etik duyarlılık ve eleştirel dijital okuryazarlık becerileri ile bütünleşmesi gerektiği yönündeki değerlendirmeler ön plana çıkmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen eğitiminin dijital dönüşüme uygun biçimde güncellenmesi gerektiğini ortaya koymakta olup, bu kapsamda belirlenen tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen yetiştirme programlarına yapay zeka temelli içeriklerin entegrasyonuna yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	f
Program içeriği geliştirme	Ders entegrasyonu	4
	Yapay zeka okuryazarlığı	4
	Etik kullanım	3
Uygulamalı yeterlikler	Uygulamalı dersler	3
	Dijital okuryazarlık	3
	İçerik üretimi	3
	Senaryo yazımı	2
	Materyal geliştirme	5
	Ölçme-değerlendirme	2
	Eleştirel değerlendirme	3
Öğrenciyi yaklaşım	Teknolojiyi bilinçli kullanma	3
	Öğrenciyi rehberlik etme	2
	Teknolojiye ayak uydurma	2
Güncel ihtiyaçlara uyum	Geleceğin sınıf ortamına hazırlık	2

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, yapay zeka temelli içeriklerin öğretmen yetiştirme programlarına eklenmesini gerekli görmekte ve bu konuda oldukça güçlü gerekçeler sunmaktadır. Görüşler, özellikle program içeriğinin güncellenmesi, uygulamalı yeterliklerin kazandırılması ve geleceğin eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek öğretmen profili oluşturulması yönünde yoğunlaşmaktadır.

Bazı katılımcılar, eğitim fakültelerinde halihazırda yapay zekaya dair hiçbir dersin bulunmadığını, bu nedenle eksikliklerin bireysel çabalarla kapatılmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan K8, bu konuda açık bir ihtiyaç olduğuna şu sözlerle işaret etmektedir:

“Evet, öğretmen yetiştirme programlarına yapay zeka temelli içeriklerin eklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü günümüzde eğitim teknolojileri hızla gelişiyor ve öğretmenlerin bu sürece ayak uydurabilmesi önemli.”

Katılımcılar ayrıca, bu içeriklerin sadece kuramsal değil, uygulamalı boyutunun da olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, içerik üretimi, senaryo yazımı, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yapay zekanın aktif olarak kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Bir diğer güçlü görüş, öğretmen adaylarının yapay zekayı sadece bir araç olarak değil, eleştirel bakış açısıyla değerlendirme becerisine de sahip olmaları gerektiğidir. Bu noktada etik kullanım, veri güvenliği ve pedagojik geçerlilik vurgulanmaktadır. Bu konuda katılımcılardan K5 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen adaylarına, yapay zeka çıktılarının doğruluğunu sorgulama, eleştirel bakışla değerlendirme ve sınıf içi senaryolarda yaratıcı bir şekilde kullanma yeterlikleri kazandırılmalıdır.”

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının görüşleri, öğretmen yetiştirme programlarının yapay zeka okuryazarlığı, uygulamalı araç kullanımı, etik yeterlik ve teknolojiyi pedagojik bağlamda değerlendirme gibi başlıklarda yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, hem öğretmen eğitiminde reform ihtiyacına hem de dijital çağın gerektirdiği donanımlı öğretmen profilinin inşasına katkı sağlayacak önemli veriler sunmaktadır.

3.6. Gelecekte yapay zeka destekli eğitim ortamları ve öğretmen yeterliklerine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi

Bu başlık altında, sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki eğitim ortamlarında yapay zeka teknolojilerinin rolü ve bu ortamlarda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin öngörülerini değerlendirilmiştir. Katılımcılara, yapay zekanın öğretim süreçlerine nasıl entegre edileceği, bireyselleştirilmiş öğrenme, veri temelli karar alma ve öğretmen-robot iş birliği gibi unsurların eğitimdeki yeri hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu dönüşüme nasıl hazırlanması gerektiği, ne tür beceri ve yeterliklerle donatılması gerektiği de tartışılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve öğretmen adaylarının hem teknolojik değişimlere yönelik farkındalık düzeyleri hem de bu değişimin gerektirdiği pedagojik ve etik donanım beklentileri tematik başlıklar altında yapılandırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, Tablo 6’da tema ve kodlar halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Gelecekteki eğitim ortamlarında yapay zekanın rolüne ve öğretmen yeterliklerine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kod	f
Gelecekte yapay zekanın eğitimdeki rolü	Kişiselleştirme	6
	Öğretime destek	5
	Veri temelli süreçler	3
	Yardımcı rol	5
Geleceğin öğretmen profili	Öğretmen-robot iş birliği	3
	Dijital okuryazarlık	3
	Etik farkındalık	3
	Eleştirel düşünme	2
	İçerik üretimi	2

Katılımcılar, yapay zeka teknolojilerinin gelecekte eğitim ortamlarında önemli roller üstleneceğini belirtmişlerdir. Özellikle yapay zekanın öğretim süreçlerine bireyselleştirilmiş içerikler sunma, anlık geri bildirim sağlama ve öğrenme analitiği gibi veri temelli yaklaşımlar geliştirme konularında katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin rollerinin yeniden tanımlanmasını ve yeni yeterlik alanlarına sahip olmalarını gerekli kılmaktadır.

Katılımcı K8, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Gelecekte yapay zeka, eğitim ortamlarında kişiselleştirilmiş öğrenme, veri temelli değerlendirme ve öğretim sürecinin desteklenmesinde önemli bir rol oynayacak. Öğretmenlerin bu dönüşüme uyum sağlayabilmesi için dijital okuryazarlık, veri analizi ve yapay zeka araçlarını pedagojik amaçlarla kullanma becerilerine sahip olması gerekiyor.”

Benzer şekilde, K4 ise öğretmenin duygusal rehberliğinin önemini vurgulamış, yapay zekanın öğretmenin yerini almasının mümkün olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Teknoloji gelişiyor evet ama bir öğretmenin yerini asla alamaz çünkü en başta insanız, duygusal varlıkları. Bu yüzden bir robotun yerine geçebileceğini düşünmüyorum; ama yardımcı olarak kullanılabilen bir rehber gibi görebiliriz.”

Bu bağlamda, katılımcılar öğretmenlerin sadece teknolojiyi kullanan bireyler değil, aynı zamanda teknolojiyi eleştirel değerlendirebilen, etik ilkeler doğrultusunda yön verebilen ve içerik üretebilen donanımlı profesyoneller olması gerektiğini vurgulamışlardır. K12 bu görüşü açıkça şu şekilde belirtmiştir:

“Veri okuryazarlığı, dijital etik, içerik doğrulama ve yapay zeka araçlarını pedagojik amaçla entegre edebilme gibi yetkinlikler öğretmenler için vazgeçilmez hale gelecek.”

Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına yapay zeka okuryazarlığı, eleştirel düşünme, etik kullanım ve yaratıcı içerik tasarımı gibi konularda eğitim verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yapay zeka, öğretmenlerin yerini almak yerine onların rehberlik rollerini güçlendiren bir destekleyici olarak konumlanmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zeka (YZ) teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin tutumlarını, algılarını ve mesleki yeterliklerini çok boyutlu olarak incelemiştir. Elde edilen bulgular, adayların YZ teknolojilerine yönelik genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilediklerini; bu teknolojilerin öğretim süreçlerini kolaylaştırıcı, bireyselleştirici ve zenginleştirici işlevlerine dikkat çektiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar pedagojik geçerlilik, etik sorumluluk ve teknolojik yeterlik konularında belirgin kaygılar da ifade etmişlerdir. Bu durum, YZ'nin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sadece teknik değil; aynı zamanda pedagojik ve etik bağlamda da çok yönlü değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci araştırma sorusunda, sınıf öğretmeni adaylarının YZ'yi mesleki yaşamlarına entegre etme konusunda genel olarak istekli oldukları, ancak öğrenci-öğretmen ilişkileri, mesleki rollerin dönüşümü ve etik riskler gibi konularda temkinli yaklaştıkları görülmüştür. Bu bulgu, Coşkun'un (2024) çalışmasında öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik algılarında olumlu işlevlerin yanı sıra tehdit unsurlarının da yer aldığı yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Kaman (2025) da öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanmaya istekli olduklarını, ancak etik ve mesleki rol temelli çekincelerin devam ettiğini

belirtmiştir. Bu durum, öğretmen yetiştirme sürecinde YZ'nin yalnızca teknik boyutunun değil, mesleki kimlik ve pedagojik rol boyutunun da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusuna verilen yanıtlar, adayların YZ destekli uygulamaların özellikle öğretimin bireyselleştirilmesi, görselleştirilmesi ve geri bildirim süreçlerinde önemli katkılar sağlayacağını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu durum, Çam, Çelik, Turan Güntepe ve Durukan'ın (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının YZ teknolojilerini eğitim süreçlerinin etkinliğini artırma potansiyeli açısından değerlendirmeleriyle uyumludur. Ayrıca, Ağmaz ve Ergüleç (2024) de YZ deneyimi olan öğretmen adaylarının bu teknolojiyi öğrenmeyi zenginleştirme ve öğrenciye özgü çözümler geliştirme açısından daha olumlu değerlendirdiklerini saptamıştır.

Üçüncü araştırma sorusunda, adayların YZ'nin ürettiği içeriklerin pedagojik geçerliliği ve güvenilirliği konusunda dikkatli olunması gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Bu bulgu, Erdoğan ve Çakır'ın (2024) çalışmasında öğretmen adaylarının YZ'yi materyal hazırlama ve içerik zenginleştirme amacıyla kullanmaya eğilimli oldukları, ancak güvenilirlik ve doğruluk konularında çekinceler taşıdıkları yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir. Coşkun (2024) da benzer şekilde içeriklerin doğruluğunun öğretmenler tarafından denetlenmesi ve pedagojik süzgeçten geçirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Dördüncü araştırma sorusunda, adayların öğrencilerin YZ ile hazırladıkları ödevler karşısında etik ilkeler çerçevesinde rehberlik edilmesi gerektiğini belirtmeleri, Ağmaz ve Ergüleç'in (2024) çalışmasında YZ'ye yönelik olumlu metaforlar geliştiren öğretmen adaylarının teknolojiyi yasaklamak yerine rehberlik etme eğiliminde olduklarını gösteren bulgularıyla örtüşmektedir. Kaman (2025) da öğretmenlerin etik kullanımı teşvik eden bir yaklaşım sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Beşinci araştırma sorusuna verilen yanıtlarda, öğretmen yetiştirme programlarında YZ temelli içeriklerin yalnızca teorik düzeyde değil; senaryo yazımı, materyal geliştirme, içerik üretimi ve değerlendirme gibi uygulamaya dönük bileşenlerle yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, Çam vd. (2021) tarafından vurgulanan, YZ'nin eğitimde etkin kullanımı için uygulamalı eğitimlerin gerekliliği yönündeki bulgularla ve Kaman'ın (2025) dijital yeterlik ile YZ okuryazarlığı arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiği yönündeki tespitleriyle uyumludur.

Altıncı araştırma sorusunda ise adaylar, YZ'nin gelecekte eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olacağını, ancak öğretmenlerin yerinin tamamen alınamayacağını vurgulamışlardır. Bu bulgu, Coşkun (2024) ve Kaman'ın (2025) YZ'nin öğretmenleri destekleyici bir araç olarak konumlandırılması gerektiğini savunan görüşleriyle örtüşmektedir. Ağmaz ve Ergüleç (2024) ise öğretmenlerin YZ karşısındaki en önemli gücünün pedagojik yaratıcılık ve öğrenci ile kurulan insani bağ olduğunu belirtmiştir.

Genel olarak, bu araştırmanın bulguları literatürle büyük ölçüde örtüşmekte ve sınıf öğretmeni adaylarının YZ'ye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak etik, güvenilirlik ve pedagojik geçerlilik konularında temkinli olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında YZ'nin yalnızca teknik yönleriyle değil, aynı zamanda etik, pedagojik ve mesleki rol boyutlarıyla da ele alınması gerektiğini göstermektedir. YZ'nin eğitimde en etkili biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin teknolojiyi bilinçli, eleştirel ve yaratıcı bir şekilde entegre edebilmelerine bağlıdır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmanın tasarlanması, kuramsal çerçevenin oluşturulması, veri toplama aracının geliştirilmesi, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi süreci, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, bulguların yorumlanması, literatürle tartışılması ve araştırma raporunun yazılması aşamalarının tamamı Tolga Topçubaşı tarafından gerçekleştirilmiştir.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

ÇATIŞMA BEYAN

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekanın Eğitim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ahmad, S. F., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., Alam, M. M., & Hyder, S. I. (2021). Artificial intelligence and its role in education. *Sustainability*, 13(22), 12902. <https://doi.org/10.3390/su132212902>
- AlFarsi, G., Tawafak, R. M., ElDow, A., Malik, S. I., Jabbar, J., & Al Sideiri, A. (2021). Smart classroom technology in artificial intelligence: A review paper. In *International Conference on Culture Heritage, Education, Sustainable Tourism, and Innovation Technologies* (pp. 229-235). <https://doi.org/10.5220/0010306502290235>
- Ağmaz, R. F., & Ergüleç, F. (2024). Öğretmen adaylarının eğitimde yapay zeka algıları: Bir metafor analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 183–198. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.97>
- Arı, S., & Erkuş, B. (2025). Hayat Bilgisi dersinde yapay zeka kullanımına ilişkin bir inceleme. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 10(30), 75–90. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.769>
- Asthana, P., & Hazela, B. (2019). Applications of machine learning in improving learning environment. *Intelligent Systems Reference Library*, 417–433. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8759-3_16
- Balbaa, M. E., & Abdurashidova, M. S. (2024). The impact of artificial Inteligence in decision making. A Comprehensive review. *EPR A International Journal of Economics, Business and Management Studies (EBMS)*, 11(2), 27-38. <https://doi.org/10.36713/epra15747>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Coşkun, B. (2024). Aday öğretmenlerin yapay zeka algıları ve eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin düşünceleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 439–456.
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zeka teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263–285.
- Erkuş, B., & Arı, S. (2025). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapay zeka uygulamalarının kullanımına ilişkin bir inceleme. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10(29), 143–156. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2869>
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Losada, D., & Etxabe, J.-M. (2023). An analysis of the use of artificial intelligence in education in Spain: The In-Service teacher's perspective. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2284726>
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 1-11. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Hays, L., Jurkowski, O., & Sims, S. K. (2024). ChatGPT in K-12 Education. *TechTrends*, 68(2), 281-294. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00924-z>
- Hwang, G. J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments—A context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1(4), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0004-5>
- Indran, I. R., Paranthaman, P., Gupta, N., & Mustafa, N. (2024). Twelve tips to leverage AI for efficient and effective medical question generation: A guide for educators using ChatGPT. *Medical Teacher*, 46(3), 1-6. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2294703>
- Jaiswal, R. K., Sharma, S. S. & Kaushik, R. (2023). Ethics in AI and machine learning. *Journal of Nonlinear Analysis and Optimization*, 14(1). 8-12. <https://doi.org/10.36893/jnao.2023.v14i1.0008-0012>
- Kaman, Ş. (2025). Sınıf öğretmenlerinin yapay zeka okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 7(1), 63–77. <https://doi.org/10.53694/bited.1628589>

- Karayiğit, M. G., Çilingir Altiner, E., & Ayanoglu, K. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 9(2), 289–300. <https://doi.org/10.38089/iperj.2025.224>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Luckin, R., & Çukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
- Pavlik, J. V. (2023). Collaborating with ChatGPT: Considering the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84–93. <https://doi.org/10.1177/10776958221149577>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Tang, K. H. D. (2024). Implications of Artificial Intelligence for Teaching and Learning. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 65-79. <https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.404>
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>.
- Toprakçı, E., & Korkmaz, M. (2022). Yapay zeka teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(58), 75–90.
- Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1-23. <https://www.learntechlib.org/primary/p/222408/>
- Wardat, Y., Tashtoush, M., AlAli, R., & Saleh, S. (2024). Artificial Intelligence in Education: Mathematics Teachers' Perspectives, Practices and Challenges. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 5(1), 60-77. <https://doi.org/10.52866/ijcsm.2024.05.01.004>

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kalite ve Akreditasyona Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2025
Volume 6, No 2
Sayfa/ Pages: 56-68

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

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :28.07.2025

Kabul/Accepted :10.08.2025

e-Yayım/e-Printed:30.08.2025

DOI: 10.59062/ijpes.1752862

Fatma Cahide ÖZÇELİK

¹ Araştırma Görevlisi, Karşehir Abi Evran Üniversitesi, f.c.zclck06@gmail.com

 ORCID ID:0000-0001-8672-6459

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenim gördükleri lisans programının kalitesine ve akreditasyon sürecine yönelik algılarını derinlemesine belirlemek ve bu algılar arasındaki potansiyel ilişkileri ortaya koymaktır. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 200 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, "Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği" ve "Akreditasyon Algısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, adayların genel olarak kalite ve akreditasyon algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin algılar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, akreditasyon algısının; programın akredite olma durumu hakkında bilgi sahibi olma, yüksek genel akademik not ortalamasına sahip olma ve kalite/akreditasyon kavramlarına daha önceden karşılaşma durumlarına göre anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Kalite algısının ise kalite güvence çalışmalarına aktif katılım gösteren öğrencilerde anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu, akreditasyon algısı ile kalite algısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda, kalite kültürünün benimsenmesi için öğrencilerin süreçlere aktif katılımını sağlayan, sürekli ve bütünlük iletişim stratejilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, kalite algısı, akreditasyon algısı, kalite güvencesi.

Determining Pre-Service Primary School Teachers' Perceptions of Quality and Accreditation

ABSTRACT

The primary aim of this study is to comprehensively determine the perceptions of pre-service primary school teachers regarding the quality of their undergraduate programs and the accreditation process presented as a guarantee of this quality, and to reveal the potential relationships among these perceptions. The study was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research designs. The study group consisted of 200 volunteer students enrolled in the Primary Education program at a state university located in the Central Anatolia Region of Türkiye. Data were collected using the "Perception of Quality in Faculties of Education Scale" and the "Accreditation Perception Scale". The results of the study indicated that, in general, the participants had high levels of perception regarding both quality and accreditation. It was found that gender and year of study did not cause statistically significant differences in students' perceptions. However, accreditation perception was found to increase significantly among those who were informed about whether the program was accredited, had a high Grade Point Average, and had previously encountered the concepts of quality and accreditation. On the other hand, quality perception was significantly higher among students who actively participated in quality assurance activities. The most significant finding of the study is that there is a positive, moderate, and statistically significant relationship between accreditation perception and quality perception. Based on these results, it is recommended that continuous and integrated communication strategies be developed to foster a culture of quality by ensuring active student participation in related processes.

Keywords: Pre-service primary school teacher, quality perception, accreditation perception, quality assurance.

Atf için: Özçelik, F.C.. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının kalite ve akreditasyona yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 56-68.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumun etik kurulundan gerekli izin (26.03.2025 tarihli E-51450103-204.01.07-00000741928 sayılı etik kurul kararı) alınmıştır ve araştırma, araştırmaya dair katılımcılara yapılan bilgilendirmeler sonrası gönüllülük esaslı yürütülmüştür.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel dönüşümünü sağlayan en temel dinamik olarak kabul edilmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization[UNESCO]) gibi kuruluşlar, bir ülkenin ilerlemesinin ve refahının, büyük ölçüde eğitim sisteminin niteliğine bağlı olduğunu ve bu sistemin merkezinde öğretmenin yer aldığını vurgulanmaktadır (OECD, 2018; UNESCO, 2024). Öğretmenler, yalnızca bilgiyi aktaran kişiler değil, aynı zamanda geleceğin vatandaşlarını yetiştiren, onlara eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme gibi temel becerileri kazandıran birer toplum mimarlarıdır. Bu genel kabul içerisinde, bireyin eğitim hayatının temellerinin atıldığı ilkökul kademesi ve bu kademenin ana aktörü olan sınıf öğretmeni, stratejik bir konuma sahip görülmektedir. İlkokulun kalitesi, sonraki eğitim kademelerinin başarısını doğrudan etkilediği için bir eğitim sisteminin genel kalitesinin en önemli göstergesi olarak görülmektedir. Sınıf öğretmeni, çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişiminin temellerini atarak ve onlarla kurduğu olumlu ilişkiler aracılığıyla toplumsal ilerlemenin öncüsü haline gelmektedir (Altan, 2014; Bakx, Koopman, Krujif ve Brok, 2015; Çoruk, 2017; Dounq vd., 2019; Ergün ve Ersoy, 2014; Erol ve Başaran, 2020; Ökmen, Şahin ve Kılıç, 2020; Özçelik ve Akyol, 2025; Şahin ve Kartal, 2013; Şahin ve Özçelik, 2023; Yeomans, 1985).

Öğretmen niteliğinin bu denli önemli olması, öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini güvence altına alacak mekanizmalara olan ihtiyacı küresel ölçekte bir zorunluluk haline getirmektedir. UNESCO'nun son raporları, dünya genelinde öğretmene duyulan ihtiyacın fazlalığını ve mevcut öğretmenlerin önemli bir kısmının mesleğin ilk yıllarında mesleği terk ettiğini ortaya koyarak, sadece bir öğretmen açığına değil, aynı zamanda bir kalite ve sürdürülebilirlik krizine de dikkat çekmektedirler (UNESCO, 2024; Tsybulskiy, 2021). Bu bağlamda, eğitimde "kalite" kavramı, statik bir durumdan ziyade paydaşların beklentilerini karşılama ve aşma hedefine yönelik dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Goetsch ve Davis, 2014). Bu süreç, öğretim programlarından öğretim elemanlarının yetkinliğine, fiziksel altyapıdan öğrenci destek hizmetlerine kadar eğitimin tüm bileşenlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımdır (Harvey ve Williams, 2010). Yükseköğretimde bu sürekli iyileştirme döngüsünü sistematik hale getiren en önemli mekanizma ise "kalite güvencesi" sistemidir. Kalite güvencesi, bir kurumun veya programın önceden belirlenmiş standartlara uygunluğunu değerlendiren, şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlayan ve sürekli iyileştirmeyi teşvik eden planlı faaliyetler bütünüdür (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Şimşek, Özasan ve Özçelik, 2025).

Öğretmen yetiştirme programları özelinde kalite güvencesinin en somut ve uluslararası düzeyde kabul görmüş aracı ise "akreditasyon"dur. Akreditasyon, bağımsız bir dış değerlendirme kuruluşu tarafından bir programın veya kurumun belirli kalite standartlarını karşıladığının tescil edilmesi sürecidir (Eaton, 2020; Sallis, 2014). Bu süreç, programların kendilerini ulusal ve uluslararası emsalleriyle karşılaştırmalarına ve sürekli gelişim için bir yol haritası oluşturmalarına yardımcı olur. Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvence sisteminin en üst organı Yükseköğretim Kalite Kurulu 'dur (YÖKAK). YÖKAK (2025), kalite güvencesi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi süreçlerini yükseköğretim kurumlarında genel anlamda Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) aracılığıyla yürütmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının akreditasyonu için Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği 'ni (EPDAD) yetkilendirmiştir. EPDAD (2021), Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini, ülkenin özgün koşullarını ve uluslararası iyi uygulamaları dikkate alarak geliştirdiği standartlar çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu standartlar; öğretim, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul iş birliği, tesisler, yönetim ve kalite güvencesi gibi alanları kapsamaktadır. Bu yapı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uluslararası kuruluşların standartlarıyla da büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Eğitimci Hazırlığı Akreditasyon Konseyi, Council for the Accreditation of Educator Preparation [CAEP], 2022). Bu durum, nitelikli öğretmen yetiştirmeye ilişkin ortak kabuller olduğunu göstermektedir.

Türkiye'deki akreditasyon uygulamalarını küresel bir bağlama oturtmak, süreçlerin uluslararası eğilimlerle ne ölçüde örtüştüğünü anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu noktada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en büyük öğretmen eğitimi akreditasyon kuruluşu olan CAEP standartları ile EPDAD standartları arasında yapılacak bir karşılaştırma, öğretmen yetiştirmede kaliteye ilişkin ortak bir anlayışın oluştuğunu göstermesi bakımından faydalı görülmektedir. CAEP de benzer şekilde adayların içerik ve pedagojik bilgisi (Standart 1), paydaşlar ve uygulama (Standart 2), öğrencilerin seçilmesi, ilerlenmesi ve desteklenmesi (Standart 3), kalite güvence sistemi ve sürekli iyileşme (Standart 5) ve mali ve idari imkânlar (Standart 6) gibi temel alanlara odaklanmaktadır. İki kuruluşun standartları arasındaki temel denklikleri Tablo 1'de özetlemektedir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenliği programları için akreditasyon standartlarının karşılaştırması: EPDAD ve CAEP örneği

EPDAD Standart Alanı (Türkiye)	İlgili CAEP Standart Alanı (ABD)	Ortak Odak Noktası / Yeterlilik
1.Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi	Standart 1:İçerik ve Pedagojik Bilgisi	Adayın alan bilgisi, pedagojik formasyonu, öğretim stratejileri ve ölçme-değerlendirme becerileri.
2. Öğretim Elemanları	(Standart 5 ve 6'da örtük olarak yer almaktadır.)	Programı yürüten akademik kadronun niceliksel ve niteliksel yeterliliği.
3. Öğrenciler	Standart 3:Öğrencilerin Seçilmesi, İlerlenmesi ve Desteklenmesi	Adayların programa seçimi, akademik ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, rehberlik hizmetleri. Adayların mesleki deneyim kazandığı staj ve uygulama süreçlerinin kalitesi, okul ve üniversite arasındaki iş birliğinin etkinliği.
4.Fakülte-Okul İşbirliği	Standart 2:Paydaşlar ve Uygulama	Öğrenme ortamlarının fiziksel ve teknolojik altyapısının yeterliliği. Programın idari ve mali yapısının sürdürülebilirliği ve etkinliği. Programın kendi kalitesini sürekli izlemesi, veriye dayalı kararlar alması ve paydaş geri bildirimlerini kullanarak iyileştirme yapması.
5.Tesisler, Olanaklar ve Donanım	Standart 6:Mali ve İdari İmkânlar	
6. Yönetim	Standart 6:Mali ve İdari İmkânlar	
7.Kalite Güvencesi	Standart 5:Kalite Güvence Sistemi ve Sürekli İyileşme	

*Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2022). *CAEP standards*. <https://caepnet.org/standards> adresinden erişilmiştir.

Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin başarısı, yalnızca teknik standartların karşılanmasına bağlı değildir. Bu süreçlerin asıl başarısı, paydaşlar tarafından nasıl algılandığına ve ne ölçüde benimsendiğine bağlıdır (Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman ve Westerheijden, 2011; Şimşek, Özasan ve Özçelik, 2025). Bu paydaşlar arasında, eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer alan ve gelecekte mesleği icra edecek olan öğretmen adayları en kritik konuma sahiptir. Öğretmen adaylarının kalite ve akreditasyon süreçlerine yönelik algıları, bu süreçlere ne ölçüde değer verdiklerini ve mezuniyet sonrasında mesleki uygulamalarında kalite odaklı bir yaklaşımı ne düzeyde içselleştireceklerini belirleyen temel bir göstergedir. Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının genel olarak Türk eğitim sisteminin sürekli değişen yapısı, sınav odaklılığı ve kalabalık sınıflar gibi yapısal sorunlarına yönelik eleştirel bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir (Acar, 2011; Çetin ve Güngör, 2019). Benzer şekilde, adayların kendi aldıkları lisans eğitiminin kalitesine yönelik algılarının da genellikle orta düzeyde olduğu ve eğitimin fazla teorik bulunduğu, pratik uygulamalar için yeterli hazırlık sağlamadığı yönünde eleştiriler olduğu rapor edilmiştir (Doğutaş, 2016; Yılmaz ve Konan, 2022).

Mevcut alanyazın incelendiğinde, akademisyenlerin veya farklı branşlardaki öğretmen adaylarının akreditasyon algılarını inceleyen çalışmalar (Ekşioğlu, Hadımlı, Demir, Akan ve Turfan, 2023; Çonoğlu, Süslü, Yalçınöz ve Duyar, 2025; Fidan, Bıyıklı ve Özkara, 2022; İri ve Bayraktar, 2023; Keleş, Tore ve Oskay, 2023; Koçakoğlu, 2023; Öztürk, Traş, Acar, Oğuz ve Yakıcı, 2025; Semerci vd., 2021) bulunsa da toplumun geleceğini şekillendirmede bu denli temel ve stratejik bir role sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının kalite ve akreditasyon algılarını bütüncül bir yaklaşımla ve ilişkiyel bir modelde ele alan çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırma bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenim gördükleri lisans programının kalitesine ve bu kalitenin bir güvencesi olarak

sunulan akreditasyon sürecine yönelik algılarını derinlemesine belirlemek ve bu algılar arasındaki potansiyel ilişkileri ortaya koymaktır. Elde edilecek sonuçların, öğretmen yetiştirme politikalarına paydaş odaklı bir geri bildirim sunması, kalite güvence süreçlerinin daha katılımcı hale getirilmesine katkı sağlaması ve alanyazına özgün bir katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: "Sınıf öğretmeni adaylarının kalite ve akreditasyona yönelik algıları nasıldır?"

Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının;

- ✓ kaliteye yönelik algıları ne düzeydedir?
- ✓ akreditasyona yönelik algıları ne düzeydedir?
- ✓ kalite ve akreditasyona yönelik algıları; cinsiyete, akredite olma durumuna, GANO'ya ve sınıf düzeyine kalite ve akreditasyon kavramlarıyla önceden karşılaşmalarına, kalite ve akreditasyon çalışmalarına katılma durumlarına göre değişmekte midir?
- ✓ kalite ve akreditasyona yönelik algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak üzere izlenen metodolojik süreç, araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun terminoloji kullanılarak detaylandırılmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Nicel yaklaşım çerçevesinde, araştırma deseni olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını, derecesini, yönünü ve gücünü belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2016). Bu modelde amaç, neden-sonuç ilişkisi kurmaktan ziyade değişkenler arasındaki kovaryansı, yani birlikte değişim eğilimini ortaya koymaktır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının 'eğitimde kalite algıları' ile 'akreditasyon algıları' arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve gücü incelenmiştir.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada, evrenin özelliklerini yansıtan bir örneklem seçme yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım, evrenin bilindiği ve ulaşılabilir olduğu durumlarda örnekleme hatasını ortadan kaldırarak sonuçların genellenebilirliğini, tanımlanan evren özelinde maksimize etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ilgili programın 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında kayıtlı olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 200 sınıf öğretmeni adayı, araştırmanın çalışma grubunu teşkil etmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir kişisel bilgi formu ile iki farklı likert tipi ölçek kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form ile katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, mevcut genel akademik not ortalaması gibi bağımsız değişken olarak ele alınan demografik bilgilerinin toplanması amaçlanmıştır.

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği (EFKAÖ), öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakültenin kalitesine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Yılmaz ve Konan (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında genel güvenilirlik katsayısı .88 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini sınıf öğretmeni adayları oluşturduğundan ve bu adaylar eğitim fakültesi öğrencisi olduğundan, ölçeğin kullanımı araştırmanın amacıyla uyumludur. Araştırma kapsamında EFKAÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Akreditasyon Algısı (AA) Ölçeği ise üniversite öğrencilerinin akreditasyon kavramı ve sürecine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Semerci (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün çalışmasında rapor edilen Cronbach's Alpha katsayısı .90'dır. Öğretmen adaylarının da üniversite öğrencisi olmaları ve

akreditasyonun yükseköğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası olması nedeniyle bu ölçeğin kullanımı uygun bulunmuştur. Araştırma kapsamında AA Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, uygulama kolaylığı sağlaması, geniş bir kitleye kısa sürede ulaşma imkânı vermesi ve maliyet etkinliği gibi avantajları nedeniyle çevrim içi anket platformu (Google Forms) aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmanın amacı, kapsamı, katılımcıların rolü, verilerin tamamen anonim olarak toplanacağı ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı hakkında detaylı bilgileri içeren bir metin sunulmuştur.

Toplanan verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri setindeki eksik veya hatalı doldurulan anketler analiz dışı bırakıldıktan sonra, kalan verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile katılımcıların genel eğilimleri belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacına uygun olarak, sınıf öğretmeni adaylarının kalite ve akreditasyon algıları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla ise Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

Ölçeklerin ortalama puanları, çarpıklık ve basıklık, standart sapma ve güvenilirlik sonuçlarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Ölçek puanlarının ortalama, çarpıklık, basıklık ve cronbach α değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Akreditasyon Algısı	65.94	9.13	.084	-.288	.95
Kalite Algısı	280.60	34.86	.110	-.159	.98

Ölçeklerden alınan puanların ortalamalarına bakıldığında Akreditasyon Algısı Ölçeği'nde ortalamanın 65.94; Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği'nde ise 280.60 olduğu görülmüştür. Akreditasyon Algısı ölçeğinden en düşük 17 puan en yüksek 85 puan alınabilmektedir. Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı ölçeğinden ise en düşük 72 puan en yüksek ise 360 puan alınabilmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların akreditasyon algılarının ve kalite algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında değerlerin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle verilerin her iki ölçek için de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Ölçeklerin güvenilirliğini kontrol etmek için Cronbach α Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Akreditasyon Algısı Ölçeğinin .95; Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeğinin ise .98 olduğu görülmüştür. Ölçeklerin cronbach alfa değerleri .70'in üzerinde olduğundan güvenilirlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu yorumuna ulaşılmıştır (Meyer, Riesel ve Proudfit, 2013). Bu nedenle ölçeklerin araştırmayı yürütmek için güvenilir araçlar olduğu kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Ölçeklerden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete göre anlamlı farklılık durumu

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	ss	t	df	p
Akreditasyon Algısı	Kadın	141	66.72	9.27	-2.004	188	.790
	Erkek	49	63.71	8.38			
Kalite Algısı	Kadın	141	280.56	33.95	-.027	188	.267
	Erkek	49	280.71	37.72			

Tablo 3'te görüldüğü gibi cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, akreditasyon algısı ve kalite algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akreditasyon Algısı puanlarında

kadın katılımcıların ortalaması ($\bar{X}=66.72$) erkeklerden ($\bar{X}=63.71$) daha yüksek görünse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(188)=-2.004, p>.05$). Benzer şekilde, Kalite Algısı puanları kadınlar ($\bar{X}=280.56$) ve erkekler ($\bar{X}=280.71$) arasında neredeyse eşit olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(188)=-0.027, p>.05$). Bu sonuçlar, katılımcıların cinsiyetlerine göre algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır.

Ölçeklerden alınan puanların öğrenim görülen programın akredite olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenim görülen programın akredite olma durumuna göre anlamlı farklılık durumu

	AOD*	N	\bar{X}	ss	F	SD	p
Akreditasyon Algısı	Akredite oldu	133	67.12	8.70	4.040	2-187	.019
	Bilmiyorum	56	63.08	9.62			
	Akredite olmadı	1	69.00				
	Toplam	190	65.94	9.12			
Kalite Algısı	Akredite oldu	133	279.38	33.56	.272	2-187	.762
	Bilmiyorum	56	283.40	38.23			
	Akredite olmadı	1	285.00				
	Toplam	190	280.60	34.86			

*Akredite Olma Durumu (AOD)

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların öğrenim gördükleri programın akredite olma durumuna göre akreditasyon algısı puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2,187)=4.040, p<.05$). Bu bulgu, bireylerin programlarının akredite olup olmadığını bilmeleri ya da akredite olduğunu düşünmelerinin akreditasyon algılarını etkilediğini göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, programı akredite olanların ($\bar{X}=67.13$) daha yüksek bir akreditasyon algısına sahip oldukları, programın akredite olup olmadığını bilmeyenlerin ($\bar{X}=63.09$) ise daha düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Ancak “akredite olmadı” grubunda sadece bir katılımcı bulunduğundan bu grubun ortalaması ($\bar{X}=69.00$) yorumlanırken dikkatli olunmalıdır. Buna karşılık, kalite algısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(2,187)=0.272, p>.05$). Bu durum, öğrencilerin kalite algılarının programın akredite olup olmamasından bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Genel olarak, akreditasyonun öğrencilerin doğrudan akreditasyona ilişkin algılarını etkilediği, ancak daha geniş kapsamlı kalite algılarında belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir.

Ölçeklerden alınan puanların genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Genel Akademik Not Ortalamasına Göre Anlamlı Farklılık Durumu

	GANO*	N	\bar{X}	ss	F	SD	p	Çoklu Karşılaştırma
Akreditasyon Algısı	1.80-2.49	4	65.25	2.87	2.757	3-	.044	3.00-3.49 < 3.50-4.00 ($p = .034$)
	2.50-2.99	24	67.46	10.75				
	3.00-3.49	125	64.69	9.17				
	3.50-4.00	37	69.30	7.37				
	Toplam	190	65.94	9.12				
Kalite Algısı	1.80-2.49	4	285.00	49.28	.153	3-	.928	-
	2.50-2.99	24	284.50	35.49				
	3.00-3.49	125	280.21	34.46				
	3.50-4.00	37	278.92	35.62				
	Toplam	190	280.60	34.86				

*Genel Akademik Not Ortalaması (GANO)

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin genel akademik not ortalamasına (GANO) göre akreditasyon algısı puanlarında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir ($F(3,186)=2.757, p=.044$). Levene testi sonucu da varyansların homojen olmadığını ($p=.031$) göstermiş, bu nedenle Welch ve Brown-Forsythe testleri de incelenmiştir. Özellikle Brown-Forsythe testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($p=.016$), bu da gruplar arası farkın güvenilirliğini desteklemektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, GANO'su 3.50-4.00 arasında olan öğrencilerin akreditasyon algısı ($\bar{X}=69.30$) daha yüksek iken, 3.00-3.49 aralığındaki öğrencilerin daha düşük bir algıya sahip oldukları ($\bar{X}=64.69$) görülmektedir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre bu iki grup arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$). Bu bulgu, akademik başarısı yüksek öğrencilerin akreditasyon süreçlerini daha farkında biçimde değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Öte yandan, kalite algısı açısından GANO grupları arasında

anlamli bir farklılık bulunmamıştır ($F(3,186)=0.153$, $p=.928$). Bu durum, öğrencilerin kaliteye ilişkin genel algılarının akademik başarı düzeylerinden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Özetle, akademik başarı arttıkça akreditasyon algısında anlamlı bir artış görülmekte, ancak kalite algısı bu değişkenden etkilenmemektedir.

Ölçeklerden alınan puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık durumu

	Sınıf Düzeyi	N	X̄	ss	F	SD	p
Akreditasyon Algısı	1.sınıf	30	63.83	8.41	1.890	3-186	.133
	2.sınıf	20	66.55	7.03			
	3.sınıf	77	65.09	9.61			
	4.sınıf	63	67.90	9.22			
	Toplam	190	65.94	9.12			
Kalite Algısı	1.sınıf	30	285.50	36.03	.264	3-186	.851
	2.sınıf	20	277.50	35.75			
	3.sınıf	77	279.74	36.53			
	4.sınıf	63	280.30	32.48			
	Toplam	190	280.60	34.86			

Tablo 6’ya göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akreditasyon algısı ve kalite algısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akreditasyon algısı değişkeni için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen F değeri anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($F(3,186) = 1.890$, $p = .133$). Aynı şekilde kalite algısı değişkeni için de gruplar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(3,186)=0.264$, $p=.851$). Bu sonuçlar, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe akreditasyon ya da kalite algılarında kayda değer bir değişim yaşanmadığını göstermektedir. Post hoc (Tukey) çoklu karşılaştırma analizleri de gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığını doğrulamaktadır. Bu bağlamda, sınıf düzeyinin, öğrencilerin yükseköğretimde kalite ve akreditasyona yönelik algılarını belirleyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ölçeklerden alınan puanların kalite ve akreditasyon kavramlarına daha önceden karşılaşmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kalite ve akreditasyon kavramlarına daha önceden karşılaşmalarına göre anlamlı farklılık durumu

	KAÖK*	N	X̄	ss	F	SD	p	Çoklu Karşılaştırma
Akreditasyon Algısı	Hiç duymadım	19	62.05	6.96	8.529	4-185	.000	“Genel olarak bilgim var” > “Hiç duymadım” ($p = .021$)
	Duydum ama içeriğini bilmiyorum	63	61.86	8.88				
	Genel olarak bilgim var	90	68.62	8.44				
	Detaylı bilgiye sahibim	8	70.38	9.27				
	Ders ve toplantılarda sık sık gündeme geliyor	10	71.50	8.07				
Toplam		190	65.94	9.12				
Kalite Algısı	Hiç duymadım	19	291.05	30.77	.731	4-185	.572	-
	Duydum ama içeriğini bilmiyorum	63	277.49	36.75				
	Genel olarak bilgim var	90	281.86	35.07				
	Detaylı bilgiye sahibim	8	273.63	29.29				
	Ders ve toplantılarda sık sık gündeme geliyor	10	274.60	33.12				
Toplam		190	280.60	34.86				

*Kalite ve Akreditasyon Kavramlarıyla Önceden Karşılaşma (KAÖK)

Tablo 7’ye göre, öğrencilerin akreditasyon kavramına daha önceden karşılaşma düzeyine göre akreditasyon algısı puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F(4,185)=8.529$, $p<.001$). Levene testi varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($p=.714$). Post hoc Tukey testine göre, akreditasyonu yalnızca

duyan veya hiç duymayan öğrencilerin akreditasyon algıları, bu konuda genel ya da detaylı bilgi sahibi olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Özellikle “Genel olarak bilgim var” düzeyindeki öğrenciler “Hiç duymadım” grubuna göre ($p=.021$), “Ders ve toplantılarda sık sık gündeme geliyor” düzeyindekiler ise “Duydum ama bilmiyorum” grubuna göre ($p=.009$) anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Buna karşılık, kalite algısı açısından önceden karşılaşma düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4,185)=0.731$, $p>.05$). Bu sonuçlar, akreditasyon konusundaki bilişsel farkındalığın yalnızca akreditasyon algısını etkilediğini; ancak kaliteye dair genel algının önceden karşılaşma sıklığından bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir.

Ölçeklerden alınan puanların kalite ve akreditasyonla ilgili yapılan çalışmalara (ör. bilgilendirme toplantıları, öğrenci anketleri, kalite komisyonları vb.) göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kalite ve akreditasyonla ilgili yapılan çalışmalara katılma durumlarına göre anlamlı farklılık durumu

	KAÇK*	N	X̄	ss	F	SD	p	Çoklu Karşılaştırma
Akreditasyon Algısı	Evet	60	66.38	8.81	1.568	2-	.211	-
	Hatırlamıyorum	41	63.73	9.75				
	Hayır	89	66.67	8.98				
	Toplam	190	65.94	9.12				
Kalite Algısı	Evet	60	289.92	36.30	3.263	2-	.040	Evet > Hayır ($p = .037$)
	Hatırlamıyorum	41	277.80	31.87				
	Hayır	89	275.61	34.32				
	Toplam	190	280.60	34.86				

* Kalite ve Akreditasyonla İlgili Yapılan Çalışmalara Katılma (KAÇK)

Tablo 8’e göre, öğrencilerin kalite ve akreditasyon etkinliklerine katılma durumları ile akreditasyon algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2,187)=1.568$, $p>.05$). Ancak kalite algısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(2,187)=3.263$, $p<.05$). Post hoc (Tukey) testi sonuçlarına göre, akreditasyon etkinliklerine katılan öğrenciler ($X̄=289.92$), katılmayan öğrencilerden ($X̄=275.61$) anlamlı düzeyde daha yüksek kalite algısına sahiptir ($p=.037$). Bu bulgu, doğrudan katılımın öğrencilerin eğitim ortamındaki kalite algılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Öte yandan, akreditasyon algısında anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin etkinliklere katılsalar dahi sürecin teknik içeriğine dair bilgi düzeylerinin yeterince derinleşmemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkinin varlığının ve derecesinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi

Değişkenler	1.Akreditasyon Algısı	2. Kalite Algısı
1. Akreditasyon Algısı	-	.440**
2. Kalite Algısı	.440**	-

** $p<.01$

Tablo 9’a göre, öğrencilerin akreditasyon algısı ile kalite algısı puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r/.440$; $r/\geq 30$; $N=190$; $p<.01$). Bu bulgu, akreditasyona yönelik algısı daha yüksek olan öğrencilerin, eğitim fakültelerindeki kalite algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler akreditasyon süreçlerini olumlu değerlendirdikçe, fakültelerinin sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini de daha olumlu algılamaktadır. Bu sonuç, akreditasyon uygulamalarının öğrenci nezdindeki kalite algısını güçlendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının kalite ve akreditasyona yönelik algılarını çeşitli demografik ve öğrenimle ilgili değişkenler çerçevesinde incelemektir. Araştırma bulguları, öğrencilerin kalite ve akreditasyon algılarının bazı değişkenlere bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını bazı değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk bulgusu, cinsiyet değişkenine göre akreditasyon ve kalite algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Kadın öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bulgular, kalite ve akreditasyon gibi yapısal süreçlere ilişkin öğrenci algılarının cinsiyetten bağımsız geliştiğine işaret etmektedir. Alanyazındaki benzer araştırma sonuçları bu araştırma sonucunu desteklemektedir (Can, 2021; Çonoğlu, Süslü, Yalçınöz ve Duyar, 2025; Demirbaş, 2021; Erdal ve Aydın, 2025; Karakaya, Kılıç ve Uçar, 2016; Özgür, 2013; Mar ve Kırkıç, 2022; Yokuş, Ayçiçek ve Yelken, 2017). Bu durum, kalite ve akreditasyon algılarının cinsiyete bağlı bireysel tutumlardan çok kurumsal deneyim ve bilgi düzeyine bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Ancak cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulan çalışmalara da rastlanılmaktadır (Dicker, Garcia, Pond ve Pond, 2017; Hill, Lomas ve MacGregor, 2003). Dicker vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada erkek öğrencilerin mevcut destek hizmetlerinin daha fazla farkında olduğu, kadın öğrencilerin ise öğretim elemanlarıyla kurdukları iletişimden daha memnun oldukları gibi cinsiyete özgü farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, öğrenci algılarının iki farklı açıdan incelenmesi gerektiği fikrini doğurmaktadır. İlkinde akreditasyon standartları, kurumsal politikalar ve yönetmelikler gibi yapısal anlamda kalite algısına ikincisinde öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi, danışmanlık hizmetleri, kampüs iklimi ve aidiyet hissi gibi ilişki kalite algısına odaklanılabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programın akredite olup olmaması, akreditasyon algısını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Özellikle programın akredite olduğunu bilen ya da düşünen öğrencilerin akreditasyon algısı daha yüksekken bu konuda bilgi sahibi olmayan öğrencilerin algıları daha düşüktür. Bu sonuç, öğrencilerin eğitim aldıkları program hakkında bilgi sahibi olmalarının, süreci daha bilinçli değerlendirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Nitekim benzer araştırma sonuçları mevcuttur (Keleş, Tore ve Oskay, 2023). Ancak kalite algısı açısından böyle bir fark saptanmamıştır.

Genel akademik not ortalamasına (GANO) göre yapılan analizde, akademik başarı arttıkça akreditasyon algısının da anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir. Özellikle 3.50–4.00 aralığında GANO'ya sahip öğrenciler, diğer gruplara kıyasla daha yüksek akreditasyon algısına sahiptir. Buna karşılık kalite algısında GANO'ya göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, akademik başarının öğrencilerin kaliteye ilişkin değerlendirmeleri üzerinde değil; daha çok sürece ilişkin farkındalık ve bilgi düzeyini temsil eden akreditasyon algısı üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Farklı araştırma sonuçlarına da ulaşılmaktadır (Ginns, Prosser ve Barrie, 2007).

Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ise hem akreditasyon hem de kalite algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğrencilerin eğitim sürecinde ilerlemelerinin (1. sınıftan 4. sınıfa doğru) kalite veya akreditasyon algısında belirgin bir artış ya da azalmaya neden olmadığını göstermektedir.

Akreditasyonla önceden karşılaşma düzeyi, akreditasyon algısında anlamlı fark yaratmaktadır. Özellikle akreditasyon kavramını daha önceden yalnızca duyan ya da hiç duymamış öğrenciler, bu konuda genel veya detaylı bilgi sahibi olanlara kıyasla daha düşük akreditasyon algısına sahiptir. Bu bulgu, akreditasyonun bilişsel düzeyde tanınmasının öğrencilerin süreci daha olumlu değerlendirmesine olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak kalite algısı açısından önceden karşılaşma düzeyinin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Akreditasyon etkinliklerine katılma durumuna göre yapılan analizlerde, kalite algısı açısından anlamlı bir fark belirlenmiştir. Üniversitedeki kalite ve akreditasyon etkinliklerine katılan öğrencilerin kalite algısı, katılmayanlara göre daha yüksektir. Bu sonuç, süreçlere dahil edilmelerinin öğretmen adaylarının kaliteye ilişkin olumlu tutum ve değerlendirmeleri geliştirdiğini göstermektedir. Buna karşılık, akreditasyon algısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da akreditasyon etkinliklerinin öğrencilerde yeterli farkındalık oluşturmadığını düşündürmektedir.

Son olarak, akreditasyon algısı ile kalite algısı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, akreditasyon sürecine olumlu yaklaşan öğrencilerin aynı zamanda eğitim kurumunun genel kalitesine ilişkin daha olumlu değerlendirmelere sahip olduklarını göstermektedir. Akreditasyonun, kalite kültürüyle doğrudan ilişkili olduğu bu bulguyla desteklenmektedir.

Özetle, sınıf öğretmeni adaylarının akreditasyon ve kaliteye ilişkin algıları; bilgi düzeyleri, akademik başarıları ve süreçlere aktif katılımlarıyla anlamlı şekilde ilişkilirken; cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi bazı demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar, öğrenci algılarını şekillendirmede bilgilendirme, katılım ve başarı gibi değişkenlerin belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulgularından hareketle oluşan sonuçlar ve bunların benzer diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması ile geliştirilen yorumlar neticesinde geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

- ✓ Akreditasyon ve kalite güvencesi bilgilendirmeleri, tek seferlik oryantasyon sunumları veya denetim öncesi toplantılarla sınırlı kalmamalıdır. Dört yıllık eğitim sürecine yayılan, ders içeriklerine, danışmanlık sistemine ve öğrenci etkinliklerine entegre edilmiş, sürekli ve bütünlük bir iletişim planı oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğrenci katılımı, anket doldurma veya bilgilendirme toplantılarına iştirak etme gibi pasif "bilgi sağlayıcı" rollerinin ötesine taşınmalıdır. Öğrencilerin öz değerlendirme raporu hazırlama komisyonlarında, müfredat geliştirme çalışma gruplarında, stratejik planlama toplantılarında ve kalite komisyonlarında aktif bir "ortak" olarak yer almalarını sağlayacak yapısal mekanizmalar kurulmalıdır. Bu derinlemesine katılım, hem süreç bilgisi olan akreditasyon algısını hem de kuruma aidiyetle ilişkili kalite algısını güçlendirecektir.
- ✓ Yüksek GANO'lu öğrencilerin yüksek akreditasyon algısı, bu grubun bir "potansiyel" taşıdığını göstermektedir. Bu öğrenciler, "kalite elçisi", "akran mentörü" veya öğrenci kalite topluluklarında lider olarak görevlendirilerek, kalite kültürünün öğrenciler arasında yaygınlaştırılmasında aktif rol oynamaları için teşvik edilmelidir.
- ✓ Öğrenci katılımı konusunda yenilikçi ve etkili modeller geliştiren üniversiteler teşvik edilmeli ve bu modellerin diğer kurumlarla paylaşılacağı ulusal platformlar (çalıştaylar, yayınlar, proje pazarları) oluşturulmalıdır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Tek yazarlı bir çalışma olduğundan yazarın katkı oranı %100 olarak ifade edilebilir.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

ÇATIŞMA BEYAN

"*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kalite ve Akreditasyona Yönelik Algılarının Belirlenmesi*" isimli makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5–27.
- Adıgüzel, O. C. ve Sağlam, M. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede kalite güvencesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 146–165.
- Altan, M. Z. (2014). *Türkiye'nin eğitim çıkması: Girişimci öğretim girişimci öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J., and den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: An exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and teaching*, 21(5), 543-564.
- Bırnazcan, S. (2014). Toplumun sınıf öğretmenliği mesleğine bakış açısı. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2014) Bildiri Kitabı*, Kütahya.

- Can, E. (2021). Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde kalite göstergeleri (Kırklareli Üniversitesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 54–71.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2022). *CAEP standards*. <https://caepnet.org>
- Creswell, J. W. (2017). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*(4th ed.). Pearson.
- Çelenk, S. (2003). Toplumsal değişme ve öğretmen rolleri. *Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 213–229.
- Çetin, B. ve Güngör, M. (2019). Perceptions of primary school teacher candidates towards the Turkish education system, school, teacher, and student: A metaphor analysis. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 1–15. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p1>
- Çonoğlu, G., Süslü, M., Yalçınöz, N. N. ve Duyar, R. (2025). Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretimin kalitesi ve akreditasyon algıları: Tanımlayıcı ve ilişki arayıcı çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 15(1), 37–45.
- Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.
- Demirbaş, M. (2021). Öğretmen adaylarının hizmet kalitesi algıları [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. *YÖK Tez Merkezi*.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., Modabber, P., O'Farrell, A., Pond, A., ... and Mulrooney, H. M. (2017). Student perceptions of quality in higher education: Effect of year of study, gender and ethnicity. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12(1), n1.
- Doğutaş, A. (2016). Teacher candidates' perceptions of standards in an education program at a university in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 1–20.
- Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L., and Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student–teacher relationships in middle school. *School Psychology*, 34(2), 212-221.
- Eaton, J. S. (2020). *An overview of U.S. postsecondary education accreditation*. Council for Higher Education Accreditation. <https://www.chea.org>
- Ekşioğlu, A., Hadımlı, A., Demir, E., Akan, A. ve Turfan, E. (2023). Ebelik öğrencilerinin ebelik eğitiminin akreditasyonu konusundaki görüş ve algıları. *Journal of Nursology*, 26(2), 120-126.
- Erdak, S. ve Aytdın, H. (2025). Üniversite öğrencilerinin akreditasyon algılarının ölçülmesi ve okur-yazarlık eğitiminin planlanması. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 5(1), 1–32.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 22(2), 673-700.
- Erol, M. ve Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1196-1213.
- Fidan, M., Bıyıklı, F. ve Özkara, B. (2022). Akademisyenler için akreditasyon ne anlama geliyor? Yükseköğretimde kalite üzerine nitel bir araştırma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213-236.
- Ginns, P., Prosser, M. and Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603–615.
- George, D., and Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step : A simple guide and reference, 17.0 update*. Allyn & Bacon.
- Goetsch, D. L. and Davis, S. B. (2014). *Quality management for organizational excellence: Introduction to total quality*(7th ed.). Pearson.
- Harvey, L. and Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36.
- Hill, Y., Lomas, L. and MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15–20.

- İri, R. ve Bayraktar, M. (2023). Öğretim elemanlarının üniversitelerin uyguladıkları akreditasyon faaliyetlerine yönelik algıları: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 557-577.
- Karakaya, A., Kılıç, İ. ve Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 40-55.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keleş, M. N., Tore, N. G. ve Oskay, D. (2023). Akredite olmuş bir fizyoterapi ve rehabilitasyon lisans programındaki öğrencilerin akreditasyon farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 390-396.
- Koçoğlu, F. (2023). Hemşirelik öğrencilerinin akreditasyon algılarının belirlenmesi. *Göbeklitepe Medical Science Journal*, 6(12), 28-36.
- Mar, T. ve Kırkıcı, K. A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akreditasyon algısı. In *VI. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 23-25). EPDAD Yayınları.
- Meyer, A., Riesel, A., and Proudfit, G. H. (2013). Reliability of the ERN across multiple tasks as a function of increasing errors. *Psychophysiology*, 50(12), 1220-1225.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *Education policy outlook 2018: Putting student learning at the centre*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2021). *EPDAD öğretmen eğitimi standartları (Sürüm 1.1) kılavuzu*. Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği.
- Ökmen, B., Şahin, Ş. ve Kılıç, A. (2020). A critical view to the primary school teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 54-70.
- Özçelik, F. C., ve Akyol, H. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile web 2.0 içerik geliştirme özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 174-192.
- Özgür, G. (2013). *Eğitim hizmetlerinde kalite: Yükseköğretimde öğrencilerin kalite ve eğitimde kalite algısı*. Eğitim Yayınevi.
- Öztürk, C., Traş, Z., Acar, Ç., Oğuz, Ş. ve Yakıcı, H. B. (2025). Öğretim üyelerinin kalite ve akreditasyon sürecine ilişkin algılarının metafor analizi aracılığıyla incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education* (3rd ed.). Routledge.
- Semerci, N. (2017). Akreditasyon algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Ünal, F., Yılmaz, E., Kaygın, H., Ulus, İ. Ç., ... ve Yılmaz, Ö. (2021). Akademisyenlerin akreditasyon algılarının incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 9(1), 1-14.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J. and Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.
- Şahin, A. ve Özçelik, F. C. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ile empati ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 787-802.
- Şahin, Ç., ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Şimşek, H., Özaslan, D. ve Özçelik, F. C. (2025). Bütünleşik kalite yönetim sisteminin (BKYS) kamu üniversitelerinde iç kalite güvencesi sisteminin kurumsallaşmasına katkısının belirlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(ÖS), 161-173.
- Tsybulskiy, T. (2021). UNESCO's contribution to teacher education quality assurance. *Advanced Education*, 8(18), 118-127.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017, Kasım 2). UNESCO raporu: Türkiye'de sisteme değil öğretmene güveniliyor. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Teachers*. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachersaddressing-teacher-shortages-and-transforming-profession?hub=71637>
- Yeomans, R. (1985). Are primary teachers primarily people?. *Education 3-13*, 13(2), 6-11.
- Yılmaz, K. ve Konan, N. (2022). Eğitim fakültelerinde kalite algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-19.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Yelken, T. Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algılarının ve kurumsal aidiyet düzeylerinin incelenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Yükseköğretim Kurulu Kalite Kurulu. (2025). *Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP)*. <https://www.yokak.gov.tr/kurumsal-akreditasyon-programi/> adresinden 20.03.2025 tarihinde erişilmiştir.