



Muş Alparslan Üniversitesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ / MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY

www.alparslan.edu.tr

e-ISSN: 2791-7320

MAUNEFDER

EĞİTİM FAKÜLTESİ

DERGİSİ

**MAUN JOURNAL of
EDUCATION**



EFDER



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 6

Sayı: 1

Haziran 2026

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

Volume: 6

Issue: 1

June 2026

-İçindekiler-

Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Musa MERCAN, Davut Murat GÜZELKÜÇÜK

1-23

Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin Karşılmasına İlişkin Görüşleri

Süheyla ACAR, İshak KOZİKOĞLU

24-48

Okul Öncesi Eğitim Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezleri Kapsamında Okula Uyum: Bir Sistematik Literatür Taraması

Enes YÜREK, İsa KAYA

49-81

BİLSEM’de Çalışan Öğretmenlerin Gözünden BİLSEM

Fevzi DURSUN, Güliz KAYMAKCI, Sevdâ Sıdıka YILDIZ

82-105

Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

Beyza KAÇMAZ, Erhan GÖRMEZ

106-132

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Öz-Yeterlikleri ve Matematik Öğretmeye Hazır Olma İnançlarının İncelenmesi

Dilan ERGÜL, Gülayşe İrem KURT, Sena BOZAL, Şevket Tarık GÜNANA, Sude Nur KARADAĞ, Abdullah Aytuğ ŞİMŞEK, Berna CANTÜRK GÜNHAN

133-148

Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Uzay Araştırmaları ile İlgili Bilgilerini Ölçmeye Yönelik Bir Test Geliştirme Çalışması

Hakan DÜZGÜNOĞLU, Hasan ÖZCAN

149-173

Meslek Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki ve Teknik Eğitim Programına İlişkin Durum, İhtiyaç ve Çözüm Önerileri

Mine GÖRÜCÜLER, Funda UYSAL

174-192

Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Yapay Zekâ: Bir Sistematik Derleme Çalışması

Kerim ARŞ, Eda DEMİRHAN

193-211

2026 CİLT: 6 SAYI: 1

HAKEM LİSTESİ

Dr. Abuzer DALGA- Atatürk Üniversitesi

Dr. Ahmet ÇOPUR- Balıkesir Üniversitesi

Dr. Didem KARAKAYA CİRİT- Munzur Üniversitesi

Dr. Duygu İLERİTÜRK- Atatürk Üniversitesi

Dr. Elif ALKAR YILDIRIM- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Hilal KARABULUT- Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Muhammet Davut GÜL- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Nalan ÖZBEY- Kafkas Üniversitesi

Dr. Nevra ATIŞ AKYOL- Ankara Üniversitesi

Dr. Nurullah AYKAÇ- Dicle Üniversitesi

Dr. Osman BAĞDAT– Anadolu Üniversitesi

Dr. Pınar AKSOY- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Ragıp ÇAVUŞ- Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Rukiye IŞIK AYDIN- Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Şule ALICI- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Tuğba YULET YILMAZ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Ümmühan AKPINAR AFŞİN- Bartın Üniversitesi

EDİTÖR KURULU VE SEKRETARYA

Sahibi

Prof. Dr. Mustafa ALİCAN

(Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü)

Eğitim Fakültesi Adına Hak Sahibi

Prof. Dr. Esin KAYA

(Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Baş Editör

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

Dr. Yunus ŞAKİROĞLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Fatih YAMAN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Ahmet AYKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Psikolojisi

Dr. Furkan KAŞIKCI, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Dr. Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri

Dr. Şerafettin Yener, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Dr. Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Matematik Eğitimi

Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Öğretim Teknolojileri

Dr. Fatih YAMAN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Özel Eğitim

Dr. Furkan ATMACA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Sedat GELİBOLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Dr. Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Murat EKİÇİ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Dr. Hülya SÖNMEZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

YAYIN VE DANIşMA KURULU

Prof. Dr. Abdlvahit ÇAKIR – Ufuk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Adnan TAşGIN – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN – Adnan Menderes Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet YAYLA – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ayşegül Z – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Baki DUY – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bayram ÇETİN – Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bayram TAY – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Burcu şENLER PEHLİVAN – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Cihat YAşAROğLU – İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Dilek KARIşAN – Aydın Adnan Menderes Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Engin KARADAğ – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erol DURAN – Uşak Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ersin KARADEMİR – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gürcü KOÇ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Halil EKşİ – Marmara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Harun ÇELİK – Kırkkale Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOğLU – Siirt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hüseyin ANILAN – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi- TÜRKİYE

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Levent AKGÜN – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ – University of Sharjah – UNITED ARAB EMIRATES

Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR – Trakya Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Mihriban HACISALİOĞLU KARADENİZ – Giresun Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Mustafa SEVER – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Müge ARTAR – Kapadokya Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nazım ÇOĞALTAY – Siirt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN – İbn Haldun Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ – Selçuk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Sedat MADEN – Bayburt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Sedat ŞEN – Harran Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serap NAZLI – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serdal SEVEN – İstanbul Üniversitesi (Cerrahpaşa) – TÜRKİYE

Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ – The University Education of Hong Kong– HONG KONG



Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examining the Relationship Between Social Media Addiction and Verbal Expression Self-Efficacy Across Variables

Musa MERCAN ^{1a}

^a Dr., Karabekir Ortaokulu, Oltu-ERURUM

ORCID: 0000-0003-2152-1297

musamercan496@gmail.com

Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK ^{1b}

^b Dr., Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezi, Kırşehir

ORCID: 0000-0002-9583-9102

devrimmuratguzelkucuk@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.İletişim becerileri,
- 2.Özyeterlik algıları,
- 3.Sosyal medya bağımlılığı
- 4.Sözlü anlatım

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Erzurum ilindeki 298 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve sözlü anlatım özyeterlik algısı ölçekleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerinin bu iki değişken üzerindeki etkisi incelenmiş ve bağımsız gruplar t-testi, varyans analizi ve regresyon analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni sözlü anlatım özyeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahipken sosyal medya bağımlılığı üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi sosyal medya bağımlılığı ve sözlü anlatım özyeterlik algısında anlamlı farklılıklar yaratmamıştır. Sosyal medya bağımlılığı, grupla sözlü anlatım özyeterlik algısında düşük düzeyde negatif bir ilişki göstermektedir. Bu sonuç, sosyal medya bağımlılığının grupla sözlü anlatım özyeterlik algısını zayıf bir şekilde etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak bireysel sözlü anlatım özyeterlik algısı üzerinde sosyal medya bağımlılığının anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Genel olarak, araştırma sosyal medya bağımlılığı ve sözlü anlatım özyeterlik algısı arasında zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. İletişim süreçleri cinsiyet, ebeveyn tutumları, yaş vb. değişkenlere göre şekillenebilmektedir.

Keywords:

1. Communication skills,
2. Self-efficacy perceptions
3. Social media addiction,
4. Verbal

Abstract

This study aims to examine the relationship between social media addiction and oral expression self-efficacy perceptions of middle school students. The research was conducted with 298 middle school students in Erzurum, Türkiye. Data were collected using social media addiction and oral expression self-efficacy perception scales. The study examined the effects of gender, grade level, and parental education levels on these two variables, employing independent samples t-test, analysis of variance (ANOVA), and regression analysis methods. The findings revealed that gender had a significant effect on oral expression self-efficacy perceptions, whereas it did not significantly affect social media

expression

addiction. Furthermore, grade level and parental education levels did not create significant differences in either social media addiction or oral expression self-efficacy perceptions. Social media addiction demonstrated a low-level negative relationship with oral expression self-efficacy in group settings. This suggests that social media addiction may have a weak adverse effect on oral expression self-efficacy in group contexts. However, no significant effect of social media addiction was found on individual oral expression self-efficacy perceptions. Overall, the study revealed a weak relationship between social media addiction and oral expression self-efficacy perceptions. The findings indicate that more comprehensive research is needed on the role of gender in communication skills, the influence of parental attitudes on social media use, and the potential of digital literacy training to strengthen communication skills. Communication processes can be shaped by variables such as gender, parental attitudes, age, etc.

Geliş Tarihi:

27.10.2025

Kabul Tarihi:

09.02.2026

Yayın Tarihi:

30.06.2026

Atıf: Mercan, M. ve Güzelküçük, D. M. (2026). Sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.60107/maunef.1811721>

Citation: Mercan, M. & Güzelküçük, D. M. (2026). Examining the relationship between social media addiction and verbal expression self-efficacy across variables. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.60107/maunef.1811721>

Giriş

İletişim becerileri, bireylerin kendilerini ifade etmelerini, sosyal olarak bütünleşmelerini ve duygu ile düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını sağlayan temel süreçleri kapsar. İnsan, hayatının her alanında anlama ve anlatma faaliyetlerini sürdürür; bu süreçte yazılı ve sözlü iletişim gibi çeşitli yöntemlerden yararlanır (Temizyürek, 2007). Bu yöntemler arasında sözlü iletişim, bireylerin en sık tercih ettiği ve etkili sonuçlar elde ettiği yollardan biridir. Duygu ve düşünceler konuşma aracılığıyla aktarılırken sözlü iletişim becerisi, bireyin dili kullanma yetisinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilir (Aksan, 2007). İnsanlık tarihinin en eski anlatım biçimlerinden biri olan konuşma, bireyin toplumsal yapı içindeki konumunu ve rolünü de şekillendirir (Doğan, 2009).

Konuşma becerisi olarak da ifade edilebilecek olan sözlü anlatım becerisi, bireyin çevresinden öğrenerek geliştirdiği ve ana dili eğitiminin önemli katkı sağladığı bir yetkinliktir (Maden, 2010). Bu bağlamda, konuşma becerilerinin gelişimi yalnızca bireysel çabayla değil, aynı zamanda eğitim programlarının içerikleriyle de yakından ilişkilidir. Nitekim geçmişten günümüze Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde, 1968 İlkokul Türkçe Programı'na kadar "konuşma" kavramına doğrudan yer verilmediği; bu dönemden sonra ise diğer programlarda konuşma becerilerinin üzerinde daha sık durulduğu görülmektedir (Demir, 2015).

Günümüzde ise 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme çıktılarında iki ana kategori belirlemiştir: "sözlü üretim" ve "sözlü etkileşim". Bu modelde, sözlü anlatım becerilerinin gelişiminde öğretim süreçlerinin rolüne güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte, söz konusu becerinin gelişiminde yalnızca eğitim uygulamaları değil; ilgi, motivasyon, farkındalık ve öz yeterlik gibi bireysel etkenlerin de belirleyici olduğu ifade edilmektedir.

Bu noktada yeterlik ve öz yeterlik kavramlarının açıklanması önemlidir. Yeterlik, bireyin belli bir işi belirli süreler içinde gerçekleştirme yetisi olarak tanımlanırken öz yeterlik, bireyin kendi psikolojik süreçlerinde yeterliliğini değerlendirmesidir (Bursalıoğlu, 1981; Akar, 2008). Bandura'ya (1997) göre ise öz yeterlik, bireyin bir alana dair inancı, motivasyonu ve tutumunu etkileyerek başarı düzeyini artırabilir.

Genel olarak, öz yeterlik algısı güçlü olan bireylerin daha kararlı ve başarılı oldukları gözlenirken düşük öz yeterlik algısına sahip bireylerin kaygılı ve huzursuz oldukları söylenebilir (Bandura, 1997; Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir, 2011). Ekici'ye (2005) göre, öz yeterlik algısı yüksek bireylerin başarı durumu da daha yüksektir. Çalhan (2012), sözlü anlatım becerilerinin gelişiminde sadece yeteneğin değil; eğitimin de önem taşıdığını vurgulamaktadır. Güneş (2007) ise etkili iletişimin sözlü anlatım becerisiyle geliştirilebileceğini belirtmektedir.

Sözlü anlatım öz yeterliğinin gelişiminde aile, okul ve arkadaş ortamının yanı sıra bireyin ilgisi, motivasyonu ve tutumu önemlidir (Demir ve Börekçi, 2021). Öz yeterlik algısı, bireyin kendini ifade etme yetisine dair inancı, yeteneği ve düşüncesidir (Oğuz, 2015). Bu algının yüksek olması, bireyin başarı düzeyini olumlu yönde etkileyerek karar alma ve uygulama süreçlerinde daha etkili olmasını sağlayabilir. Bireyin kendine yönelik algılarını farklı unsurlar da değiştirebilir. Örneğin sosyal medya bağımlılığı, bireyin öz yeterlik algısını olumsuz etkileyebilir. Sürekli sosyal medya kullanımı, bireyin gerçek hayattaki iletişim becerilerini zayıflatabilir ve kendini ifade etme yetisini sınırlandırabilir (Andreassen vd., 2012).

Teknolojinin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte “dijitalleşmiş iletişim” hayatımızın bir parçası hâline gelmiştir. Sağlıktan eğitime, ekonomiden ulaşım dijitalleşme hayatımızın hemen her alanında var olmaya başlamıştır. Önceki dönemlerin iletişim araçları yerini sosyal medyaya bırakmış ve insanlar sosyal medya üzerinde iletişim süreçlerini devam ettirir olmuşlardır. Sosyal medya gerçek hayat ilişkilerini sanala taşımıştır. Bireyler sosyal medyadaki takipçi ve beğeni sayısı ile toplumsal statü içerisinde yer edinmeye başlamışlardır. Tüm bunların genelinde sosyal medya sanal dünyanın koridorları işlevini üstlenmiştir. Dünya üzerinde sosyal medya kullanımı ile ilgili “We are Social” 2022 yılında sosyal medya ve internet kullanımı üzerine bir rapor hazırlamıştır. Hazırlanan bu raporda toplam dünya nüfusunun %62,5'inin internete erişim sağladığını ortaya çıkarmıştır. İnternet kullanımı ile ilgili 2012 yılında dünya üzerinde 1,48 milyar insanın sosyal medya kullanımının var olduğu beyan edilirken dünya üzerinde sosyal medya kullanan kişi sayısının 2022 yılında 4,62 milyar kişiye ulaştığı belirtilmiştir. Yine aynı şekilde dünya genelinde en çok kullanılan sosyal medya platformları Facebook, Youtube, Instagram, Snapchat ve Whatsapp olduğu ortaya çıkarılmıştır. Raporun ülkemizdeki verileri incelendiğinde internet kullanım oranının %82 olduğu, sosyal medya kullanımının ise %80 oranında olduğu ortaya çıkarılmıştır.(Kaygas vd. 2023). Yapılan analizler sosyal medya kullanımının artarak büyüdüğü sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum sosyal ticaretin gelişmesi açısından bir öncül olarak değerlendirilebilir. Yine aynı rapor sosyal medya kullanımına dair yönelimlerin farklılaştığını vurgulamaktadır. Dijital büyümenin küresel

veriler ışığında hem internet kullanıcılarında artışlar yaşandığını hem de sosyal medya yönelimlerinin arttığı sonucunu ortaya koymaktadır (Kaygas vd. 2023). İnternet kullanan kişi sayısındaki sürekli artış günümüzde de devam etmektedir. Öyle ki internet ve sosyal medya kullanımı gündelik hayatın bir parçası olma yolunda hızla ilerlemektedir. Yine aynı raporda insanların günde ortalama 2 saat 27 dakikalarını sosyal medya ortamlarında geçirdiği ortaya çıkarılmıştır. İnternet ve teknoloji alanındaki gelişmeler bireylerin her geçen gün internet kullanım sürelerini daha da artırmaktadır. Özellikle uzaktan etkileşim ve iletişime imkân veren Web 2.0 teknolojisiyle birlikte kendi içeriklerini üretebilen, ürettikleri içerikleri başka bireylerle paylaşabilen kullanıcılar için internet kullanım süresi günbegün artmaktadır. Sosyal medya kullanım süresindeki bu artış bireylerin internet ve sosyal medya bağımlılığını artırmıştır. Tutgun Ünal (2015) sosyal medya bağımlılığını; bilişsel ve davranışsal süreçleri kapsayan, bireyin sosyal yaşamı içerisinde meşguliyet oluşturan ve duygu durum değişimlerine, çatışmalara ve uyumsuzluklara yol açan bir sorun olarak ifade etmektedir.

Teknolojinin gündelik hayatımızla iç içe geçmesi sosyal ilişkilerde sanal bağımlılıkları ortaya çıkarmıştır. Bu sanal bağımlılıklar ise bireylerin gündelik yaşam algılarını, alışkanlıklarının ve yaşantılarının değişmesine ve farklılaşmasına zemin hazırlamıştır. Bireylerin sosyal medya bağımlılıkları sosyal ilişkilerini zayıflattığı gibi kaygı, stres ve huzursuzluklara da neden olduğu söylenebilir (Savcı ve Aysan, 2017; Bilgin, 2018). Bununla birlikte sosyal medya bağımlılığı bireylerde sosyal kaygı durumunu da tetiklemektedir. Sosyal kaygı bireylerin sosyal ilişkiler içerisinde olumsuzluklar yaşayacağını düşünmesi (Singh ve Barcola, 2015) olarak değerlendirilebilir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bir bireyin toplumsal yapı içerisinde sözlü iletişim süreçlerini kullanırken öz yeterlik algısı düşebilmektedir. Bireyin sosyal medya bağımlılığı sosyal kaygı doğururken sosyal kaygının da sözlü iletişim süreçlerinde bireylerin öz yeterlik algısının zedeleyebileceği öngörülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığının bireylerin öz yeterlik algıları ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bandura (1997) öz yeterlik durumunu bireyin herhangi bir hal ya da olaya karşı başarılı olabileceğine dair içsel güdüsü, motivasyonu ve inancı biçiminde ifade etmiştir. Öz yeterlik bireylerin sezgisel yönü olarak değerlendirilebilir. Öz yeterlik bireylerin bir durum karşısında ne kadar çaba harcayacakları ya da olumsuz bir durum karşısında ne denli sabır gösterecekleridir (Pajares, 2002). Sosyal medya bağımlılığı bireyin sözlü anlatım öz yeterlik algısına etki edebilen içsel bir unsur olarak ele alınabilir. Alan yazını incelendiğinde de internet ve sosyal medya kullanımının sosyalleşme ve yalnızlık üzerinde karmaşık etkiler yarattığı; internet bağımlılığının yüz yüze iletişimi ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilediği bilinmektedir (Bayraktutan, 2005; Karagülle, 2024). Farklı kaynaklarda da bireylerin yalnızlık durumundan kurtulmak amacıyla sosyal medyaya daha çok bağlandığı da görülmektedir (Hunt vd., 2018; Pittman, 2015). Bütün bunlar da göz önüne alındığında gündelik hayattan kopuk sanal bir âlemde yaşayan bireylerin sözlü anlatım süreçlerine de fazlasıyla dâhil

olamayacakları düşünülmektedir. Bu yönüyle sosyal medya bağımlılığının bireylerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etki edebileceği öngörülmektedir.

Sözlü anlatım öz yeterliği alanında yapılan araştırmalar, genel olarak üç ana başlık altında incelenebilir. Birinci grup, ölçek geliştirme çalışmaları olarak belirtilebilir (Aydın, 2013; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Demir ve Börekçi, 2022; Çakır, 2015; Gerez Taşgın, 2015). İkinci grup ise farklı değişkenler açısından çeşitli grupların özelliklerinin incelendiği çalışmalar olarak dile getirilebilir (Akın, 2016; Alan, 2021; Baki, 2018; Demir, 2023; Ergin Talaka ve Topaloğlu, 2023; Huang vd., 2009; Katrancı, 2014; Kayadibi, 2016; Lee ve Chae, 2007; Li vd., 2014; Özden, 2018; Xu vd., 2014; Xiuqin vd., 2010; Börekçi ve Demir, 2021; Demir ve Börekçi, 2021; Doğan, 2024). Üçüncü grup çalışmalar ise sözlü anlatım öz yeterliğinin geliştirilmesine yönelik müdahale ve uygulama araştırmalarını kapsamaktadır (Kardaş, 2018; Altunkaya, 2018; Çalhan, 2012; Kara, 2009; Temizyürek, 2007). Öte yandan, sosyal medya bağımlılığı konusundaki çalışmalar da farklı alt başlıklara ayrılmaktadır. Ölçek geliştirme alanındaki araştırmalar (Andreassen vd., 2012; Özgenel vd., 2019) ve bağımlılığı etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalar (Akipek Turgut, 2024; Kaygas vd., 2023; Çağlayan ve Arslantaş, 2023; Şahan ve Eraslan Çapan, 2017; Şeker, 2018; Arı ve Güler, 2019; Ferguson, Muñoz, Garza ve Galindo, 2014) dikkat çekmektedir. Ayrıca, demografik değişkenler açısından yapılan incelemeler (Aktan, 2018; Başbayram, 2021; Bolat ve Korkmaz, 2021; Aydemir, 2024; Ekinci, 2024; Eraydin, 2024; Gürler, 2024; Yılmaz, 2024; Zeybek, 2024; Balcı ve Gölcü, 2013; Çam, 2012; Canoğulları ve Güçray, 2014; Deniz ve Gürültü, 2018; Ergenç, 2011; Kılıç vd., 2019; Ören, 2024; Pempek vd., 2009; Tanrıverdi ve Sağır, 2014; Toraman ve Usta, 2018; Tutgun Ünal, 2015) sosyal medya bağımlılığına ilişkin veriler sunmaktadır. Son olarak, sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar (Çivilidağ ve Cooper, 2013; Doğrusever, 2021; Gül ve Diken, 2018; Hazar, 2011; İliş vd., 2019; Seferoğlu ve Yıldız, 2013) bu alanın farklı boyutlarını göstermektedir.

Ancak alan yazınındaki bu çalışmalar doğrudan sözlü anlatım öz yeterlik algısıyla sosyal medya bağımlılığı arasındaki yordama ilişkisine odaklanmamıştır. Bu çalışma ile sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterliği arasındaki ilişkinin durumunun bazı değişkenler açısından incelenmesi esas alınmıştır. Çalışmamız, sosyal medya bağımlılığının sözlü anlatım öz yeterliklerine etkisini somut verilerle ortaya koymayı amaçlamakta ve eğitim alanında uygulamalara katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu durum ise bu çalışmanın özgünlüğünü ve alan yazınına katkısını ortaya koymaktadır

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle şu sorulara yanıt aranacaktır:

- Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri,
 - Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları,
 - Cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sosyal medya bağımlılığı, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

İletişim, bireylerin hem kişisel gelişimleri hem de toplumsal ilişkileri açısından temel bir beceri alanıdır. Bu becerinin sözlü anlatım boyutu, bireyin kendini ifade etmesi, düşüncelerini aktarması ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bireylerin iletişim kurma biçimleri dönüşüme uğramış, özellikle sosyal medya araçları yazılı ve sözlü iletişimin yerini büyük ölçüde almaya başlamıştır. Sosyal medyanın yaygın ve yoğun kullanımı, bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarını etkilediği gibi, iletişim becerileri üzerinde de doğrudan veya dolaylı etkiler oluşturmaktadır. Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığı ile bireylerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, dijital çağda iletişim becerilerinin korunması ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Alan yazınında, sözlü anlatım öz yeterlik algısı ve sosyal medya bağımlılığı üzerine birçok çalışma bulunmakla birlikte (Akipek Turgut, 2024; Akın, 2016; Aktan, 2018; Alan, 2021; Aydemir, 2024; Arı ve Güler, 2019; Baki, 2018; Balcı ve Gölcü, 2013; Başbayram, 2021; Bolat ve Korkmaz, 2021; Börekçi ve Demir, 2021; Çağlayan ve Arslantaş, 2023; Çakır, 2015; Çam, 2012; Canoğulları ve Güçray, 2014; Çiftçi, 2018; Çivilidağ ve Cooper, 2013; Demir, 2023; Demir ve Börekçi, 2021; Deniz ve Gürültü, 2018; Doğan, 2024; Doğrusever, 2021; Ekinci, 2024; Eraydın, 2024; Ergenç, 2011; Ergin, Talaka ve Topaloğlu, 2023; Ferguson, Muñoz, Garza ve Galindo, 2014; Gerez Taşgın, 2015; Gül ve Diken, 2018; Gürler, 2024; Hazar, 2011; Huang vd., 2009; İliş vd., 2019; Katrancı, 2014; Kayadibi, 2016; Kardaş, 2018; Kılıç vd., 2019; Lee ve Chae, 2007; Li vd., 2014; Özden, 2018; Ören, 2024; Pempek vd., 2009; Seferoğlu ve Yıldız, 2013; Şahan ve Eraslan Çapan, 2017; Şeker, 2018; Tanrıverdi ve Sağır, 2014; Toraman ve Usta, 2018; Tutgun Ünal, 2015; Xu vd., 2014; Xiuqin vd., 2010; Yılmaz, 2024; Zeybek, 2024) bu iki değişkenin karşılıklı etkileşimini kapsamlı şekilde araştıran çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini ortaya koyarak bu etkileşimin niteliğini ve boyutlarını derinlemesine inceleyen nadir araştırmalardan biridir. Bu yönüyle, hem akademik literatüre özgün bir katkı sağlamakta hem de eğitim uygulamaları ve politika geliştirme süreçlerinde sosyal medya kullanımının

iletişim becerilerine etkisini daha bilinçli değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Elde edilecek bulguların öğretmenlere ve eğitim politikası yapıcılara öğrencilerin dijital medya kullanım alışkanlıkları ile sözlü iletişim becerileri arasındaki dinamik ilişkiyi anlamada yol göstereceği; ayrıca eğitim ortamlarında sözlü anlatım becerilerini destekleyici müdahalelerin ve sosyal medya kullanımına yönelik farkındalık programlarının geliştirilmesine katkı sunacağı düşünölmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterlilik arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflendiği için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki bağlantının varlığının tespit edilmesi ve bu tespitte varlığın ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2007). Bu yöntem, araştırmanın temel amacına—iki değişken arasındaki ilişkiyi ölçmeye—uygun olduğu için, amaca doğrudan cevap verebilecek, genelleştirilebilir ve karşılaştırılabilir veriler sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma 2025-2026 Eğitim-Öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgemizde yer alan bir ilde öğrenimlerini sürdüren 298 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme modelinden yararlanılmaya karar verilmiştir. Yıldırım ve şimşek'e (2018) göre bu örnekleme modeli, araştırmacılara esneklik, hız ve kolaylık sağlar. Araştırma grubuna ilişkin istatistiki veriler ise Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	141	47.32
Erkek	157	52.68
Sınıf Düzeyi		
5	66	22.14
6	76	25.50
7	72	24.17
8	84	28.19

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin 157'sinin kız (%47.32), 141'inin erkek olduğu (%52.68) belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin 66'sının 5. sınıfta (%22.14), 76'sının 6. sınıfta (%25.50), 72'sinin 7. sınıfta (%24.17), 84'ünün 8. sınıfta (%28.19) öğrenimlerini sürdürdüğü görölmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada, Demir ve Börekçi (2022) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği” ile Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen “Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ)” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu uygulanmıştır. Bu form, çalışmada yer alan demografik değişkenlerin toplanmasını sağlamıştır.

Ortaokul Öğrencileri İçin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği: Demir ve Börekçi (2022) tarafından geliştirilen ölçek, iki alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; bireysel sözlü anlatım ve grupla sözlü anlatım olarak belirtilmiştir. Bu ölçek, 4’lü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin çoklu bağlantı problemi yaşayıp yaşamadığının tespitinde alt boyutlar arasındaki korelasyona bakılmış olup bu korelasyonun ,83 olması herhangi bir problemin olmadığını göstermektedir. Ayrıca ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ,44’ün, madde toplam korelasyon değerlerinin ise ,34’ün üzerinde olduğu da belirlenmiştir. Ölçeğe test tekrar test analizi yapılmış ve güvenirlik katsayısının $r=,77$ olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencileri için sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,919 olarak belirlenmiştir.

Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen bu ölçek ise 9 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte herhangi bir ters madde veya alt boyut bulunmamaktadır. Ölçeğin toplam varyansın 56,787’sini açıkladığı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,904 olduğu belirlenmiştir. madde-toplam puan korelasyon değerlerinin $r=,702$ ile $r=,790$ arasında olduğu ve anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,889 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacılar, ilgili okulları ziyaret ederek okul yönetimine ve öğretmenlere bilgi vermiştir. Araştırmanın amacı ve araştırmanın tamamlanma süresi hakkında verilen bilgilerden sonra okul yönetiminin uygun bir zaman belirlemesi istenmiştir. Daha sonra uygun zaman belirlenmiş ve sınıflara gidilmiştir. Öğrencilere araştırmayla ilgili bilgiler, araştırmanın önemi ve amacından bahsedilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu ve araştırmanın sonuçlarının öğrencilerle paylaşılacağı belirtilmiştir. Araştırma kısa sürede tamamlanıp okullardan ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmadaki veriler, IBM SPSS programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk önce veri setindeki verilerin normal ve homojen dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bunun için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ele alınmıştır. Bu değerlere ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Verilere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
Sözlü Anlatım	Grupla Sözlü Anlatım	298	44.09	46.02	-.359	-.205
Özyeterlik Algısı	Bireysel Sözlü Anlatım	298	33.36	34.38	.007	-.505
Sosyal Medya Bağımlılığı		298	19.94	19.71	.806	.065

Tablo 2'deki analizler incelenerek verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında olduğu belirlenmiş, verilerin normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve parametrik testlerden yararlanılmaya başlanmıştır(Hair vd., 2013). Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin analizinde bağımsız gruplar t testi, anne eğitim ve baba eğitim düzeyinin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesinde Tek yönlü Varyans Analizi ve bu iki değişkenin birbirini ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesinde ise regresyon analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk vd. (2010) göre bu ilişkilerin güçleri oldukça önemlidir. 0-0.29 arasında düşük, 0.3-0.69 arasında orta ve 0.7 ve üzerinde ise yüksek düzeyde ilişki vardır. İlişkilerin tespitinde de bu sınıflandırmadan yararlanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara eksiksiz uyulmuş ve etiğe aykırı hiçbir eylemde bulunulmamış olup araştırmanın etik kurul izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 10/01/2025 tarihli ve 2025/11 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterlik algısı ölçeklerinden elde edilen ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısına İlişkin Analizler

Boyutlar	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t(298)	p
Sözlü Anlatım	Grupla Sözlü Anlatım	Kız	157	46.02	8.47920		
		Erkek	141	41.97	9.03481	.381	.000**
Özyeterlik Algısı	Bireysel Sözlü Anlatım	Kız	157	34.38	7.21435		
		Erkek	141	32.21	7.02047	.574	.009*
Sosyal Medya Bağımlılığı		Kız	157	19.71	8.92622		
		Erkek	141	20.20	8.26494	.440	.627

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Tablo 3'teki verilere göre, sözlü anlatım özyeterlik algısının alt boyutları olan grupla sözlü anlatım ve bireysel sözlü anlatımda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Grupla sözlü anlatım alt boyutunda, kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{x} = 46.02$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 41.97$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, bireysel sözlü anlatım alt boyutunda da kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 34.38$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 32.21$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin sözlü anlatım özyeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan, sosyal medya bağımlılığı açısından kız ($\bar{x} = 19.71$) ve erkek ($\bar{x} = 20.20$) öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = .627$, $p > .05$). Bu sonuç, cinsiyetin sosyal medya bağımlılığı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterlik algısı ölçeklerinden elde edilen ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi verileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısına İlişkin Analizler

Boyutlar	Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısı	Grupla	5	66	43.75	8.95813	1.539	.205
	Sözlü	6	76	45.05	9.08903		
	Anlatım	7	72	45.23	8.41610		
		8	84	42.55	9.21935		
	Bireysel	5	66	32.60	6.60275	1.002	.392
	Sözlü	6	76	33.82	7.89665		
	Anlatım	7	72	34.31	7.09855		
		8	84	32.71	7.04986		
Sosyal Medya Bağımlılığı		5	66	20.69	8.31120	1.206	.308
		6	76	18.60	8.87555		
		7	72	19.54	7.98756		
		8	84	20.93	9.07066		

Tablo 4 incelendiğinde, sözlü anlatım özyeterlik algısının alt boyutları olan grupla sözlü anlatım ve bireysel sözlü anlatım ile sosyal medya bağımlılığı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Grupla sözlü anlatım alt boyutunda, sınıf düzeyleri arasında küçük farklar görülse de bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1.539$, $p = .205$). Benzer şekilde, bireysel sözlü anlatım puanları da sınıf düzeyine göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir ($F = 1.002$, $p = .392$). Sosyal medya bağımlılığı açısından da sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamış ($F = 1.206$, $p = .308$), yani öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri sınıf seviyelerine göre belirgin bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar, sınıf düzeyinin sözlü anlatım özyeterlik algısı ve sosyal medya bağımlılığı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterlik algısı ölçeklerinden elde edilen ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi verileri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısına İlişkin Analizler

Boyutlar	Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısı	Grupla Sözlü Anlatım	İlkokul	53	44.20	8.24472	1.273	.281
		Ortaokul	82	43.30	9.47341		
		Lise	110	43.83	8.79796		
		Lisans	41	44.78	8.94011		
		Lisansüstü	12	49.33	9.62320		
	Bireysel Sözlü Anlatım	İlkokul	53	32.58	7.18287	3.136	.015*
		Ortaokul	82	32.28	7.18241		
		Lise	110	33.46	7.02248		
		Lisans	41	34.46	7.01105		
		Lisansüstü	12	39.50	6.97398		
Sosyal Medya Bağımlılığı		İlkokul	53	22.37	8.82790	1.977	.098
		Ortaokul	82	20.43	8.55269		
		Lise	110	18.59	7.63658		
		Lisans	41	19.14	9.43017		
		Lisansüstü	12	21.16	11.85391		

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, sözlü anlatım özyeterlik algısının alt boyutlarından grupla sözlü anlatım ile sosyal medya bağımlılığı puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Ancak, bireysel sözlü anlatım alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F = 3.136$, $p = .015$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe post-hoc testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bireysel Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısına İlişkin Scheffe Testi Analizi

Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni	Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni	Mean Difference	SS	p
İlkokul	Ortaokul	.30442	1.24999	1.000
	Lise	-.87873	1.18589	.968
	Lisans	-1.87851	1.47509	.805
	Lisansüstü	-6.91509	2.26732	.057
Ortaokul	İlkokul	-.30442	1.24999	1.000
	Lise	-1.18315	1.03474	.860
	Lisans	-2.18293	1.35656	.629
	Lisansüstü	-7.21951	2.19205	.030*
Lise	İlkokul	.87873	1.18589	.968
	Ortaokul	1.18315	1.03474	.860
	Lisans	-.99978	1.29773	.964
	Lisansüstü	-6.03636	2.15614	.101
Lisans	İlkokul	1.87851	1.47509	.805
	Ortaokul	2.18293	1.35656	.629
	Lise	.99978	1.29773	.964
	Lisansüstü	-5.03659	2.32777	.324
Lisansüstü	İlkokul	6.91509	2.26732	.057
	Ortaokul	7.21951	2.19205	.030*
	Lise	6.03636	2.15614	.101
	Lisansüstü	5.03659	2.32777	.324

* $p<0.05$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerle, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$).

Sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım özyeterlik algısı ölçeklerinden elde edilen ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi verileri ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısına İlişkin Analizler

Boyutlar	Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısı	Grupla Sözlü Anlatım	İlkokul	35	42.60	9.90900	1.458	.215
		Ortaokul	63	42.52	8.41630		
		Lise	120	44.45	9.63877		
		Lisans	59	44.96	7.32254		
		Lisansüstü	21	46.95	8.66877		
	Bireysel Sözlü Anlatım	İlkokul	35	31.31	8.13768	2.074	.084
		Ortaokul	63	32.06	6.86476		
		Lise	120	33.97	7.27314		
		Lisans	59	33.91	6.14842		
		Lisansüstü	21	35.61	8.01546		
Sosyal Medya Bağımlılığı		İlkokul	35	21.22	9.28340	2.143	.076
		Ortaokul	63	19.36	7.78191		
		Lise	120	21.13	8.95935		
		Lisans	59	18.76	8.82461		
		Lisansüstü	21	16.19	5.67115		

Tablo 7 incelendiğinde sözlü anlatım özyeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarından grupla sözlü anlatım ve bireysel sözlü anlatım ile sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Sosyal medya bağımlılığının grupla sözlü anlatım özyeterlik algısını açıklama düzeyine ilişkin regresyon analizi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Medya Bağımlılığının Grupla Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısını Açıklama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH	β	t	p	Kısmî-r
Sabit	47.564	1.300		36.586	.000	
Sosyal Medya Bağımlılığı	-.174	.060	-.167	-2.906	.004	-.167

F= 8.446; $p=.004$; R=.028; $R^2=.025$

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı ile grupla sözlü anlatım özyeterlik algısı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0.167$). Bu ilişki zayıf olmakla birlikte anlamlıdır ($p = .004$). Sosyal medya bağımlılığı, grupla sözlü anlatım özyeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır ($p<.05$). Regresyon modeli, grupla sözlü anlatım özyeterlik algısındaki varyansın %2,8’ini açıklamaktadır ($R^2 = 0.028$). B değerine bakıldığında, sosyal medya bağımlılığındaki bir birimlik artışın, grupla sözlü anlatım özyeterlik algısını -0.174 birim azalttığı görülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığının bireysel sözlü anlatım özyeterlik algısını açıklama düzeyine ilişkin regresyon analizi Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal Medya Bağımlılığının Bireysel Sözlü Anlatım Özyeterlik Algısını Açıklama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH	β	t	p	Kısmi-r
Sabit	34.810	1.054		33.013	.000	
Sosyal Medya Bağımlılığı	-.072	.049	-.086	-1.490	.137	-0.087

F= .221; p= .137; R= .008; R²= .004

Tablo 9 incelendiğinde sosyal medya bağımlılığı ile bireysel sözlü anlatım özyeterlik algısını arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir(p> .05).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmayla sosyal medya bağımlılığı ile sözlü anlatım öz yeterlik algısı arasındaki ilişki incelenerek alan yazınındaki boşluğu doldurmak amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve sözlü anlatım özyeterlik algılarının demografik faktörlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öncelikle sözlü anlatım öz yeterlik algısı sonuçları değerlendirilmiştir.

Sözlü anlatım özyeterlik algı ölçeğinin grupla sözlü anlatım ve bireysel sözlü anlatım alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde etkilendiği belirlenmiştir. Bu değişikliğin de kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde öğrencilerin konuşmaya ilişkin öz yeterlik algılarının kız öğrenciler lehine daha yüksek olduğu belirlenen çalışmalar mevcuttur (Börekçi ve Demir, 2021; Çakır, 2015; Gerez Taşgın, 2015; Katrancı, 2014; Kayadibi, 2016). Ancak alan yazınındaki diğer çalışmalarda ise bu durumun tersine cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmadığı da belirlenmiştir (Akın, 2016; Baki, 2018; Doğan, 2024; Ergin, Talaka ve Topaloğlu, 2023; Özden, 2018). Bu durumun farklı sonuçlarının olmasının nedeni bireylerin ebeveynlerinin tutumundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim farklı çalışmalarda internet veya sosyal medyaya yönelmede, bu mecralarda çok fazla zaman geçirilmesinde ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkilerin ve ebeveyn tutumlarının etkili olduğu görülmektedir (Huang vd., 2009; Lee ve Chae, 2007; Li vd.,2014; Xu vd., 2014; Xiuqin vd., 2010).

Bu çalışmada sözlü anlatım özyeterlik algı ölçeğinin grupla sözlü anlatım ve bireysel sözlü anlatım alt boyutlarında öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak alan yazınındaki konuşma becerilerine ilişkin diğer çalışmalarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir (Alan, 2021; Doğan, 2024; Katrancı, 2014).

Araştırmanın bulguları incelendiğinde sözlü anlatım özyeterlik algı ölçeğinin grupla sözlü anlatım alt boyutunda öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir

farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazınındaki diğer çalışmalar incelendiğinde de sözlü anlatım öz yeterliliğinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2024; Kardaş, 2018). Bunun yanında bu çalışmada sözlü anlatım öz yeterlik algısının bireysel sözlü anlatım alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Alan yazınındaki başka bir çalışmada da buna benzer bir sonuca ulaşılmıştır (Demir ve Börekçi, 2021).

Araştırmanın bulgularına göre sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeğinin grupla sözlü anlatım ve bireysel sözlü anlatım alt boyutlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alan yazınında buna benzer sonuçların olduğu çalışmalar yer almaktadır (Doğan, 2024). Ancak bazı çalışmalar da baba eğitim durumu değişkenine göre sözlü anlatıma ilişkin öz yeterliliğin değiştiği de belirlenmiştir (Demir ve Börekçi, 2021; Kayadibi, 2016).

Bu çalışmanın bulgularına göre sosyal medya bağımlılığının kız ve erkek öğrenciler için anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde sosyal medya bağımlılığının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir (Akipek Turgut, 2024; Aktan, 2018; Başbayram, 2021; Canoğulları ve Güçray, 2014; Doğrusever, 2021; Tutgun Ünal, 2015). Alan yazınında kız öğrencilerde sosyal medya veya internet bağımlılığının anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Balci ve Gölcü, 2013; Deniz ve Gürültü, 2018; Ergenç, 2011; Pempek vd., 2009; Hazar, 2011; Gül ve Diken, 2018; Şeker, 2018; Yılmaz, 2024) bulunmakla birlikte erkek öğrenciler lehine de anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmalar (Aydemir, 2024; Bolat ve Korkmaz, 2021; Çam, 2012; Çiftçi, 2018; Ferguson, Muñoz, Garza ve Galindo, 2014; Kılıç vd., 2019; Ören, 2024; Seferoğlu ve Yıldız, 2013; Şahan ve Eraslan Çapan, 2017; Tanrıverdi ve Sağır, 2014) yer almaktadır. Bu çalışmalardaki cinsiyet değişkeni üzerinde bu şekilde farklılaşmanın olma sebeplerinin çalışılan gruptan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde sosyal medya bağımlılığının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazınındaki diğer çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Çivilidağ ve Cooper, 2013, Ören, 2024, Yılmaz, 2024). Ancak sınıf düzeyine göre sosyal medya bağımlılığının anlamlı bir fark oluşturduğunu bildiren çalışmalara da rastlanılmıştır (Bolat ve Korkmaz, 2021; Çiftçi, 2018; Toraman ve Usta, 2018).

Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığının anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alan yazınındaki çoğu çalışmada da bu bulgulara rastlanılmıştır (Arı ve Güler, 2019; Çağlayan ve Arslantaş, 2023; Ekinci, 2024; Eraydin, 2024; Gürler, 2024; Ören, 2024). Ancak bazı çalışmalarda anne eğitim düzeyinin sosyal medya bağımlılığı açısından anlamlı bir değişken olduğu belirlenmiştir (Aksoy, 2024).

Bu çalışmanın bulgularına göre sosyal medya bağımlılığının grupla sözlü anlatım alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ama bu yordama düzeyinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya bağımlılığının bu alt boyutun sadece %2,8'ini yordadığı tespit

edilmiştir. Yine bireysel sözlü anlatım alt boyutuna ilişkin analize bakıldığında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde İliş vd. (2019) çalışmasına göre iletişim becerilerinin, sosyal medya bağımlılığının %12,4'ünü yordadığı belirlenmiştir. Yine Zeybek (2024) tarafından yapılan çalışmada da sosyal medya bağımlılığı ile toplam özyeterlik ölçeğinin sosyal özyeterlik alt boyutuyla arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında kız öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, cinsiyetin iletişim becerilerindeki rolüne dair daha derinlemesine çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Ayrıca ebeveynlerin tutumları, internet ve sosyal medya kullanımında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Ebeveynlerin dijital dünyaya yönelik tutumları, çocukların sosyal medya bağımlılığı ve sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Sosyal medya bağımlılığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için, bu alanlarda sınıf düzeyine ve ebeveyn faktörlerine odaklanan daha kapsamlı araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, sosyal medya kullanımının olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla dijital okuryazarlık eğitimlerinin yaygınlaştırılması, öğrencilerin iletişim becerilerinin güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 10/01/2025 tarih ve 2025/11 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça

- Akar, C. (2008). Özyeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-200. <https://doi.org/10.12780/UUSBD24>
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 75-90. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.476>
- Akipek Turgut, F. (2024). *Sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak gelişmeleri kaçırma korkusu, bilinçli farkındalık, duygu düzenleme güçlüğü ve özşefkâtin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi].
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.

- Aksoy, B. T. (2024). *Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığının algılanan anne baba tutumu, öz şefkat, duygu düzenleme değişkenleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.379886>
- Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 622-635. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949508>
- Altunkaya, H. (2018). The impact of activity based oral expression course on speech self-efficacy of students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 137-150. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2832>
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Arı, E., & Güler, Y. (2019). Ergenlerde öznel iyi oluş, kimlik statüleri ve aile bütünlük duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(18), 185-212.
- Aydemir, D. (2024). *Ortaokul öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı, obezite prevalansı ve fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi].
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46.
- Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 213-233. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13949>
- Balcı, Ş., & Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk University example. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 255-278.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Başbayram, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247. <https://doi.org/10.23834/isrjournal.452045>

- Bolat, D., & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Canoğulları, Ö., & Güçray, S. S. (2014). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57.
- Çağlayan, M. T., & Arslantaş, H. (2023). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını etkileyen faktörler ve sosyal medya bağımlılığının depresyon ve gelişmeleri kaçırma korkusu ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(3), 334-348. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1191206>
- Çakır, H. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Çalhan, R. (2012). İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Çam, E. (2012). Öğretmen adaylarının eğitsel ve genel amaçlı Facebook kullanımları ve Facebook bağımlılıkları (SAÜ Eğitim Fakültesi örneği) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 418-434.
- Çivilidağ, A., & Cooper, H. T. (2013). Ergenlerde siber zorba ve öfkenin incelenmesi üzerine bir araştırma: Niğde ili örneği. *International Journal of Social Science*, 6(1), 497-511.
- Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-306. <https://doi.org/10.17556/jef.10313>
- Demir, S., & Börekçi, M. (2022). Ortaokul sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim*, 51(234), 1161-1180. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.814497>
- Demir, Y. (2023). Dijital oyun bağımlılığı ve öz yeterliğin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarısına etkisi: Bir yapısal eşitlik modeli. *E-International Journal of Educational Research*, 14(6), 72-91. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1318399>

- Deniz, L., & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389780>
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 23-42. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902542>
- Ekici, G. (2005). Biyoloji özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29, 85-94.
- Ekinci, A. (2024). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve belirleyicileri: Diyarbakır Sur örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi].
- Eraydin, E. (2024). *Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Ergenç, A. (2011). *Web 2.0 ve sanal sosyalleşme: Facebook örneği* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Ergin Talaka, E., & Topaloğlu, T. (2023). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 795-810. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1277954>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi.
- Ferguson, C. J., Muñoz, M. E., Garza, A., & Galindo, M. (2014). Concurrent and prospective analyses of peer, television and social media influences on body dissatisfaction, eating disorder symptoms and life satisfaction in adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 1-14.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gerez Taşgın, F. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi].
- Gül, Ş., & Diken, E. H. (2018). Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 41-50. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.386531>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademik Yayınları.

- Gür, T. (2011). *Türkçe öğretmen adaylarının dil tutumları ve dil kullanımlarının söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi* [Doktora tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi].
- Gürler, E. (2024). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile yeme bozuklukları arasındaki ilişki* [Doktora tezi, KTO Karatay Üniversitesi].
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması iletişim. *İletişim: Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-177.
- Huang, R. L., Lu, Z., Liu, J. J., You, Y. M., Pan, Z. Q., Wei, Z., ... (et al.). (2009). Features and predictors of problematic internet use in Chinese college students. *Behaviour & Information Technology*, 28(5), 485-490.
- Hunt, M. G., Marx, R., Lipson, C., & Young, J. (2018). No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 37(10), 751-768.
- İliş, A., & Gülbahçe, A. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 45-60.
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması ve bir uygulama örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 151-163.
- Karagülle, A. E., & Çaycı, B. (2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(1), 1-9.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* [Doktora tezi, Siirt Üniversitesi].
- Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428177>
- Katranç, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665. <https://doi.org/10.9761/JASSS1407>
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya'da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi (7. sınıf örneği)* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

- Kaygas, Y., Şam, M., Doğan, Y. B., Yalçın, C., Sonkur, A., & Durmuş, E. E. (2023). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak sosyal kaygı ve öz yeterlik. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 461-474. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1230295>
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, 18(2), 549-562. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562015>
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N., & Demir, T. (2011, 27-29 Nisan). *Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* [Sözlü bildiri]. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Lee, S. J., & Chae, Y. G. (2007). Children's internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 640-644.
- Li, W., Garland, E. L., & Howard, M. O. (2014). Family factors in Internet addiction among Chinese youth: A review of English- and Chinese-language studies. *Computers in Human Behavior*, 31, 393-411. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.004>
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 145-154.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 765-780.
- Ören, İ. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi].
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 631-664. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- Pittman, M. (2015). Creating, consuming, and connecting: Examining the relationship between social media engagement and loneliness. *The Journal of Social Media in Society*, 4(1), 66-98.

- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığı yordayıcı etkisi. *Düşünen Adam*, 30(3), 202-216. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300304>
- Seferoğlu, S. S., & Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. *İletişim ve Diplomasi*, (2), 31-48.
- Singh, N., & Barmola, K. C. (2015). Internet addiction, mental health and academic performance of school students/adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 98-108.
- Şahan, M., & Eraslan Çapan, B. (2017). Ergenlerin problemli internet kullanımında kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların ve sosyal kaygının rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 887-913. <https://doi.org/10.12984/egedfd.336391>
- Şeker, V. T. (2018). *Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Tanrıverdi, H., & Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 775-822. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.849>
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Toraman, L., & Usta, E. (2018). A qualitative study on the problems encountered by secondary school students on the net. *Participatory Educational Research (PER)*, 5(2), 80-94. <https://doi.org/10.17275/per.18.13.5.2>
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Xiuqin, H., Huimin, Z., Mengchen, L., Jinan, W., Ying, Y., & Ran, T. (2010). Mental health, personality, and parental rearing styles of adolescents with Internet addiction disorder. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 401-406. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0222>
- Xu, J., Shen, L., Yan, C., Hu, H., Yang, F., Wang, L., ... (et al.). (2014). Parent-adolescent interaction and risk of adolescent internet addiction: A population-based study in Shanghai. *BMC Psychiatry*, 14(112), 1-11.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

Yılmaz, S. N. (2024). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, sosyal duygusal sağlık düzeyleri ve başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi].

Zeybek, N. (2024). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, öz-yeterlik ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi].



Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin Karşılanmasına İlişkin Görüşleri¹

Parents' Opinions on Meeting Their Expectations from Preschool Education

Süheyla ACAR^{2a}

^a Cumhuriyet İmam Hatip Ortaokulu, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0002-7973-2831

shylm6500@gmail.com

İshak KOZİKOĞLU^{3a}

^a Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-3772-4179

ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

1. Okul öncesi eğitim
2. Ebeveyn beklentileri
3. Ebeveyn beklentilerinin karşılanması

Öz

Bu araştırma, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Araştırma, küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Van ilinde çocuğu devlet anaokullarında ve anasınıflarında bulunan 408 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Okul Öncesi Eğitimden Beklentiler Anketi" ve "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin; ebeveynlerin "çocuk özellikleri", "öğretmen özellikleri" ve "öğretim etkinliklerine" ilişkin beklentilerini çoğunlukla karşıladığı, "okul-aile iş birliği" ve "okulun/sınıfın fiziki alt yapısı ve olanaklara" ilişkin beklentilerini ise orta düzeyde karşıladığı belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, okul aile işbirliğini artırmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının ve olanaklarının iyileştirilmesi önerilebilir.

Keywords:

1. Early childhood education
2. Parents' expectations
3. Meeting parents' expectations

Abstract

This study aims to determine parents' opinions on the fulfillment of their expectations from early childhood education. A mixed research method and embedded design were employed in the study. The study was conducted with 408 parents whose children were enrolled in public preschools and kindergartens in Van province, using cluster sampling. The "Preschool Education Expectations Questionnaire" and a "Semi-Structured Interview Form" were used as data collection tools. Quantitative data were analyzed using frequency, percentage, and arithmetic mean, while qualitative data were analyzed using descriptive analysis. The study concluded that early childhood education largely met parental expectations regarding "child characteristics", "teacher characteristics", and "teaching activities", while expectations regarding "school-family collaboration" and "school/classroom physical infrastructure and facilities" were moderately met. Similar findings were also reached in the interviews conducted with parents. Based on the

¹ Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

³ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
22.07.2025
Kabul Tarihi:
07.05.2026
Yayın Tarihi:
30.06.2026

research results, it is recommended that activities aimed at increasing school-family collaboration be included and that the physical conditions and facilities of early childhood educational institutions be improved.

Atıf: Acar, S. ve Kozikoğlu, İ. (2026). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 24-48. <https://doi.org/10.60107/maunef.174734>

Citation: Acar, S. & Kozikoğlu, İ. (2026). Parents' opinions on meeting their expectations from preschool education. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 24-48. <https://doi.org/10.60107/maunef.174734>

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan zorunlu eğitime başlayıncaya kadar geçen süreçte, çocukların gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri dikkate alınarak tüm gelişim alanlarının (fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve bilişsel) zengin uyarıcılarla desteklendiği, çocukların yaratıcılıklarını ortaya koyabildikleri ve ebeveynler ile eğitimcilerin aktif rol aldığı önemli bir eğitim basamağıdır (Danyolu, 2017; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun bütün gelişim alanlarının yaşam boyu sürecek olan tüm yönlerini desteklemektedir (Özcan Koçak, 2020). Bu nedenle okul öncesi eğitimin önemi yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal gelişim ve refah düzeyi açısından da önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitime verilen değerin artması, hem çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak hem de ülkelerin refah düzeyini belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Gelişim ve değişim hızının önüne geçilemeyen küresel dünyada, ülkelerin ekonomik refah seviyesinin artırılmasında okul öncesi eğitimin önemli bir yeri vardır. Beşeri sermaye yatırımı ve eğitimin kesintisiz olması için bütün dünya ülkelerinde okul öncesi eğitimin önemi fark edilmektedir. Günümüzde gelişmişlik ve uygarlık göstergelerinin arasında kalkınma, beşeri sermaye ve ekonomik refah düzeyi yer almaktadır. Yapılan araştırmalara göre erken çocukluk eğitimi için yapılan yatırımlar ileriki zamanlarda büyük oranda getiri sağlamıştır. Çünkü insan beyninin gelişimin en hızlı olduğu dönem, erken çocukluk dönemidir (Günsoy, 2009). Okul öncesi eğitimin çocuk, aile ve toplum için gerekliliği düşünüldüğünde, çocuğun küçük yaşlardan itibaren zengin uyarıcı bir çevrede nitelikli bir eğitim alması için ailenin ve devletin sorumluluk üstlenmesi gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 36-72 aylık çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak, öz-bakım becerilerini kazandırmak ve ilkökula hazırlamak amacıyla düzenlenmiştir. Program, eğitim sürecinde etkinliklerin ve kazanımların planlanmasının yanı sıra gün içinde yapılacakların sıralamasını, kullanılacak materyalleri, farklı etkinlikler için uygun geçişi, bütün etkinliklerin düzenini ve sırasını içermektedir (MEB, 2016). Bozgün ve Uluçınar Sığır (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre okul öncesi eğitimde çizgi çalışması, örüntü kurma, dinleme ve ses çalışmaları yapılmaktadır ve eğitimin bu kademesinde yer alan çocuklar okuma yazma sürecine okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha hızlı bir şekilde uyum sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri; hatırlamayı

sağlama, olaylar arasında mantıksal ilişki kurabilme, alıcı ve ifade edici dil becerileri, gördüklerini ve işittiklerini anlama, kelime hazinesine katkı sağlama, cümleyi kurallarına göre kurabilme, dinlediği şeyleri anlayabilme gibi okuma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Okumayı kolaylaştırmak için harfleri tanımaya yönelik alıştırmalar yapılmaktadır, çocuklar okumayla ilgili kavram bilgisini kazanmaktadırlar ve böylece ilkokula hazırlanmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde ilkokulda, okul öncesi eğitim geçmiş olan çocuklar daha başarılı olabilmektedirler (Erkan ve Topçu Bilir, 2015). Okul öncesi eğitim programının çocukların çok yönlü gelişimine sağladığı bu katkılar, sürecin yalnızca okul ortamıyla sınırlı olmadığını; programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ailelerin de sürece aktif olarak katılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemini kapsayan 0-6 yaş aralığında verilecek eğitimin hedefleri belirlenirken çocuğu aileden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Aile ve çocuk bir bütünü yansıtmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin planlama ve uygulama süreçlerinde ailelerin aktif katılımı büyük önem taşımaktadır (Danyolu, 2017; Ünlüer Özbay, 2014). Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının önemi dikkate alındığında, onların okul öncesi eğitime yönelik beklentileri de sürecin niteliğini belirleyen temel faktörlerden biri hâline gelmektedir. Bu bağlamda ailelerin okul öncesi eğitime yönelik beklentileri, eğitim sürecinin niteliğini belirleyen önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aile beklentileri, ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde gelişimsel, eğitsel ve kurumsal açıdan sahip oldukları beklentiler olarak ifade edilebilir. Aibao vd. (2007), erken çocukluk dönemine ilişkin aile beklentilerinin çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerini etkilediğini belirtmektedir (akt. Özen Altınkaynak ve Yanıklar, 2014). Erşan (2019) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme nedenleri arasında öncelikle ilköğretime hazırlık, sosyalleşme, gelişim alanlarının desteklenmesi, iyi eğitim alma, özgüven kazanma, sorumluluk bilinci geliştirme ve zorunluluk gibi faktörlerin yer aldığı belirlenmiştir. Ceylan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ebeveynlerin okul öncesi eğitimden çocuklarının mutlu olması, sosyalleşmesi ve eğitim almasına yönelik beklentilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçiminde kurumun eve veya iş yerine yakınlığı, kurum personeline duyulan güven, ekonomik uygunluk ve çevre görüşlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, çocukların rahat hareket edebileceği, oyun temelli etkinliklerin yer aldığı ve ev ortamına benzer bir okul ortamı beklentisinin de ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin, toplumun sosyoekonomik yapısı, eğitim düzeyi ve yaşam biçimine bağlı olarak farklılaşabilmekle birlikte ortak beklentilerinin olduğunu da söylemek mümkündür.

Ailelerin okul öncesi eğitime yönelik beklentileri, okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişi ve sürdürülebilirliği açısından da önemli bir belirleyici olmaktadır. Erken çocukluk eğitimi kurumlarının sürdürülebilirliği için aile, toplum ve okul arasında etkili bir iş birliği gereklidir. Bu unsurlar arasında sağlanacak güçlü iş birliği, eğitim sürecinin başarısını artırmaktadır (Sunarti, 2019). Sunarti (2013), aile, toplum ve okul arasındaki iş birliğini

etkileyen faktörler arasında ebeveynlerin beklenti, tutum, algı ve bilgi düzeylerinin önemli rol oynadığını belirtmektedir (akt. Sunarti, 2019). Bu bağlamda aile beklentilerinin belirlenmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının kendilerini geliştirmesi ve ailelerin beklentilerine uygun hizmet sunması açısından önemli bir veri kaynağıdır. Ebeveynlerin beklentilerinin karşılanması, çocukların okul öncesi eğitimden daha fazla yararlanmasına katkı sağlamaktadır (Çelebi, 2018). Ayrıca ebeveyn beklentileri ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi, ailelerin okul öncesi eğitim sürecine daha fazla katılımını desteklemektedir (Özcan Koçak, 2020).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin belirlenmesi önemli olmakla birlikte, bu beklentilerin ebeveynlerin perspektifinden ne düzeyde karşılandığının belirlenmesi de araştırılması gereken önemli bir konudur. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu beklentilerin ne düzeyde karşılandığını ele alan çalışmaların (Akın vd., 2025; Arslan vd., 2022; Ceylan, 2019; Çetinkaya vd., 2021) sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ebeveyn beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeyini kapsamlı bir şekilde belirlemesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi, aile katılımının artırılması ve program geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizi sürecine veri sağlaması bakımından önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu çalışmada, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ebeveynlerin "çocuk özellikleri" bağlamında okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ebeveynlerin "öğretmen özellikleri" bağlamında okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ebeveynlerin "okulun/sınıfın fiziki altyapısı ve olanaklar" bağlamında okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ebeveynlerin "öğretim etkinlikleri" bağlamında okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ebeveynlerin "okul-aile işbirliği" bağlamında okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin birlikte yürütüldüğü karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2014). Karma araştırma yönteminde çeşitli desenler bulunmakla birlikte, bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Eş zamanlı iç içe geçmiş desen, nitel ve nicel verilerin veri toplama sürecinde eş zamanlı olarak elde edilmesiyle karakterize edilir. Bu desende, genellikle verilerden biri öncelikli olup diğer veri türü ise destekleyici olarak kullanılır. Verilerin bütüncül analizi ise çoğunlukla tartışma bölümünde gerçekleştirilir ve bu sayede araştırma konusu daha kapsamlı bir biçimde ele alınabilir (Creswell, 2009). Bu çalışma kapsamında nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmış; nitel veriler, nicel bulgulara derinlik kazandırmak amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda, eş zamanlı iç içe geçmiş desenin araştırmanın amacıyla örtüştüğü ve uygun bir yöntemsel tercih olduğu değerlendirilmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Van ilinin merkez ilçeleri olan İpekyolu, Edremit ve Tuşba'da yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilen veriler doğrultusunda, söz konusu ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çocukların sayısal dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Evrenine İlişkin Öğrenci Sayıları

<i>İlçeler</i>	<i>Şube sayıları</i>	<i>Okul öncesi eğitim öğrenci sayısı</i>
Edremit	163	3186
İpekyolu	314	7450
Tuşba	141	2826
Toplam	618	13462

Tablo 1 incelendiğinde, Edremit ilçesinde 3.186, İpekyolu ilçesinde 7.450, Tuşba ilçesinde ise 2.826 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Çalışma evreni, benzer işlevleri olan ve farklı özellikler taşıyabilen birimlerin oluşturduğu kümelerden meydana gelmektedir. Bu çalışmada, evreni oluşturan birimlerin geniş bir coğrafi alana yayılması nedeniyle oransız küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Küme örnekleme, evrendeki kümelerin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu durumlarda uygulanan bir örnekleme yöntemidir ve oranlı **ya da** oransız küme örnekleme biçiminde sınıflandırılmaktadır (Karasar, 2010). Araştırma kapsamında Van ilinin merkez ilçeleri olan İpekyolu, Tuşba ve Edremit'teki okul öncesi eğitim kurumları birer küme olarak tanımlanmış; bu kümeler arasından rastgele yöntemle toplam dokuz okul öncesi eğitim kurumu seçilmiştir. Seçilen bu kurumlardaki öğrencilerin ebeveynleri, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sürecinde toplam 408 ebeveyne ulaşılmış olup, örneklem grubuna ait demografik özellikler Tablo 2'de detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Ait Demografik Özellikler

Kategori	Özellik	Sayı (N)
İlçe	Tuşba	61
	İpekyolu	250
	Edremit	97
Yakınlık durumu	Anne	326
	Baba	82
Çocuğunun okul öncesi eğitim kurumu	Anasınıfı	162
	Anaokulu	246
Ebeveynlerin yaşı	25 ve altı	12
	26-35 arası	285
	36-45 arası	108
	46 ve üzeri	3
Ebeveynlerin eğitim düzeyi	Okuryazar değil	4
	İlkokul	39
	Ortaokul	46
	Lise	94
	Lisans-önlisans	190
	Lisansüstü	35

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin 61'inin Tuşba, 250'sinin İpekyolu ve 97'sinin Edremit ilçesinde ikamet ettikleri görülmektedir. Katılımcıların 326'sını anneler, 82'sini ise babalar oluşturmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının öğretim gördüğü okul öncesi eğitim kurumlarının 162'si anasınıfı, 246'sı ise bağımsız anaokuludur. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun 26-35 yaş aralığında olduğu ve eğitim düzeylerinin çoğunlukla ön lisans ya da lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Örneklem sürecinde temel ilke, seçilen örneklemin evrenin özelliklerini temsil edebilme yeterliliğidir. Bu bağlamda, örneklem büyüklüğünün evreni yansıtmaya gücü önem arz etmektedir (Balcı, 2021). Araştırma evreninin 13.462 bireyden ve örneklemin 408 kişiden oluştuğu göz önüne alındığında, ulaşılan örneklem büyüklüğünün temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. Nitekim Büyüköztürk vd. (2020), evren büyüklüğünün (N) = 20.000 olduğu durumlarda %95 güven düzeyinde yeterli örneklem büyüklüğünün (n) = 377 olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, mevcut çalışmadaki örneklem büyüklüğünün evreni yeterli düzeyde temsil ettiği kabul edilebilir.

Ayrıca, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklentilerinin karşılanma durumunu daha derinlemesine inceleyebilmek amacıyla amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma evreni içerisinde yer alan 20 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde; ebeveynlerin çocuğa olan yakınlık durumu (anne/baba), ikamet ettikleri ilçe, çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurum türü (anaokulu/anasınıfı), meslekleri, yaşları, eğitim düzeyleri ile daha önce okul öncesi eğitimi almış ve hâlihazırda eğitim almakta olan çocuk sayısı gibi değişkenler dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Bu sayede farklı bakış açılarını yansıtabilecek katılımcı profilleri oluşturulmuştur. Görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerin 5'i baba, 15'i ise anneden oluşmaktadır. Katılımcıların 9'u

İpekyolu, 4'ü Edremit ve 7'si Tuşba ilçesinde yaşamaktadır. 4 ebeveynin bir çocuğu, 11'inin iki çocuğu ve 5'inin üç çocuğu okul öncesi eğitim almış ya da halen almaktadır. Baba olan katılımcıların 2'si öğretmen, 1'i esnaf, 1'i memur ve 1'i öğretim görevlisidir. Anne olan katılımcıların ise 10'u ev hanımı, 2'si öğretmen, 1'i hemşire, 1'i kuaför ve 1'i memur olarak görev yapmaktadır. Baba olan katılımcıların yaşlarının 35 ile 41 arasında, anne olan katılımcıların ise 26 ile 39 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Annelerin 1'i ilkokul, 3'ü ortaokul, 2'si lise, 4'ü ön lisans ve 5'i lisans mezunudur. Babaların ise 4'ü lisans, 1'i ön lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Okul öncesi eğitimden beklentiler anketi. Araştırma kapsamında ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeyini belirlemek amacıyla "*çocuk özellikleri*", "*öğretmen özellikleri*", "*okulun/sınıfın fiziki altyapısı ve olanaklar*", "*öğretim etkinlikleri*" ve "*okul-aile işbirliği*" boyutlardan oluşacak şekilde bir anket geliştirilmiştir.

Anketin geliştirilme süreci; (i) madde havuzunun oluşturulması, (ii) uzman görüşüne başvurulması ve (iii) taslak formun ön uygulamasının gerçekleştirilmesi aşamalarını içermekte olup, bu adımlar doğrultusunda anketin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Sürecin ilk aşamasında, madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı detaylı şekilde incelenmiş; programın amaçları, ilkeleri, felsefesi, kazanım ve göstergeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitimin hedefleri, okul öncesi kurumların fiziksel yapısı, öğretmen nitelikleri ve eğitim kurumlarında bulunması gereken personel özelliklerine ilişkin alanyazın taranmıştır. Bu doğrultuda, Çelebi (2018), Yeşilyurt (2011) ve Tulan (2005) tarafından yürütülen, ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik beklentilerini konu alan benzer çalışmalardan da yararlanılarak anketin kuramsal temeli oluşturulmuştur. Madde yazımı sürecinde, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerini ve karşılanma düzeyini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen anket beş temel boyutta yapılandırılmıştır: "*çocuk özellikleri*" boyutunda 15 madde, "*öğretmen özellikleri*" boyutunda 8 madde, "*okulun/sınıfın fiziki altyapısı ve olanakları*" boyutunda 13 madde, "*öğretim etkinlikleri*" boyutunda 8 madde ve "*okul-aile iş birliği*" boyutunda 6 madde yer almakta olup, toplamda 50 maddelik bir anket formu hazırlanmıştır.

Anket geliştirme sürecinin ikinci aşamasında, oluşturulan 50 maddelik taslak formun kapsam geçerliği ve maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, "Eğitim Bilimleri" alanında uzman iki akademisyen ve "Okul Öncesi Eğitimi" alanında uzman iki akademisyen olmak üzere toplam dört akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda bazı maddelerde ifadeler düzeltilmiş, içerik açısından yetersiz bulunan bazı maddeler formdan çıkarılmış ve ölçekte yer alan boyutları daha kapsamlı biçimde temsil edebilmek amacıyla yeni maddeler eklenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda; "*çocuk özellikleri*" boyutu 15 madde, "*öğretmen özellikleri*" boyutu 9 madde, "*okulun/sınıfın fiziki altyapısı ve*

olanakları" boyutu 14 madde, "öğretim etkinlikleri" boyutu 10 madde ve "okul-aile iş birliği" boyutu 6 madde olmak üzere, toplamda 54 maddeden oluşan revize edilmiş anket formu oluşturulmuştur. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin ne ölçüde karşılandığını belirlemek amacıyla anket, her madde için "Hiç karşılamamaktadır", "Çoğunlukla karşılamamaktadır", "Orta düzeyde karşılamaktadır", "Çoğunlukla karşılamaktadır" ve "Tamamen karşılamaktadır" olmak üzere beşli derecelendirme şeklinde yapılandırılmıştır.

Anket geliştirme sürecinin son aşamasında 54 maddelik taslak form, ön uygulama (pilot) çerçevesinde Türkiye'nin farklı illerinde anaokulu ve anasınıfında çocuğu olan 229 ebeveyne Google Form üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama kapsamında, katılımcıların okul öncesi eğitime yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyini ölçmeye yönelik anketin Cronbach Alpha katsayısı 0.97 olarak belirlenmiştir. 408 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilen asıl uygulama sonucunda ise 0.98 olarak bulunmuştur. Söz konusu güvenilirlik değerleri, anketten elde edilen verilerin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu. Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumunda çocuğu bulunan ebeveynlerin beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Söz konusu formda, beklentilerin karşılanmasına ilişkin "çocuk özellikleri", "öğretmen özellikleri", "okulun/sınıfın fiziki altyapısı ve olanakları", "öğretim etkinlikleri" ve "okul-aile iş birliği" gibi boyutlara yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca, belirli konularda daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla ek sorular (sondalar) da formda bulunmuştur. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde, hazırlanan taslak form "Eğitim Bilimleri" ve "Okul Öncesi Öğretmenliği" alanlarından dört uzmana gönderilmiş, uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formun araştırmanın amacına uygun hale getirilmesi sağlanmıştır.

Pandemi koşulları nedeniyle anket, öğretmenler aracılığıyla oluşturulan veli WhatsApp gruplarında Google Form üzerinden paylaşılmış ve veri toplama süreci yaklaşık 8 hafta sürmüştür. 20 ebeveynle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pandemi tedbirleri doğrultusunda bu görüşmelerden 5'i Zoom uygulaması üzerinden çevrimiçi, 15'i ise yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kaydı altına alınmış ve sonrasında yazılı metinlere dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeyini belirlemek üzere anketten elde edilen verilere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin yorumlanmasında, ""Puan Aralığı=En yüksek puan(5)-En düşük puan(1)/5" formülü kullanılarak aralık değeri "0.80" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda; '1-1.79 arası' hiç karşılamamaktadır, '1.80-2.59 arası' az

karşılacaktır, '2.60-3.39 arası' orta düzeyde karşılacaktır, '3.40-4.19 arası' çoğunlukla karşılacaktır, '4.20-5.00 arası' tamamen karşılacaktır şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, toplanan veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmaktadır. Veriler, araştırma sorularına dayalı olarak oluşturulan temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem sırasında yöneltilen sorular veya incelenen boyutlar esas alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde temel amaç, elde edilen bulguların sistematik şekilde derlenerek okuyucuya sunulmasıdır. Betimsel analiz süreci; tematik çerçevenin oluşturulması, verilerin belirlenen temalara göre kodlanması, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada, söz konusu aşamalar izlenmiş; veriler kodlanarak sınıflandırılmış, temalar oluşturulmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, analiz sürecinde anneler için (A1, A2, A3...), babalar için ise (B1, B2, B3...) şeklinde kodlamalar yapılmış ve ebeveyn görüşlerinin açıklığı ile anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 07/06/2021-2418 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

Bulgular

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular; "çocuk özellikleri", "öğretmen özellikleri", "okulun/sınıfın fiziki altyapısı ve olanaklar", "öğretim etkinlikleri " ve "okul-aile iş birliği" boyutlarından oluşacak şekilde sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Çocuk özellikleri. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin anketin "çocuk özellikleri" boyutuna ebeveynlerin verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ebeveynlerin Çocuk Özellikleriyle İlgili Beklentilerinin Karşılanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=408)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Çocuğumun olay veya durumlarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilmesi	1 (%0.2)	18 (%4.4)	111 (%27.2)	220 (%53.9)	58 (%14.2)	3.77
Çocuğumun zamanla ilgili kavramları (önce-sonra, sabah-akşam, dün-bugün-yarın) öğrenebilmesi	4 (%1)	17 (%4.2)	105 (%25.7)	196 (%48)	86 (%21.1)	3.84
Çocuğumun günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözme becerisini kazanabilmesi	3 (%0.7)	19 (%4.7)	138 (%33.8)	181 (%44.4)	67 (%16.4)	3.71
Çocuğumun konuşma sırasında farklı cümleler (olumlu, olumsuz, soru cümlesi vb.) kurabilmesi	5 (%1.2)	11 (%2.7)	104 (%25.5)	190 (%46.6)	98 (%24)	3.89

Çocuğumun kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi	5 (%1.2)	18 (%4.4)	90 (%22.1)	197 (%48.3)	98 (%24)	3.89
Çocuğumun farklılıklara (dil, din, ırk, düşünce, fiziksel özellik vb.) saygı duyabilmesi	9 (%2.2)	14 (%3.4)	108 (%26.5)	193 (%47.3)	84 (%20.6)	3.81
Çocuğumun kendi eşyalarını düzenli kullanabilmesi	8 (%2)	22 (%5.4)	127 (%31.1)	175 (%42.9)	76 (%18.6)	3.71
Çocuğumun, kendi kıyafetlerini giyinip çıkarabilmesi	5 (%1.2)	21 (%5.1)	115 (%28.2)	172 (%42.2)	95 (%23.3)	3.81
Çocuğumun kişisel temizliğini kendi başına yapabilmesi	8 (%2)	16 (%3.9)	127 (%31.1)	174 (%42.6)	83 (%20.3)	3.75
Çocuğumun sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme becerisinin gelişmesi	5 (%1.2)	18 (%4.4)	120 (%29.4)	178 (%43.6)	87 (%21.3)	3.79
Çocuğumun özgüven kazanabilmesi	6 (%1.5)	19 (%4.7)	102 (%25)	187 (%45.8)	94 (%23)	3.84
Çocuğumun duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme becerisini kazanabilmesi	3 (%0.7)	27 (%6.6)	115 (%28.2)	188 (%46.1)	75 (%18.4)	3.75
Çocuğumun kendi akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi	5 (%1.2)	11 (%2.7)	90 (%22.1)	190 (%46.6)	112 (%27.5)	3.96
Çocuğumun tırmanma, atlama, tek ve çift ayakla sıçrama gibi bedensel hareketlerinin gelişmesi	15 (%3.7)	16 (%3.9)	106 (%26)	169 (%41.4)	102 (%25)	3.80
Çocuğumun ilkokula hazır hale gelmesi için kesme, yapıştırma, kalem tutma gibi el becerilerinin gelişmesi	3 (%0.7)	9 (%2.2)	66 (%16.2)	192 (%47.1)	138 (%33.8)	4.11

Not: 1=Hiç Karşılamamaktadır, 2=Çoğunlukla Karşılamamaktadır, 3=Orta Düzeyde Karşılamaktadır, 4=Çoğunlukla Karşılamaktadır, 5=Tamamen Karşılamaktadır

Tablo 3'te görüldüğü üzere, genel olarak ebeveynler çocuk özellikleri ile ilgili beklentilerinin çoğunlukla karşılandığını belirttikleri görülmektedir. Bir başka deyişle, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel, sosyal, dil, motor ve öz bakım becerilerini geliştirme ve ilkokula hazırlamaya yönelik beklentilerinin çoğunlukla karşılandığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen özellikleri. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin anketin “öğretmen özellikleri” boyutuna verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ebeveynlerin Öğretmen Özellikleri İle İlgili Beklentilerin Karşılanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=408)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Öğretmenin iletişime açık olması	4 (%1)	6 (%1.5)	57 (%14)	171 (%41.9)	170 (%41.7)	4.22
Öğretmenin çocuğumun ilgi, ihtiyaç ve yeteneğine uygun etkinlikler yapması	3 (%0.7)	10 (%2.5)	78 (%19.1)	188 (%46.1)	129 (%31.6)	4.05
Öğretmenin çocuğumun gelişimini takip etmesi	5 (%1.2)	16 (%3.9)	75 (%18.4)	179 (%43.9)	133 (%32.6)	4.03

Öğretmenin çocuğunun gelişimi ile ilgili aileyi düzenli olarak bilgilendirmesi	14 (%3.4)	23 (%5.6)	92 (%22.5)	159 (%39)	120 (%29.4)	3.85
Öğretmenin farklı kültürlerle sahip aile veya çocuklara karşı hoşgörülü olması	5 (%1.2)	5 (%1.2)	76 (%18.6)	157 (%38.5)	165 (%40.4)	4.16
Çocuklarla olumlu iletişim kurması	1 (%0.2)	8 (%2)	49 (%12)	171 (%41.9)	179 (%43.9)	4.27
Öğretmenin güvenilir olması	2 (%0.5)	4 (%1)	37 (%9.1)	132 (%32.4)	233 (%57.1)	4.45
Öğretmenin çocuğuma okul sevgisi kazandırması	5 (%1.2)	3 (%0.7)	50 (%12.3)	151 (%37)	199 (%48.8)	4.31
Öğretmenin çocuğumla ilgili bir problem oluştuğunda çözüm bulabilmesi	5 (%1.2)	7 (%1.7)	61 (%15)	181 (%44.4)	154 (%37.7)	4.16

Not: 1=Hiç Karşılammamaktadır, 2=Çoğunlukla Karşılammamaktadır, 3=Orta Düzeyde Karşılammaktadır, 4=Çoğunlukla Karşılammaktadır, 5=Tamamen Karşılammaktadır

Tablo 4'te görüldüğü üzere, genel olarak ebeveynlerin büyük çoğunluğunun öğretmen özellikleri ile ilgili hemen hemen bütün beklentilerinin çoğunlukla karşılandığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenin mesleki açıdan donanımlı ve kişisel olarak olumlu niteliklere sahip olmasına yönelik beklentilerinin olduğu ve okul öncesi eğitimi bu beklentileri tamamen karşıladığını belirttikleri, öte yandan öğretmenin çocuğun gelişimi ile ilgili aileyi düzenli bilgilendirmesi beklentisinin çoğunlukla karşılandığı tespit edilmiştir.

Okulun/sınıfın fiziki alt yapısı ve olanaklar. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanması anketinin “okulun/sınıfın fiziki alt yapısı ve olanaklar” boyutuna verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ebeveynlerin Okulun/Sınıfın Fiziki Alt yapısı ve Olanaklar İle İlgili Beklentilerinin Karşılanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=408)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Okulda beceri atölyelerinin (müzik, sanat, drama vb.) olması	42 (%10.3)	54 (%13.2)	123 (%30.1)	129 (%31.6)	60 (%14.7)	3.27
Okulda çocuğunun güvenliği ve sağlığı için gerekli koşulların sağlanması	9 (%2.2)	21 (%5.1)	86 (%21.1)	180 (%44.1)	112 (%27.5)	3.89
Sınıfta çocuk sayısının az olması	16 (%3.9)	24 (%5.9)	103 (%25.2)	166 (%40.7)	99 (%24.3)	3.75
Lavaboların hijyenik ve temiz olması	10 (%2.5)	19 (%4.7)	83 (%20.3)	189 (%46.3)	107 (%26.2)	3.89
Sınıfın aydınlık ve havalandırılabilir olması	6 (%1.5)	19 (%4.7)	68 (%16.7)	179 (%43.9)	136 (%33.3)	4.03
Okulda çeşitli hareketler (denge, tırmanma, atlama vb.) için çok amaçlı salonların olması	50 (%12.3)	44 (%10.8)	110 (%27)	139 (%34.1)	65 (%15.9)	3.31

Okul bahçesinde fen eğitimi etkinlikleri için alanın (bitki yetiştirme, deney gözlem yapma, sulama vb.) olması	48 (%11.8)	41 (%10)	109 (%26.7)	135 (%33.1)	75 (%18.4)	3.36
Okulda çocukların serbest zaman etkinlikleri (zıplama, koşma, oyun oynama, vb.) için çim alanının olması	36 (%8.8)	31 (%7.6)	95 (%23.3)	159 (%39)	87 (%21.3)	3.56
Okulda çocuğun yaşına uygun ve yaratıcılığını destekleyecek çeşitli materyallerin olması	21 (%5.1)	30 (%7.4)	119 (%29.2)	164 (%40.2)	74 (%18.1)	3.59
Okulda rehber öğretmen (psikolojik danışman) bulunması	63 (%15.4)	44 (%10.8)	108 (%26.5)	117 (%28.7)	76 (%18.6)	3.24
Okulda sağlık personelinin bulunması	125 (%30.6)	58 (%14.2)	99 (%24.3)	75 (%18.4)	51 (%12.5)	2.68
Okulda yemekhane gibi beslenme ortamının olması	72 (%17.6)	44 (%10.8)	93 (%22.8)	118 (%28.9)	81 (%19.9)	3.23
Okuldaki diğer personellerin (yardımcı personel, temizlik personeli vb.) çocuk gelişimi ile ilgili eğitim almış olması	54 (%13.2)	50 (%12.3)	129 (%31.6)	117 (%28.7)	58 (%14.2)	3.18
Sınıflarda bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçların bulunması	39 (%9.6)	47 (%11.5)	121 (%29.7)	129 (%31.6)	72 (%17.6)	3.36

Not: 1=Hiç Karşılamamaktadır, 2=Çoğunlukla Karşılamamaktadır, 3=Orta Düzeyde Karşılamaktadır, 4=Çoğunlukla Karşılamaktadır, 5=Tamamen Karşılamaktadır

Tablo 5’te görüldüğü üzere, genel olarak ebeveynler okulun/sınıfın fiziki alt yapısı ve olanaklar ile ilgili beklentilerinin çoğunlukla karşılandığını düşündükleri görülmektedir. Öte yandan okul öncesi eğitim kurumlarında beceri atölyelerinin (müzik, sanat, drama vb.) olması ($\bar{x}$ = 3.27), çeşitli hareketler için (denge, tırmanma, atlama vb.) çok amaçlı salonlarının olması ($\bar{x}$ = 3.31), okul bahçesinde fen eğitimi etkinlikleri alanının olması ($\bar{x}$ = 3.36), rehber öğretmenin (psikolojik danışman) bulunması ($\bar{x}$ = 3.24), sağlık personelinin bulunması ($\bar{x}$ = 2.68), yemekhane gibi beslenme ortamının olması ($\bar{x}$ = 3.23), okuldaki diğer personellerin (yardımcı personel, temizlik personeli vb.) çocuk gelişimi ile ilgili eğitim almış olması ($\bar{x}$ = 3.36) ifadelerinin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, bu kurumların ebeveyn beklentilerini orta düzeyde karşıladığı tespit edilmiştir.

Öğretim etkinlikleri. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanması anketinin “öğretim etkinlikleri” boyutuna verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ebeveynlerin Öğretim Etkinlikleri ile İlgili Beklentilerin Karşılanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=408)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi	7 (%1.7)	15 (%3.7)	102 (%25)	206 (%50.5)	78 (%19.1)	3.82
Etkinliklerde oyuna sıklıkla yer verilmesi	4	11	75	207	111	4.00

Etkinliklerde değerler eğitime (adalet, sevgi, saygı, hoşgörü vb.) yer verilmesi	(%1) 10	(%2.7) 12	(%18.4) 74	(%57) 189	(%27.2) 123	3.99
Etkinliklerde farklı kültürel değerlere yer verilmesi	(%2.5) 9	(%2.9) 19	(%18.1) 112	(%46.3) 174	(%30.1) 94	3.80
Etkinliklerin çocuğunun gelişim özelliklerine (yaş, fiziksel gelişim vb.) uygun olması	(%2.2) 6	(%4.7) 10	(%27.5) 82	(%42.6) 183	(%23) 127	4.02
Etkinliklerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması	(%1.5) 5	(%2.5) 19	(%20.1) 87	(%44.9) 191	(%31.1) 106	3.92
Etkinliklerin çocuğunun araştırma ve sorgulama becerisini desteklemesi	(%1.2) 6	(%4.7) 24	(%21.3) 112	(%46.8) 178	(%26) 88	3.78
Etkinliklerde görsel ve işitsel materyallerin kullanılması	(%1.5) 12	(%5.9) 21	(%27.5) 104	(%43.6) 179	(%21.6) 92	3.78
Etkinliklerin çocuğunu zihinsel, bedensel ve sosyal yönden ilkökula hazırlayıcı olması	(%2.9) 11	(%5.1) 13	(%25.5) 83	(%43.9) 196	(%22.5) 105	3.91
Etkinliklerde yabancı dil eğitime yer verilmesi	(%2.7) 106	(%3.2) 56	(%20.3) 90	(%48) 95	(%25.7) 61	2.88

Not: 1=Hiç Karşılamamaktadır, 2=Çoğunlukla Karşılamamaktadır, 3=Orta Düzeyde Karşılamaktadır, 4=Çoğunlukla Karşılamaktadır, 5=Tamamen Karşılamaktadır

Tablo 6’da öğretim etkinlikleri ile ilgili beklentilerin karşılanmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, okul öncesi eğitim ebeveynlerin öğretim etkinlikleri ile ilgili beklentilerini genel olarak çoğunlukla karşılamaktadır. Öte yandan “Etkinliklerde yabancı dil eğitime yer verilmesi” beklentisinin karşılanmasına ilişkin ortalamanın ($\bar{x}$ = 2.88) en düşük olduğu, dolayısıyla okul öncesi eğitimin ebeveynlerin yabancı dil eğitime yer verilmesi beklentisini orta düzeyde karşılamakta olduğu göze çarpmaktadır.

Okul aile işbirliği. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin karşılanması anketinin “okul-aile iş birliği” boyutuna verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ebeveynlerin Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Beklentilerin Karşılanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler (n=408)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Okul yönetiminin/öğretmenlerin ailelerin istekleriyle ilgilenmesi	23 (%5.6)	40 (%9.8)	114 (%27.9)	154 (%37.7)	77 (%18.9)	3.54
Okul etkinlikleri için ailelerin görüşlerinin alınması	36 (%8.8)	53 (%13.0)	106 (%26)	136 (%33.3)	77 (%18.9)	3.40
Okul etkinliklerinde aile katılımının sağlanması	38 (%9.3)	48 (%11.8)	112 (%27.5)	141 (%34.6)	69 (%16.9)	3.38
Çocuğunun gelişiminin desteklenmesi için rehber öğretmenin, ailenin ve öğretmenin işbirliği içinde olması	53 (%13)	41 (%10)	98 (%24)	134 (%32.8)	82 (%20.1)	3.37
Çocuğunun okula uyum sürecinin hızlandırılması için rehber öğretmenin aileyi bilgilendirmesi	72 (%17.6)	49 (%12)	91 (%22.3)	121 (%29.7)	75 (%18.4)	3.19

Ailelere okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimiyle ilgili eğitim programlarının veya seminerlerinin düzenlenmesi	93 (%22.8)	58 (%14.2)	97 (%23.8)	103 (%25.2)	57 (%14)	2.93
--	---------------	---------------	---------------	----------------	-------------	------

Not: 1=Hiç Karşılamamaktadır, 2=Çoğunlukla Karşılamamaktadır, 3=Orta Düzeyde Karşılamaktadır, 4=Çoğunlukla Karşılamaktadır, 5=Tamamen Karşılamaktadır

Tablo 7’de okul öncesi eğitiminin ebeveynlerin okul-aile iş birliğiyle ilgili beklentilerini karşılama düzeyine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, “Okul yönetiminin/öğretmenlerin ailelerin istekleriyle ilgilenmesi” ($\bar{x}$ = 3.54) ve “Okul etkinlikleri için ailelerin görüşlerinin alınması” ($\bar{x}$ = 3.40) ile ilgili beklentilerin çoğunlukla karşılandığı belirlenmiştir. Öte yandan ebeveyn görüşlerine göre “Okul etkinliklerinde aile katılımının sağlanması”($\bar{x}$ = 3.38), “Çocuğumun gelişiminin desteklenmesi için rehber öğretmen, ailenin ve öğretmenin işbirliği içinde olması” ($\bar{x}$ = 3.37), “Çocuğumun okula uyum sürecinin hızlandırılması için rehber öğretmenin aileyi bilgilendirmesi” ($\bar{x}$ = 3.19), “Ailelere okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimiyle ilgili eğitim programlarının veya seminerlerinin düzenlenmesi” ($\bar{x}$ = 2.93) gibi beklentilerin okul öncesi eğitimi tarafından orta düzeyde karşılandığı tespit edilmiştir. Bu durumda ebeveynler okul öncesi eğitimin okul-aile iş birliğiyle ilgili beklentilerini genel olarak orta düzeyde karşıladığını düşünmektedirler.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada ebeveynlerin okul öncesi eğitiminden beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanma durumuyla ilgili elde edilen nitel bulgular; “çocuk özellikleri”, “öğretmen özellikleri”, “okulun/sınıfın fiziki alt yapısı ve olanaklar”, “öğretim etkinlikleri”, “okul-aile iş birliği” ve “öneriler” olmak üzere altı tema altında kategorize edilmiştir.

Çocuk özellikleri. Bu temaya ilişkin olarak ebeveynler çocuğunun sosyalleştiğini (n=5), çocuğunun gelişiminin desteklendiğini (n=5) ve çocuğunun öz disiplin kazandığını (n=5) belirtmiştir. Bu ifadelerle ilişkin ön planda olan ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Çocuğumun sosyalleştiğini görebiliyorum, yeni arkadaşlıklar edindi, iletişim kurabiliyor. Oyunlar oynayabiliyor.” (B5)

“Çocuğumun sosyalleşmesi benim için önemli, geçen yıl kızım için bunu başaramadık fakat bu senen oğlumda bunu sağlayabildik.” (A9)

“Yusuf sosyalleşti markete girerken bile özgüvenli giriyor.” (A10)

“Çocuklarımda her yönden olumlu etkisinin olduğunu görüyorum. Zihinsel, sosyal yönden gelişmeler var ve konuşması bile değişti.” (A8)

Ayrıca birkaç ebeveynin (n=4) öz bakım becerisi kazandığını, birkaç ebeveyn (n=3) çocuğunun dikkat becerisinin geliştiğini, birkaç ebeveyn (n=3) ise çocuğunun renkleri ve sayıları öğrendiğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ebeveynlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul öncesi eğitimi pandemiye rağmen yol kat etti. Çocuğum kendini daha iyi ifade ediyor, arkadaş edinebilmeyi başardı, temizliği, öz bakımını ben demeden yapabiliyor. Sorumluluk

alabiliyor. Kıyafetlerini eşyalarını yerli yerine koyabiliyor. Çocuğumun odaklanma problemi vardı konuyu dağıtabiliyordu ama şimdi dinlemeyi de öğrenmiş.” (A4)

“Çocuğum etkinliklerine kendisi başlıyor, bitiriyor ve sonunda ellerini yıkıyor. Önceden bu yoktu çocuğum bu alışkanlığı kazanmış.” (B2)

“Okuldan okula öğretmenden öğretmene fark var var aslında önceki okulunda çocuğum sayıları karıştırıyordu yeni okulda öğretmenin gösterdiği metotlarla çalışınca çocuğum sayıları öğrendi.” (A13)

“Çocuğum odaklanmada güçlük çekiyordu bu düzeldi, artık ödevlerini bir başına yapabiliyor.” (B3)

Yukarıda ebeveynlerin görüşlerinden anlaşılaçağı üzere okul öncesi eğitiminin çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı ve ebeveynlerin öz bakım becerilerine ilişkin beklentilerini karşıladığı görölmektedir. Ayrıca birkaç ebeveynin (n=3) çocuğunun öz güven kazandığını, birkaç ebeveynin (n=2) çocuğunun toplama çıkarma yapabildiğini belirttiğı tespit edilmiştir, bir ebeveynin çocuğunun algılama, kavrama ve yorumlama becerisinin geliştiğini, bir ebeveynin ise çocuğunun konuşma becerisi kazandığını belirttiğı tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yusuf öncekinden daha farklı daha özgüvenli, utanmadan ben bunu yapabilir miyim, alabilir miyim diyor artık” (A9)

“Basit düzeyde toplama çıkarma işlemleri yapabiliyor ve ardışık sayıları biliyor artık.” (B2)

“Okul öncesinden önce de eğitim aldı çocuğumun konuşmasıyla ilgili problemi vardı. Okul çok etkili oldu. Çocuğumun konuşması düzeldi, bazı harfleri çıkaramıyordu şu anda net çıkarabiliyor.” (B1)

Öte yandan birkaç ebeveynin (n=2) çocuğunun kendini ifade edemediğini ve el becerisi kazanmadığını, bir ebeveynin çocuğunun geride kaldığını belirttiğı tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul öncesi eğitimi çocuğumla ilgili beklentimi karşılamadı, çocuğum el becerisi kazanmadı, kendini ifade edemedi,”(A2)

“Çocuğum özel bir çocuk onun için özel bir eğitim ortamı, özel eğitim öğretmeni yok bu yüzden sosyal açıdan geride kaldığını düşünüyorum.” (A14)

Yukarıda ebeveyn görüşlerinden anlaşılaçağı üzere okul öncesi eğitimi bazı ebeveynlerin çocuklarının konuşma becerisi, el becerisi ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların gereksinimine cevap veremediğı görölmektedir.

İlkokula hazırlık. Bu temaya ilişkin ebeveynlerin bazıları (n=4) çocuklarının ilkokula hazır olmadığını belirttiğı tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Pandemiden ötürü eğitim yüz yüze olmadı online etkinlikler yapıldı fakat yüz yüze eğitim gibi etkili değil bunu kızımın okul öncesi eğitiminden biliyorum bu yüzden çocuğumun ilk okula hazırlandığını söyleyemiyorum” (B5)

“Çocuğumda odaklanma problemi vardı yeni okulunda bunu öğretmeninin yardımıyla aştık fakat bu okuluna okulların kapanmasına yakın zamanda geldik. Çocuğum önceki okulunda tam bir eğitim alamadı bu yüzden ilkokula hazır değil.” (A13)

Yukarıda ebeveynlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere bazı ebeveynlerin çocuğunun ilkokula hazırlıklı olmadığını belirttikleri görülmektedir. Öte yandan ebeveynlerden birkaçının (n=3) çocuğunun okula alıştığını birkaçının ise (n=3) çocuklarının okulu sevdiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

“Bu yıl için düşünüyorum da sadece sosyalleşme gerçekleşti. Ayrıca okul ve öğretmenini sevdi, ilkokula daha hazırlıklı oldu.” (A11)

“Çocuğumun anaokulunda paylaşmayı öğrenmesini istiyordum, okul düzenine alışmasını istiyordum. İlkokula bunlara hazırlıklı gitmesini istiyordum. Biz artık ilkokula hazırız bu yıl bunları kazandık” (A10)

Yukarıda ebeveynlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarının okulu sevdikleri ve okula alıştıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen özellikleri. Bu temaya ilişkin görüşler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri olmak üzere iki alt tema altında kategorize edilmiştir.

Öğretmenin kişisel özellikleri. Bu temaya ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğunun (n=9) öğretmenin sevgi dolu olduğunu, ilgili olduğunu (n=8) ve ayrıca çocukların öğretmenlerini sevdiğini (n=7) belirttikleri tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili ön planda olan ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenimizden memnunum çocuğuma sevgi dolu yaklaştı.” (A11)

“Öğretmen sevecen, anaç, çocuğum öğretmenin çok sevdi okula heyecanla geliyor.” (A4)

“Oğlumun öğretmeni okul uyum sağlamasında çok katkısı oldu, çünkü pozitif bakış açısı etkili oldu. Çocuğumu tanıması ve kişiliğine saygı duyarak ilgili olmasından çok memnun oldum.” (A9)

“Öğretmen ilgili, okuldaki durumu hakkında bilgi veriyor. Bu demektir ki çocuğumu gözlemlemiş ve eksisi artısı hakkında bilgi veriyor.” (A8)

Öğretmenden memnunuz beklentimizin üzerinde ilgili olması, çocuğumun okuldaki durumu hakkında bilgi vermesi bakımından memnunuz.” (B3)

Yukarıda ebeveyn görüşlerinden anlaşılacağı üzere ebeveynlerin çoğunun okul öncesi öğretmenin sevgi dolu olduğunu, çocuklara okulu sevdirdiğini ve ilgili olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra birkaç ebeveyn (n=3)

öğretmenin sabırlı olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili ebeveyn görüşlerinden iki tanesine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenimiz sabırlı, anlayışlı, çocuklar onu çok zorlasa da sabırlı.” (A3)

“Öğretmenimizden memnun kaldık, Pelin öğretmenimin sabrı, sevgisi, çocuğa karşı ilgisi çok hoşuma gitti. Online olarak da eğitim verdi çocuklar derslere severek katıldı.” (A10)

Öğretmenin mesleki özellikleri. Bu temaya ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde, bazı ebeveynler (n=2) öğretmenin özel eğitime ilişkin bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Buna ilişkin bir ebeveynin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenimiz elinden geleni yapıyor memnunum fakat özel eğitim bilgisi yok. Ben kendim özel eğitim kursunu aldım çocuğum için. Öğretmenin de donanımlı olmasını isterdim.” (A13)

Okulun/sınıfın fiziki altyapısı ve olanaklar. Bu temaya ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin okulun fiziksel koşulları (park, bahçe, atölye, bahçe, sınıf genişliği, spor odası, yemekhane) beklentimi karşılamadı (n=12), okulun hijyeni iyi (n=3), materyal çeşitliliği yok (n=3) ve özel eğitim öğretmeni yok (n=2), fiziksel koşulları beklentimi karşıladı (n=2) yönünde görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin ön plana çıkan ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Pandemiden ötürü sınıflar geniş olabilirdi, okulda park var fakat yetersiz. Okulda yemekhane yok, spor odaları yok. Spor odası olsaydı her sınıf haftada bir spor etkinliği görseydi çocukların fiziksel gelişimine yardımcı olacaktı.” (A4)

“Okulun fiziksel ortamı beklentimi karşılamadı. Geniş bir okul olsaydı, bahçesi büyük olsaydı çocuklar hoplasa zıplarsaydı.” (A8)

“Ana sınıfı olduğu için okulun binası yok ama benim hayalimdeki okulda kulüp odalarının olmasını isterdim. Kızımın resim yeteneği var ve kızımın o kulüpte olmasını isterdim fakat bu yok.” (A9)

“Okulun sosyoekonomik düzeyi bu konuda etkili, okulun fiziki koşullarının çok iyi olmaması, doğayla iç içe olmaması, farklı materyallerin olmamasından dolayı, okulun fiziki koşullarından dolayı beklentim karşılanmadı.” (A7)

“Bahçe olanakları yeterli değil ama okulun hijyeni güzel.” (A2)

“Az önce de söylediğim gibi okulda özel eğitim öğretmeni yok, özel eğitim öğretmeni olsaydı öğretmenimize destek olsaydı çocuğum için çok iyi olurdu fakat olmadı.” (A15)

Yukarıda ebeveyn görüşlerinden anlaşılabacağı üzere ebeveynlerin büyük kısmının okulun fiziki alt yapısı ve olanakları bakımından beklentilerinin karşılanmadığı ayrıca materyal çeşitliliğinin olmaması ve özel eğitim öğretmenin olmamasından dolayı da beklentilerinin karşılanmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretim etkinlikleri. Bu temaya ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde, bazı ebeveynlerin uygun etkinlikler yapıldığı (n=6), boyama ve kesme etkinlikleri yapıldığı (n=5) yönünde görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin dikkat çeken ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Etkinlik için çocuğum verimli bir süreç geçirdi. Çocuğumun gelişimine uygun ve gelişimini destekleyen etkinliklerdi. Uzaktan eğitim sürecinde de sınıf içinde de çok güzel etkinlikler yapıldı." (B1)

"Çocuğumun bizzat dokunmasını, yapmasını sağlayıcı etkinlikler olmalıydı bu da yapıldı." (A9)

"Boyama, makas etkinliği benim istediğim gibiydi." (A1)

Yukarıda ebeveyn görüşlerinden anlaşılabacağı üzere, bazı ebeveynlerin makas, boyama gibi çocuğun gelişimine uygun etkinliklerin yapılarak beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. Öte yandan etkinliklerin beklentileri karşılamadığı (n=5), sosyal aktivitelerin yapılmadığı (n=3), çocuğun gereksinimine uygun etkinliklerin yapılmadığı (n=2) görüşlerinin de olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin dikkat çeken ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"En az haftada bir okul dışında geziye gidilmesini isterdim olmadı." (A8)

"Etkinlikler güzel ama kaynaştırma çocukları için yapılmıyor. Çocuğa sadece uydurmaya çalışıyorlar. Çocuğum için yapılmıyor." (A13)

"İlk çocuğumda etkinlikler beklentimi karşılamıştı ama bu pandemi sürecinde karşılamadı" (A5)

"Benim çocuğum kendisi üretmedi bunu kazanamadı. Öğretmenin yapıp da çocuğumun eline vermek yerine çocuğuma yaptırmasını isterdim. Etkinlik yamuk olabilir, çirkin olabilir ama çocuk yapsın. Çocuğum hala makas tutamıyor, boyama yapamıyor tek bir boya ile çocuğum bütün resmi rasgele boyuyor." (A2)

Yukarıda ebeveynlerin görüşlerinden anlaşılabacağı üzere, bazı ebeveynlerin sosyal aktivite beklentilerinin karşılanmadığı ve çocukların gereksinimine uygun etkinliklerin yapılmadığını belirttikleri görülmektedir.

Okul aile iş birliği. Bu temaya ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde, her ne kadar ebeveynlerin yaklaşık olarak yarısının öğretmenlerle iletişim halinde oldukları (n=9) ortaya çıksa da bazı ebeveynlerin aile katılımının sağlanmadığı (n=6) ve okul yönetiminin ilgisiz olduğu (n=5) görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili ön plana çıkan ebeveyn görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Aile katılımı için, sürekli öğretmenimizle görüşürüz, güler yüzle karşıladı bizi" (A1)

"Aileler eğitim sürecine pek katılmadı, okul aile iş birliği pek yeterli değildi." (B1)

"Okul aile iş birliği beklentimi karşılamadı, geri kaldık. Okulun içini bile göremedik. İki veya üç aileler çağrılıp tedbirli bir şekilde aileler okulu görebilirdi." (A11)

"Okul aile işbirliği sağlanmadı, pandemi de etkili bu konuda." (A7)

“Okulla hiç ilişkimiz olmadı, müdür bey ile hiç tanışamadık bile.” (A4)

“Okul aile iş birliğinde daha çok öğretmenle görüşüldü, idareciler ailelerle ilgilenmiyorlardı.” (B5)

Yukarıda ebeveyn görüşlerinden anlaşılaçağı üzere, ebeveynlerin okul-aile iş birliğini çoğunlukla öğretmenle görüşülerek yapıldığını belirttikleri, ayrıca ebeveynlerin aile katılımına yönelik beklentilerinin tam olarak karşılamadığı ve okul yönetiminin ilgili olmadığına yönelik görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte ele alındığında; ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin “çocuk özellikleri”, “öğretmen özellikleri” ve “öğretim etkinlikleri” boyutları açısından çoğunlukla karşılandığını düşündükleri, fakat “okulun/sınıfın fiziki alt yapısı ve olanaklar” ile “okul-aile iş birliği” boyutları açısından ise orta düzeyde karşılandığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgular elde edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ebeveynlerin çocuk özellikleriyle ilgili olarak okul öncesi eğitimden çocukların bilişsel, sosyal, dil, motor ve öz bakım becerileriyle ilgili gelişimlerine ve onların ilkokula hazırlanmalarına ilişkin beklentilerinin okul öncesi eğitimi tarafından çoğunlukla karşılandığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ise çocuk özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılanması ile ilgili farklı görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin çoğunluğunun, okul öncesi eğitimin çocuklarını bütün gelişim alanlarına katkı sağladığına yönelik görüşlerinin olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmaya benzer şekilde ebeveynlerin okul öncesi eğitimiyle ilgili olumlu görüşlerinin olduğu çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda (Aslanargun ve Tapan, 2011; Çetinkaya vd., 2021; Kol, 2015; Sak vd., 2020; Şahin vd., 2013; Türkoğlu, 2018;) genel olarak ebeveynler, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağladığını, sosyalleşmelerini desteklediğini, özgüven kazandırdığını ve çocukları ilkokula hazırlamada önemli bir rol üstlendiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitime ilişkin beklentilerin karşılanmasına dair çalışmaya katılan ebeveynlerin yaklaşık olarak yarısının bu beklentilerin karşılandığını bir kısmının ise karşılanmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve benzer araştırma sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin okul öncesi eğitiminde çocuğa kazandırılması istenen özelliklere ilişkin beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı fakat okul öncesi eğitimin çocuğa olumlu katkılarının olması bakımından memnun kaldıkları düşünülebilir. Bazı ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin çocukları ilkokula hazırlama konusunda yetersiz bulmalarında pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin uzaktan ve yüz yüze eğitim şeklinde yürütülmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada genel olarak ebeveynlerin büyük çoğunluğunun öğretmen özellikleri ile ilgili beklentilerinin çoğunlukla karşılandığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerle

yapılan görüşmelerden bu sonuca benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin, ebeveynlerin çoğunluğunun öğretmenin sevgi dolu olduğunu, ilgili olduğunu ve ayrıca çocukların öğretmenlerini sevdiğini belirttikleri görülmektedir. Ebeveynlerin ifade ettikleri beklentiler göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi eğitim ebeveynlerin bu beklentilerini karşılamaktadır. Çelebi (2018) ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ederken göz önünde bulundurdıkları etmenleri incelediği araştırmada, öğretmenlerin çok yeterli olduğu sonucuna ulaştığı ve bu araştırmaya paralel sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu durumda, genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlerin kendilerine ilişkin beklentilerini karşıladıkları söylenebilir ve bu durum olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynler, öğretmenin özel eğitim ile ilgili bilgiye sahip olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimi ebeveynlerin bu beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Sığırtaç vd. (2011), öğretmenlerin çoğunlukla kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutumlarının oldukları fakat yaşanan sorunlardan ötürü kendilerini yeterince başarılı görmedikleri yönünde araştırmaların olduğunu belirtmiştir. Seylim (2021) yaptığı araştırmada; ileri seviyede zihinsel yetersizliği olan çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarının sayıca az olması, özel gereksinimli çocukların sınıflarında kabul edilmemeleri, özel eğitim sınıfında bulunan öğrencilerin ulaşım ve yemek problemi, ağır düzeyde engelli öğrencilerin okula devam edememeleri, sınıf ortamlarının uygun olmaması, materyal yetersizliği, özel eğitim öğretmenin yeterli sayıda olmaması, özel eğitim kurumlarında sabit çalışan bir öğretmenin ve özel eğitim alanında kendini yetiştiren personellerin olmaması gibi yaşanan sorunları belirlemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bilgi ihtiyacının özel eğitim alanında uzman personeller tarafından giderilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklarının da bulunması nedeniyle bu kurumlarda özel eğitim öğretmenlerinin bulundurulması veya okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların gelişimi için özel eğitim öğretmenleriyle koordineli çalışmaları gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmada, ebeveynlerin okulun/sınıfın fiziki alt yapısı ve olanaklarıyla ilgili beklentilerinin genel olarak orta düzeyde karşılandığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara benzer olduğu görülmektedir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ebeveynlerin yarısından fazlasının okulun park, bahçe, atölye, bahçe, sınıf genişliği, spor odası, yemekhane gibi koşullara ilişkin beklentilerinin karşılanmadığı ve birkaçının okulun hijyeni bakımından beklentilerinin karşılandığı, fakat materyal çeşitliliği bakımından beklentilerinin karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin okulun iç ve dış mekânı ile ilgili beklentileri göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi eğitimin genel olarak ebeveynlerin beklentilerini karşılamadığı söylenebilir. Alanyazındaki benzer

araştırmalar (Buldu ve Pekcar, 2023; Çelebi, 2018; Erşan, 2019) bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu durumda, ebeveyn görüşlerinden hareketle okul öncesi eēitim kurumlarının sahip olduēu fiziksel koşullar ve olanaklar bakımından iyileştirilmesi gerektiēi söylenebilir.

Araştırmada ebeveynlerin okul öncesi eēitimde yapılan ēretim etkinlikleriyle ilgili beklentilerinin oēunlukla karřılandıēını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde farklı sonuçların da olduēu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin okul öncesi eēitimde yapılan etkinliklerle ilgili olarak, bazı ebeveynlerin uygun etkinlikler yapıldıēı, bazılarının ise etkinlikler beklentimi karşılamadı şeklinde görüşlerinin olduēu tespit edilmiştir. Ayrıca birkaç ebeveynin sosyal aktivitelerin yapılmadıēı, ocuēun gereksinimine uygun etkinliklerin yapılmadıēı görüşlerin de olduēu görülmektedir. Alanyazında araştırmanın sonucundan farklı olarak Konca (2020) ebeveynlerin okul öncesi eēitimde yapılan sosyal faaliyetlerden (tiyatro, sinema gibi) memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan elebi (2018), ebeveynlerin okul öncesi eēitim kurumlarında geçerli olan ēretim programını ancak %64,9 oranında “ok yeterli “olarak belirledikleri sonucunu elde etmiştir. Evrensel bir mücadeleye neden olan Coronavirus (COVID-19) salgını nedeniyle, lkemizde 23 Mart 2020 tarihinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yksekēretim eēitim kademelerinde uzaktan eēitim verilmeye başlamıştır (Akkaş Baysal vd., 2020). Fakat ilerleyen süreçte 1 Haziran itibariyle salgın tedbirleriyle “yeni normal” dönem olarak adlandırılan dönemde okul öncesi eēitime devam edilmiştir (İnan, 2020). Bu dönemde bazı okul öncesi eēitim kurumlarında eēitim yüz yüze devam ederken bazı okul öncesi eēitim kurumları, bazı kurumlar ise eēitime aralıklı olarak uzaktan eēitimle devam etmiştir. Araştırmanın bu süreçte geçekleştirilmesi özellikle okul öncesi eēitimde yüz yüze etkinliklerin ve sosyal aktivitelerin yapılmasında önemli bir engel olduēu düşünmektedir.

Bu araştırmada, okul öncesi eēitimin okul-aile iş birliēiyle ilgili ebeveynlerin beklentilerini genel olarak orta düzeyde karřıladıēı sonucu elde edilmiştir. Ebeveynlerle geçekleştirilen görüşmelerden elde edilen sonuçların bu sonuca benzer olduēu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin oēunluēunun ēretmenle iletişim halinde olmaları ile birlikte aile katılımının saēlanmadıēına, okul yönetiminin ilgisiz olduēuna yönelik görüşlerinin olduēu görülmektedir. Buradan hareketle ebeveynlerin ēretmenle iletişim halinde olunmasına yönelik beklentilerinin karřılandıēı fakat aile katılımı ve okul yönetimine ilişkin beklentilerin karřılanmadıēı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, elebi (2018), ebeveynlerin okul-aile iş birliēiyle ilgili kurumların beklentilerini karşılama bakımından orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Bilaloēlu ve Arnas'ın çalışmalarında, ebeveynlerin okul ve ēretmen tarafından yeterince desteklenmediklerini, okul yönetimiyle aile katılımı açısından iletişim sorunları yaşadıklarını belirlemişlerdir. Devjak ve Bercnik (2009) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynler okul öncesi kurumlarının karar alma süreçlerine ebeveynleri yeterince katmadıklarını eleştirmişlerdir. Erkan vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynler, okulun aile katılım çalışmalarına yeterince yer vermediēini belirtmişlerdir. Bu durumda,

okul öncesi eğitim kurumlarının aile katılımını sağlamada, okul yönetimi ile aile arasındaki iletişimi desteklemede istenilen düzeyde olmadıkları ve dolayısıyla okul-aile iş birliği bağlamında ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin yeterince karşılanmadığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Ebeveynlerin okul öncesi kurumlarında yeterince sosyal aktiviteye yer vermediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim sürecinde sosyal aktivitelere daha sık yer vermesi önerilebilir.
- Ebeveynler, öğretmenin özel eğitim ile ilgili bilgiye sahip olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara göre eğitim kurumlarının düzenlenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitim öğretmenin bulundurulması önerilebilir.
- Ebeveynler, okulların fiziksel koşullarının ve olanaklarının yeterli olmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu durumda, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının ve olanaklarının (bahçe, atölye, spor salonu, materyal çeşitliliği, sınıf ortamı, personel, güvenlik) iyileştirilmesi önerilebilir.
- Ebeveynlerin okul yönetiminin ilgisiz olduğuna yönelik görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin ailelerin görüş, öneri ve şikâyetleriyle ilgilenmeleri önerilebilir.
- Bu çalışma ebeveynlerle sınırlıdır; okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları, okul yöneticileri gibi farklı paydaşlarla benzer çalışmalar yürütülebilir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'nun 07/06/2021 tarih ve 2418 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Çalışmada yer alan yazarlar eşit katkı sağlamışlardır.

Kaynakça

- Aibao, Z., Xiaofeng, M. A., & Hajime, A. (2007). Parental expectation of early childhood education: Comparison between China, Japan, and Korea. *Frontiers of Education in China*, 2(1), 140-147.
- Akkaş-Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214.
- Akın, N. G., Erdem, H. Ş. ve Kaya, I. (2025). Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması: Okul öncesi eğitimi örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 753-776.
- Arslan, Z., Emre, O., Keskinkılıç, A. U. ve Özyazıcı, K. (2022). Okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynlerin beklentilerini karşılamadaki hizmet ve kalite düzeyinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 42-75.
- Arslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilaloğlu, R. G. ve Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Bozgün, K. ve Uluçınar Sığır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. *2nd İntertional Symposium on İnnovation Approaches in Scientifc Studies*, 3, 110-1115.
- Buldu, M. ve Pekacar, R. G. (2023). İdeal bir okul öncesi eğitim ortamı: ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 625-643.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukları için kreş tercih sebepleri, kreş seçerken göz önünde bulundurdıkları kriterler ve kreşten beklentileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 497-517.
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: Tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70).
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çelebi, A. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan ebeveynlerin kurum seçiminde göz önüne aldığı etmenler ve bu etmenlerin okul öncesi eğitim kurumları tarafından

- karşılanma durumunun incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Çetinkaya, F., Bayer, M., Bingöl, A. A. ve Karaağaç, Y. (2021). Ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri ve okul öncesi kurumlarının bu beklentileri karşılama durumları. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 81-89.
- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Devjak, T., & Bercnik, S. (2009). Parents' views on preschool care and education in local community. *Online Submission*, 6(7), 68-78.
- Erkan, S. ve Topçu Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3)5, 173 -190.
- Erkan, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- Günsoy, Y. (2009). Beşeri sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitimin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4(2), 23-43.
- İnan, Z. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902.
- Kol, S. (2015). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 316-317.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı. Ankara. Okul Öncesi Eğitim Programı.pdf (meb.gov.tr)_Erişim tarihi: 25.06.2022.
- Özcan Koçak, N. (2020). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerinin ve bu beklentilerinin karşılanma durumunun incelenmesi (Aksaray ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

- Özen-Altinkaynak, Ş. ve Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların erken çocukluk eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 56-72.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 58-78.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim erişim durumları: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2219-2239.
- Siğirtmaç Dikici, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Sunarti, V. (2019). Expectation about education of children in early age parent cooperation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 405(1), 183-186.
- Şahin, B. K., Sak, R. ve Şahin, İ. T. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292.
- Tulan, A. (2005). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Türkoğlu, B. (2018). Farklı meslek çalışanı ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 100-124.
- Ünlüer Özbay, E. (2014). Okul öncesi eğitimde ailenin yeri ve önemi. (ed. Güler Yıldız, T.) *Anne baba eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Derleme • Review



**Okul Öncesi Eğitim Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezleri
Kapsamında Okula Uyum: Bir Sistematik Literatür Taraması**

*School Adjustment in the Context of Postgraduate Theses in the Field of Preschool
Education: A Systematic Literature Review*

Enes YÜREK¹

¹ Doktora Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul,

Türkiye

ORCID: 0000-0002-7846-154X

enes.yurek@stu.fsm.edu.tr

İsa KAYA²

² Doç. Dr. / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: 0000-0003-3604-1368

ikaya@fsm.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

- 1.Okul öncesi eğitim,
- 2.Okula uyum,
- 3.Lisansüstü tezler,
- 4.Sistematik literatür taraması

Öz

Bu çalışmada, “okul öncesi eğitimde okula uyum” konusuyla ilgili olarak Türkiye’de 01.01.2010 ile 31.12.2025 tarihleri arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Sistemik literatür taraması (SLT) yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, belirlenen dahil etme ve çıkarma kriterleri doğrultusunda seçilen 32 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İnceleme neticesinde yüksek lisans tezi sayısının (frekans [f]=27), doktora tezi sayısından (f=5) belirgin şekilde fazla olduğu; yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin en çok Temel Eğitim (f=7), İlköğretim (f=6) ve Okul Öncesi Eğitimi (f=5) Anabilim Dallarında çalışıldığı belirlenmiştir. Ele alınan lisansüstü tezlerin yöntem ve desenlerine bakıldığında ise en çok nicel araştırma yöntemlerinin (f=24) ve ilişkisel tarama deseninin (f=13) tercih edildiği görülmektedir. Bu tezlerde veri kaynağının genel olarak öğretmenler olduğu (f=28), çocuklar (f=10) ve ebeveynlerin (f=10) de bazı tezlerde veri kaynağını oluşturdukları anlaşılmaktadır. Veriler elde edilirken genel olarak öğretmen değerlendirmesine dayalı Likert tipi ölçeklerin kullanıldığı ve veri analizi sürecinde ise ağırlıklı olarak t-testi (f=17), ANOVA (f=14) ile diğer parametrik testlerin ve Mann-Whitney U testi (f=13), Kruskal-Wallis testi (f=10) ile diğer non-parametrik testlerin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Türkiye’de “okul öncesi eğitimde okula uyum” konusunun metodolojik olarak nicel yöntemlere ve öğretmen değerlendirmelerine yoğunlaştığını, nitel yöntemlerin ve doğrudan çocuktan veri elde etme boyutunun ise sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu çalışma, alandaki doktora tezlerinin, veri kaynağı doğrudan çocuk olan çalışma sayısının ve nitel yöntemlerin kullanımının artırılması gerektiğine dair gelecekteki çalışmalara öneriler sunmaktadır.

Keywords:

- 1.Preschool education,
- 2.School adjustment,
- 3.Postgraduate theses,
- 4.Systematic Literature Review

Abstract

The aim of this study is to examine postgraduate theses published in Turkey between January 1, 2010, and December 31, 2025, on the topic of “school adjustment in preschool education.” The study group for this research, conducted using the Systematic literature review (SLR) method, consists of 32 graduate theses selected in accordance with the specified inclusion and exclusion criteria. The data obtained were analyzed using the

descriptive analysis method. The analysis revealed that the number of master's theses ($f=27$) was significantly higher than the number of doctoral theses ($f=5$); it was also determined that the published postgraduate theses were most frequently conducted in the fields of Basic Education ($f=7$), Primary Education ($f=6$), and Preschool Education ($f=5$). When examining the methods and designs of the postgraduate theses analyzed, it is evident that quantitative research methods ($f=24$) and the correlational survey design ($f=13$) were the most frequently chosen. It is evident from these theses that the primary data sources are generally teachers ($f=28$), while children ($f=10$) and parents ($f=10$) also serve as data sources in some of the theses. The findings indicate that, in general, Likert-type scales based on teacher evaluations were used to collect data, while the data analysis process primarily involved the use of the t-test ($f=17$), ANOVA ($f=14$), and other parametric tests, as well as the Mann-Whitney U test ($f=13$), the Kruskal-Wallis test ($f=10$), and other non-parametric tests. These findings indicate that research on "school adjustment in preschool education" in Turkey has focused methodologically on quantitative methods and teacher assessments, while qualitative methods and the collection of data directly from children have been neglected. This study offers recommendations for future research regarding the need to increase the number of doctoral theses in the field, the number of studies where children serve as the direct data source, and the use of qualitative methods.

Geliş Tarihi:

25.03.2026

Kabul Tarihi:

02.06.2026

Yayın Tarihi:

30.06.2026

Atf: Yürek, E. ve Kaya, İ. (2026). Okul öncesi eğitim alanındaki lisansüstü eğitim tezleri kapsamında okula uyum: Bir sistematik literatür taraması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 49-81. <https://doi.org/10.60107/maunef.1915685>

Citation: Yürek, E. & Kaya, İ. (2026). School adjustment in the context of postgraduate theses in the field of preschool education: A systematic literature review. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 49-81. <https://doi.org/10.60107/maunef.1915685>

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun temel bilgi ve becerileri edinmesinde ve olumlu alışkanlıklar, olumlu karakter özellikleri kazanmasında kritik bir dönemdir. Aynı zamanda bu dönem, bireyin gelişim sürecindeki en hızlı değişimlerin meydana geldiği ve bireyin tüm gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda gelişim alanları arasındaki karşılıklı ilişkilerin en yoğun olduğu dönem olarak ifade edilmektedir (Aktaş Arnas ve diğerleri, 2014; Pianta & Stuhlman, 2004). Bu dönemde verilen eğitim; çocukların bilişsel, dil, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına katkı sunma, çocukları toplumsal hayata hazırlama, çocukları ilkokula hazırlama, elverişsiz koşullara sahip çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunma ve çocukların dilimizi doğru ve güzel bir şekilde konuşmalarını sağlama gibi temel amaçlar taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Okul öncesi eğitimin bu amaçlara ulaşabilmesinin ve çocuklar için faydalı-işlevsel olabilmesinin birçok farklı ön koşulu bulunmaktadır. Bu ön koşullarından bir tanesi de çocuğun okula uyumu sağlayan becerileri kazanmış olmasıdır. Okula uyum, çocuğun bir eğitim ortamındaki akranları, öğretmeni ve psikolojik durumu gibi birçok değişken ile uyumunu içeren bir kavramdır (Spencer, 1999). Okul öncesi eğitim ise çocukların evden ve beraberinde anne-babadan en uzun süre ayrı kalacağı ve belirli kuralları bulunan okul kurumu ile ilk kez tanışacakları bir ortamı nitelemektedir (Özen Altınkaynak & Akman, 2019).

Okul öncesi eğitimde okula uyum; çocukların sınıf kurallarına uyması, yönergeleri takip etmesi ve öz bakımları ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi gibi beklentilerin

yanı sıra çocukların akranlarıyla iş birliği içinde olabilmesini ve duygu düzenleme becerisini içeren çok boyutlu bir süreci ifade etmektedir (Ladd ve diğerleri, 2006). Bu süreçte çocuğun olumlu akademik ve sosyal-duygusal beceriler sergilemesini kolaylaştıran en kritik nokta, öğretmen-çocuk arasında kurulan güvenli ve destekleyici ilişkinin varlığıdır (Pianta & Stuhlman, 2004). Bununla beraber, ebeveynlerin olumlu yaklaşımları ile ev-okul arasında kurulan olumlu iş birliği de çocuğun geçiş döneminde karşılaştığı kaygıyı azaltarak okula uyum başarısını pozitif yönde etkilemektedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Ayrıca okul öncesi eğitim sınıflarında yer alan çocuklar farklı geçmişlerden, çok çeşitli deneyimlerden gelmektedirler ve okulda davranış-performansa yönelik beklentileri olan öğretmenlerle ilk kez bu ortamda karşılaşmaktadır (Kaufman ve diğerleri, 2000). Okula geçiş bu sebeplerden dolayı çocukların erken çocukluk yıllarında karşılaşmış oldukları en büyük zorluklardan biri olarak değerlendirilmektedir (Gill ve diğerleri, 2006). Bu yönüyle çocukların okula, öğretmenine, arkadaşlarına ve içinde bulunduğu psikolojik duruma ne düzeyde uyum sağladığı oldukça önem arz etmektedir. Bu sebeple “okul öncesi eğitimde okula uyum konusu”, Türkiye’de yayımlanan lisansüstü çalışmalarda da sıklıkla ele alınmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; tipik gelişim gösteren çocukların, atipik gelişim gösteren çocukların veya mülteci-sığınmacı çocukların okula uyum düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların olduğu görülmektedir (Akıncı Düzel, 2023; Atmaca, 2025; Erdinç, 2022; Türker Üçüncü, 2019; Yalçınkaya, 2022). Bununla beraber okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum durumlarının; öz düzenleme becerileri, aile içi iletişim, problem davranışlar, ebeveynlik stilleri, yürütücü işlev becerileri, öğrenme güçlüğü erken gelişimsel belirtileri, pragmatik dil becerileri, akran ilişkileri, kaygı, mizaç, sosyal beceriler ile beraber ele alındığı ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmeye çalışıldığı lisansüstü tezler de bulunmaktadır (Alanyüz Öz, 2024; Arabacıoğlu, 2019; Erten, 2012; Mamur Kar, 2022; Şahin, 2025; Şepitçi, 2018; Şimşek, 2022; Tiryaki, 2022; Tuğluk, 2023; Yalçın, 2016; Yıldırım, 2025; Yılmaz Aydın, 2025). Hazırlanan farklı içeriklere sahip eğitim programlarının, çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki etkisi ile ilgili bazı çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Köleoğlu, 2023; Mercan Uzun, 2015; Şentürk Berber, 2015; Topçu, 2017). Bu çalışmaların dışında kalan ancak okul öncesi eğitimde okula uyum konularını içeren başkaca lisansüstü tezler de alanyazında yer almaktadır (Akış, 2018; Gedik, 2015; Güllüdağ, 2025; Kaya, 2014; Kurt Esen, 2016; Kurt, 2017; Nur, 2020; Sarıbaş, 2025; Tangüner, 2017; Topçu, 2012).

Okul öncesi eğitimde okula uyum konusunun lisansüstü tezlerde bu denli geniş yer bulması, konunun önemini ve alandaki bilgi ihtiyacını göstermektedir. Bu sebeple, ilgili konuları kapsayan lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda okul öncesi eğitimde okula uyum ile ilgili olarak ulusal çapta yazılmış olan makale ve ölçek geliştirme çalışmalarının sistematik derlemesinin yapıldığı görülmektedir (Atış Akyol & Tuğluk, 2024). Bununla beraber, okul öncesi eğitimde okula uyum ile ilgili tez ve makalelerin incelenmesini amaçlayan bir doküman analizi çalışması da bulunmaktadır (Ogelman & İbiş, 2025).

Ogelman ve İbiş (2025) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimde okula uyum ile ilgili olarak yazılmış olan tezlerin bir kısmı ele alınmış olsa da ele alınan içeriklerin farklı olabilmesi, kullanılan anahtar kelimelerin ve filtreleme tarzlarının farklı olabilmesi ve de yıl kapsamından dolayı konu ile ilgili 2025 yılında yayımlanan lisansüstü tezlerin çalışmada yer almaması sebebiyle, ilgili konu ile alakalı olarak sadece yayımlanmış lisansüstü tezlerin sistematik taramalarının yapılması hala önem arz etmektedir. Bunun sebebi, Sistematik literatür taramasının, literatürde dağınık şekilde yer alan lisansüstü tezlerin standardize edilmesini ve bu sayede literatürdeki eğilimlerin ve boşlukların tespit edilmesini mümkün kılmasıdır (Gough ve diğerleri, 2012). Bu doğrultuda çalışmanın problemi, “Türkiye’de okul öncesi eğitimde okula uyum alanında yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin yapısal özellikleri, metodolojik eğilimleri, hedef kitle ve ölçme aracı seçimi tercihlerinin nasıl bir görünüm sunduğu ve alanyazında hangi boşlukların bulunduğunun tespit edilmesidir.” olarak ifade edilebilir.

Bu düşünceden ötürü, çalışmanın amacı “okul öncesi eğitimde okula uyum” konusuyla ilgili olarak Türkiye’de 01.01.2010 ile 31.12.2025 tarihleri arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi, olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda cevap aranan araştırma soruları;

- Yayımlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerin türü (Yüksek Lisans/Doktora) nedir?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerin çalışıldığı anabilim dalları hangileridir?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerde veriler hangi hedef kitleden elde edilmektedir?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerde örneklem seçim yöntemi ifadelerinin dağılımı nasıldır?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerde çocukların okula uyum durumlarını belirlemek için kullanılan ölçme araçları hangileridir?
- Yayımlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi yöntem ve tekniklerinin dağılımı nasıldır?” olarak ifade edilmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

“Okul öncesi eğitimde okula uyum” konusuyla ilgili olarak Türkiye’de 01.01.2010 ile 31.12.2025 tarihleri arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, Sistematik literatür taraması-SLT yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sistematik literatür taraması, belirli bir araştırma sorusu veya belirli bir konu ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalardan elde edilen bulguları toplama, elde edilen bulguları eleştirel olarak ele alma ve okuyucuya sunma durumunda kullanılan sistematik bir yöntemdir (Pati & Lorusso, 2017). Sistematik literatür taraması, araştırma sorusunu odağa alan, nesnel bir süreci ifade etmektedir (Yıldız, 2022). Bu çalışmada da geleneksel literatür incelemeleri yerine Sistematik literatür taramasının (SLT) tercih edilmesinin temel sebebi; önceden belirlenmiş dahil etme-çıkarma kriterleri sayesinde öznellikten uzak, nesnel ve tekrar edilebilir bir veri kümesine ulaşma imkanı tanınmasıdır (Moher ve diğerleri, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu “okul öncesi eğitimde okula uyum” konusuyla ilgili Türkiye’de 01.01.2010 ile 31.12.2025 tarihleri arasında yayımlanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, önceden belirlenen dahil etme-çıkarma kriterlerini karşılayan 32 lisansüstü tez (27 yüksek lisans - 5 doktora), araştırmanın nihai çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezlere ait bilgiler, ek olarak (Bkz. Ek 1) çalışmanın sonunda detaylı şekilde paylaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

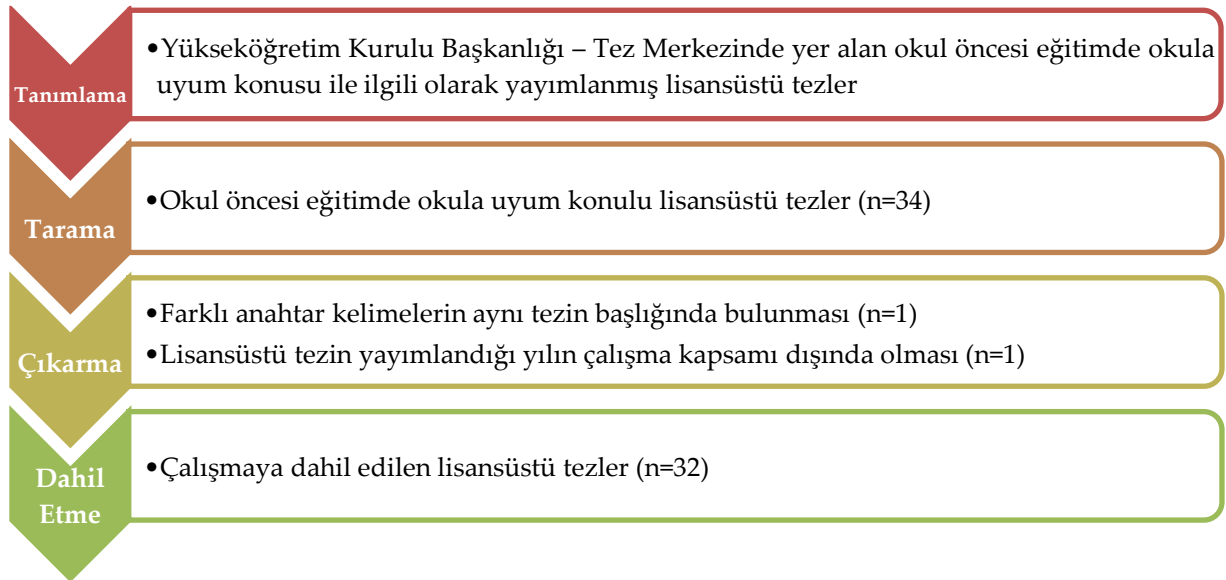
Bu çalışmada benimsenmiş yöntem olan Sistematik literatür taraması ışığında öncelikli olarak araştırma konusu belirlenmiş ve dahil etme-çıkarma kriterleri belirlenmiştir. Belirlenen araştırma konusu, “okul öncesi eğitimde okula uyum” olmuştur. Çalışmaya dahil etme ve çıkarma kriterleri ise aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimde Okula Uyum Konulu Lisansüstü Tezleri Çalışmaya Dahil Etme ve Çıkarma Kriterleri

Dahil Etme Kriterleri	Çıkarma Kriterleri
Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı – Tez Merkezinde yer alan lisansüstü tezler	Ulusal ve Uluslararası dergilerde yayımlanmış bilimsel makaleler, kitaplar, bildiriler
YÖK Başkanlığı Tez Merkezinde Gelişmiş Tarama kısmında, Tez Adı alanında; “okul öncesi-okula uyum”, “... aylık-okula uyum”, “anaokulu-okula uyum”, erken çocukluk-okula uyum” ve “okul öncesi-okul uyum” anahtar kelimeleri ile yapılan taramalardan elde edilen lisansüstü tezler	Sayılan anahtar kelimeleri, tez adı alanında kapsamayan lisansüstü tezler
Lisansüstü tezlerin 01.01.2010 ile 31.12.2025 tarihleri arasında yayımlanmış olması	01.01.2010 tarihinden önce ve 31.12.2025 tarihinden sonra yayımlanan lisansüstü tezler

Tablo 1’de de ifade edildiği üzere Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) – Tez Merkezinde yer alan “okul öncesi eğitimde okula uyum” konulu lisansüstü tezlerin dahil edildiği bu çalışmada hangi tezlerin kapsam içine alınacağına karar vermek için ilk olarak anahtar kelimeler belirlenmiş ve 07.01.2026 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) – Tez Merkezinde “Gelişmiş Tarama” sekmesi üzerinden incelemeler yapılmıştır. Yapılan filtreleme sonucunda elde edilen tezler, yayım yılları ve farklı anahtar kelimelerin aynı tezi tanımlaması/mükerrer listelenmesi açısından yeniden incelenmiş ve araştırma kapsamına dahil edilmesi gereken nihai tezler belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmaya dahil edilmesi gereken tez sayısı 32 olarak belirlenmiştir.

Yapılan işlemlerin sistematik bir özeti, aşağıda yer alan Şekil 1- PRISMA Akış Diyagramında sunulmaktadır.



Şekil 1. PRISMA Akış Diyagramı

Verilerin Analizi

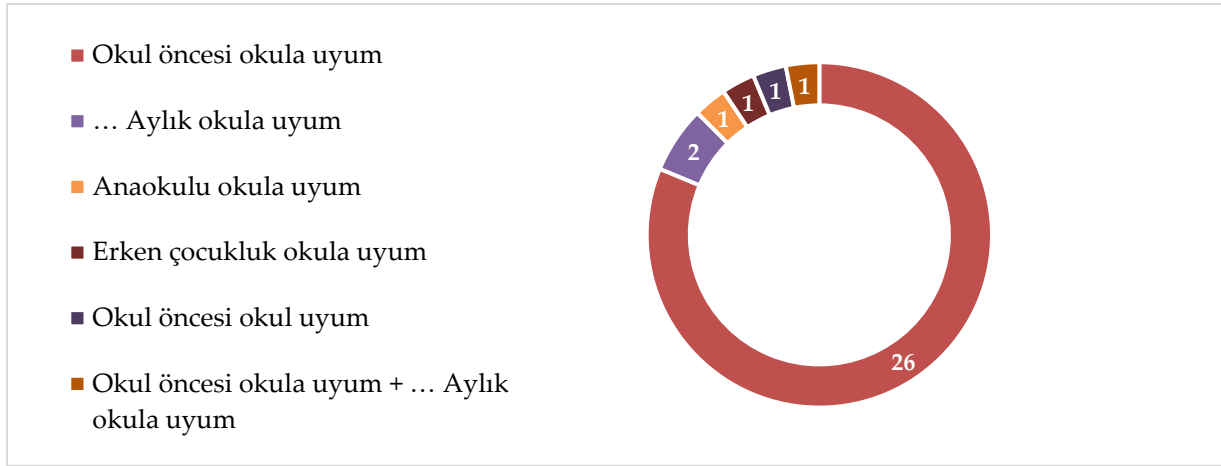
SLT kapsamında ulaşılan lisansüstü tezlerin çözümlenmesinde, elde edilen verilerin en uygun şekilde düzenlenmesi ve verilerin kapsamlı bir özetinin sunulmasını amaçlayan betimsel analiz yöntemi benimsenmiştir (Lambert & Lambert, 2012). İncelenen kaynaklardan (veri toplama araçları, araştırma soruları vs.) elde edilen ham bilgilere mümkün olduğunca yakın ve düzenli olarak verilerin sunulmasına odaklanan betimsel analiz yöntemi, ulaşılan bulguları kategorilere ayırma ve bu bulguları açık, net ve anlaşılır şekilde sunma doğrultusunda detaylı bir özet çıkarmayı amaçlamaktadır (Sandelowski, 2000). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş olan temalar doğrultusunda özetlenmekte ve yorumlanmakta ayrıca veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu

temalar doğrultusunda düzenlenebilmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada da lisansüstü tezlerin yapısal özellikleri, metodolojik eğilimleri, hedef kitle ve ölçme aracı seçimi tercihlerinin nasıl bir görünüm sunduğunu ortaya koymak amacıyla nicel betimsel analizden yararlanılmış ve araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar doğrultusunda veriler frekansları ile özetlenmiştir. Verilerin kategorik olarak kodlanması süreci birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak adına tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı, türü, hangi anabilim dalı altında gerçekleştirildiği, araştırma yöntemlerinin dağılımı, araştırma desenlerinin dağılımı ve tezlerde çocukların okula uyum durumlarını belirlemek için kullanılan ölçme araçları gibi veriler, somut metodolojik bilgiler olduğundan, ikinci yazar tarafından ayrıca kodlanmamış, bu veriler ikinci yazar tarafından tek tek kontrol edilerek onaylanmıştır. Bununla beraber, tezlerde verilerin hangi hedef kitleden elde edildiği, örneklem seçim yöntemi ifadeleri ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler gibi verilerin ise daha karmaşık ve tezlerin içine gömülü olması sebebiyle bu kısımda ikinci kodlayıcı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, tezlerin ilgili kısımları hem birinci yazar hem ikinci yazar tarafından kodlanarak bulgular oluşturulmuştur. Sonrasında kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Güvenirlik değeri, Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik"= $[(\text{Görüş birliği}) / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$ formülüyle hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda $[(154) / (154+9)] \times 100$ kodlayıcılar arasında %94,4 uzlaşma olduğu görülmüştür. Uzlaşma sağlanamayan kodlamalarla ilgili olarak birinci yazar ve ikinci yazar bir araya gelerek ortak bir karara varmıştır ve kodlamalar, bulgulara o haliyle işlenmiştir. Bir çalışmada güvenilirlik değerinin %90'nın üzerinde olmasının güvenilirliği oldukça artırdığı düşünüldüğünde (Miles ve Huberman, 1994) bu değer araştırmanın güvenilirliği açısından uygun olduğu ifade edilebilir.

Bulgular

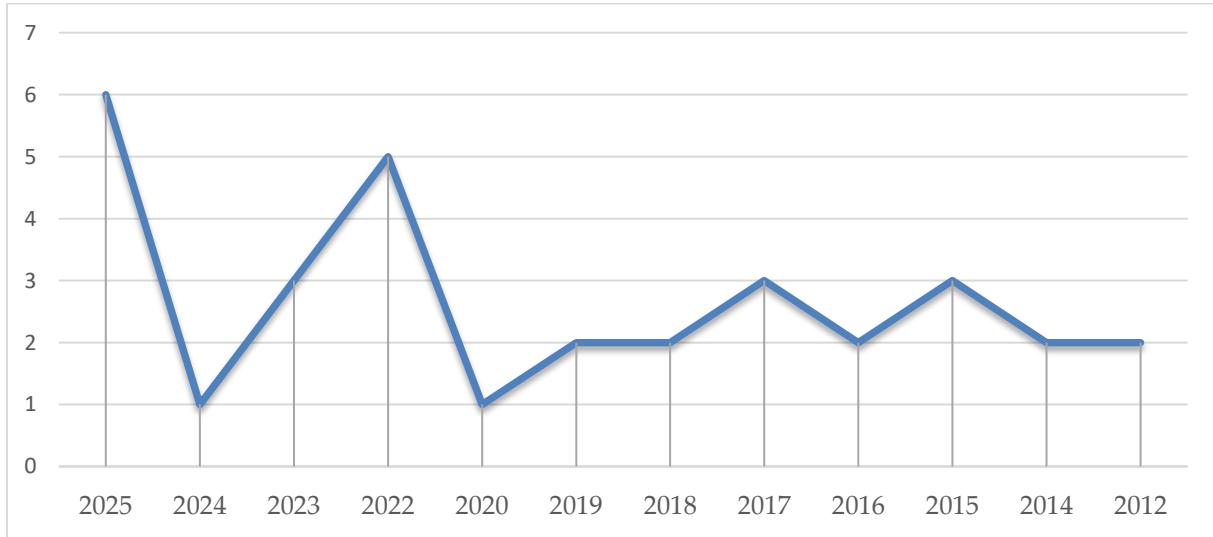
"Okul öncesi eğitimde okula uyum" konusuyla ilgili olarak Türkiye'de 01.01.2010 ile 31.12.2025 tarihleri arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu Sistematik literatür taraması-SLT çalışmasında 32 lisansüstü tez incelenmiş ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda veriler analiz edilmiştir. Yapılan veri analizleri neticesinde yayımlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı, türü (yüksek lisans/doktora), çalışıldığı anabilim dalı; yayımlanan lisansüstü tezlerde araştırma yöntemleri, araştırma desenleri, verilerin hangi hedef kitleden elde edildiği, örneklem seçim yöntemleri, okula uyum durumunu belirlemek için kullanılan ölçme araçları ve kullanılan veri analizi yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Aşağıda verilen şekilde ilk olarak araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin hangi anahtar kelimeler aracılığıyla belirlendiğine dair bilgilere yer verilmektedir.



Şekil 2. Çalışmaya Dahil Edilen Lisansüstü Tezlerin Başlıklarında Kullanılan Anahtar Kelimeler

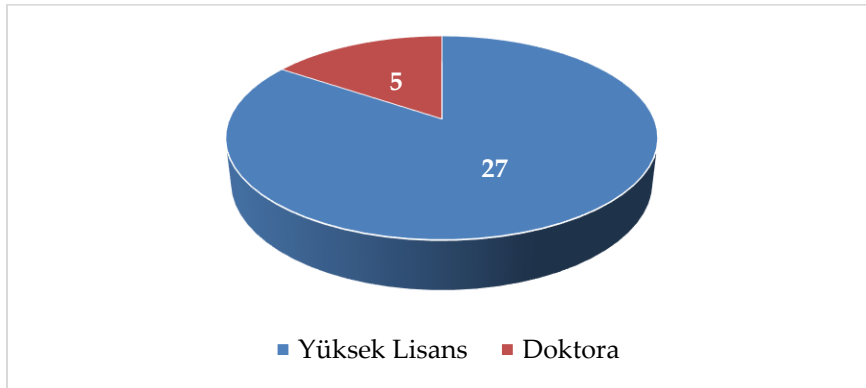
Şekil 2’de de ifade edildiği üzere; bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin başlıkları en çok ($f=26$) “okul öncesi okula uyum” anahtar kelimelerini içermektedir. Bununla beraber; “... aylık okula uyum” ($f=2$), “anaokulu okula uyum” ($f=1$), “erken çocukluk okula uyum” ($f=1$), “okul öncesi okul uyum” ($f=1$) anahtar kelimelerini içermektedir. Ayrıca bir lisansüstü tezin başlığında ise hem “okul öncesi okula uyum” hem de “... aylık okula uyum” anahtar kelimeleri aynı anda yer almaktadır.



Şekil 3. Çalışmaya Dahil Edilen Lisansüstü Tezlerin Yayımlandığı Yıllar

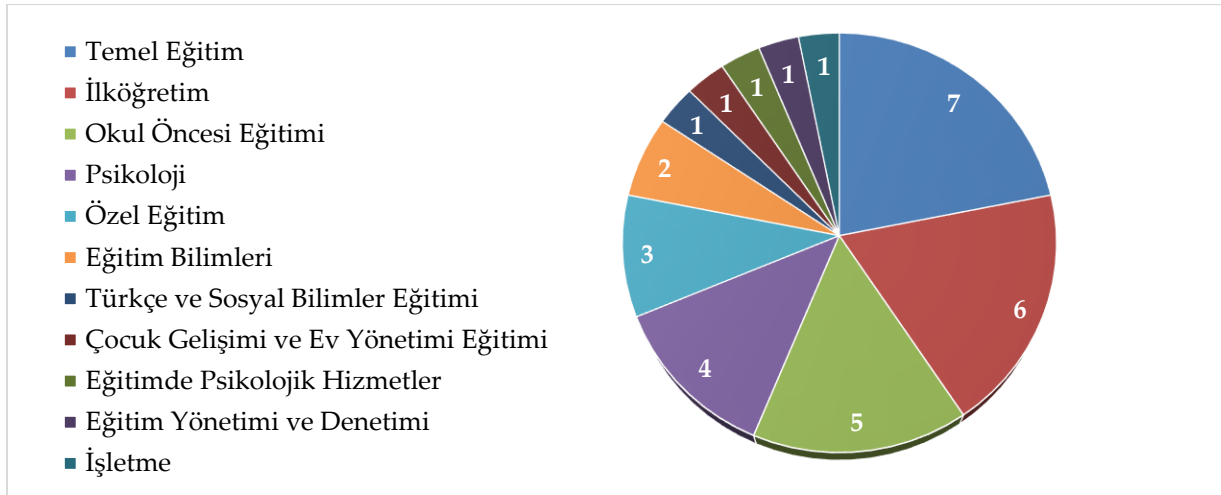
Bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıllara ait bilgilerin yer aldığı Şekil 3’e bakıldığında; 15 yıl gibi geniş bir kapsamda tarama yapıldığı görülmektedir. Bu aralık içerisinde okul öncesi eğitimde okula uyum konusu ile ilgili olarak en fazla lisansüstü tezin 2025 yılında ($f=6$) yayımlandığı, ondan sonra en fazla tezin ise 2022 ($f=5$) yılında yayımlandığı görülmektedir. Bununla beraber 2010, 2011, 2013 ve 2021

yıllarında belirlenen konu ile ilgili olarak lisansüstü tezin yayımlanmadığı; 2020 ve 2024 yıllarında ise yalnızca birer lisansüstü tezin yayımlandığı görülmektedir.



Şekil 4. Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Türü

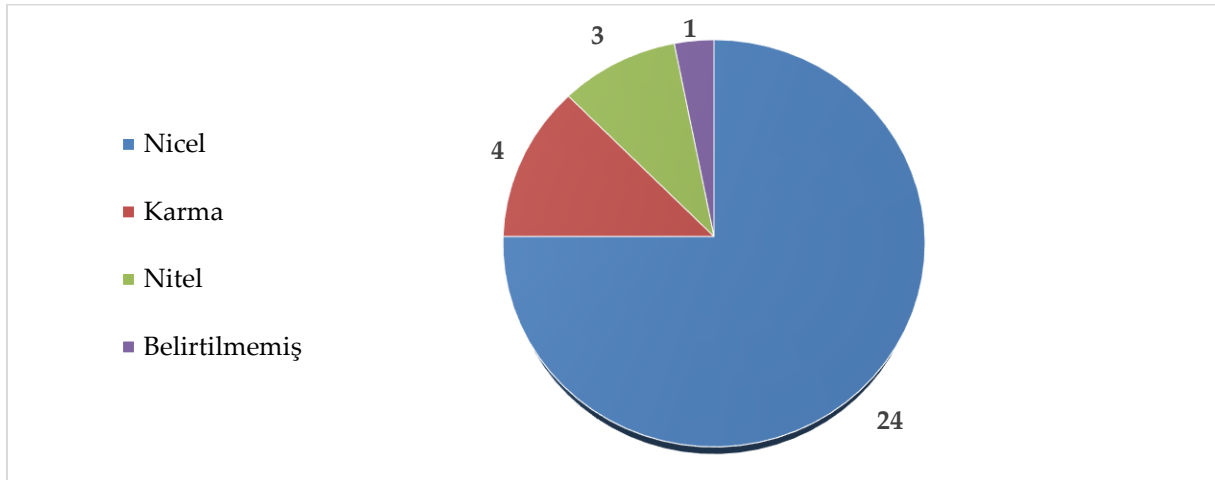
Şekil 4'te sunulan veriler doğrultusunda, bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyindeki tezlerden oluştuğu görülmektedir ($f=27$). Bununla beraber az sayıda da olsa doktora düzeyinde ($f=5$) de okul öncesi eğitimde okula uyum konusunun çalışıldığı anlaşılmaktadır.



Şekil 5. Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Çalışıldığı Anabilim Dalı

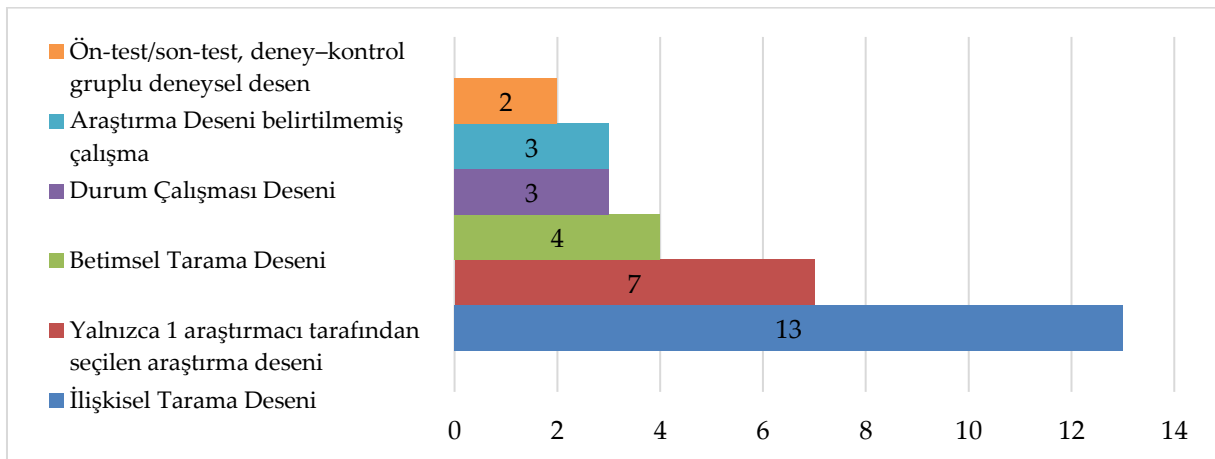
Şekil 5'teki dağılım dikkate alındığında, bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin sırasıyla en çok; Temel Eğitim ($f=7$), İlköğretim ($f=6$) ve Okul Öncesi Eğitimi ($f=5$) Anabilim Dallarında çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber okul öncesi eğitimde okula uyum konusu; Psikoloji ($f=4$), Özel Eğitim ($f=3$), Eğitim Bilimleri ($f=2$), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ($f=1$), Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi ($f=1$), Eğitimde Psikolojik Hizmetler ($f=1$), Eğitim Yönetimi ve Denetimi ($f=1$) ve İşletme ($f=1$) Anabilim Dallarında da

çalışılmaktadır. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere ilgili konu ağırlıklı olarak “Eğitim” alanında hizmet veren lisansüstü programlarda ele alınmaktadır.



Şekil 6. Yayınlanan Lisansüstü Tezlerde Tercih Edilen Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı

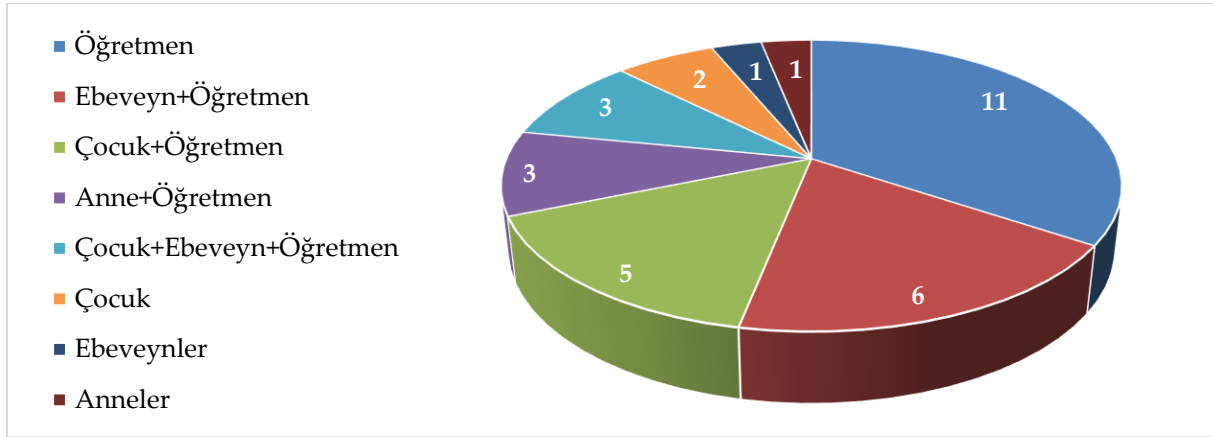
Şekil 6’da da görüldüğü gibi bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde sırasıyla en çok; nicel ($f=24$), karma ($f=4$) ve nitel ($f=3$) araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Yayınlanan 1 tezde ise araştırmanın yöntemine dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere ilgili konu çalışılırken, araştırmacılar ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerine yönelmişlerdir. Aşağıda yer alan şekilde ise araştırmacıların tercih ettikleri araştırma yöntemleri ışığında, hangi araştırma desenlerini seçtiklerine dair bilgilere yer verilmektedir.



Şekil 7. Yayınlanan Lisansüstü Tezlerde Tercih Edilen Araştırma Desenlerinin Dağılımı

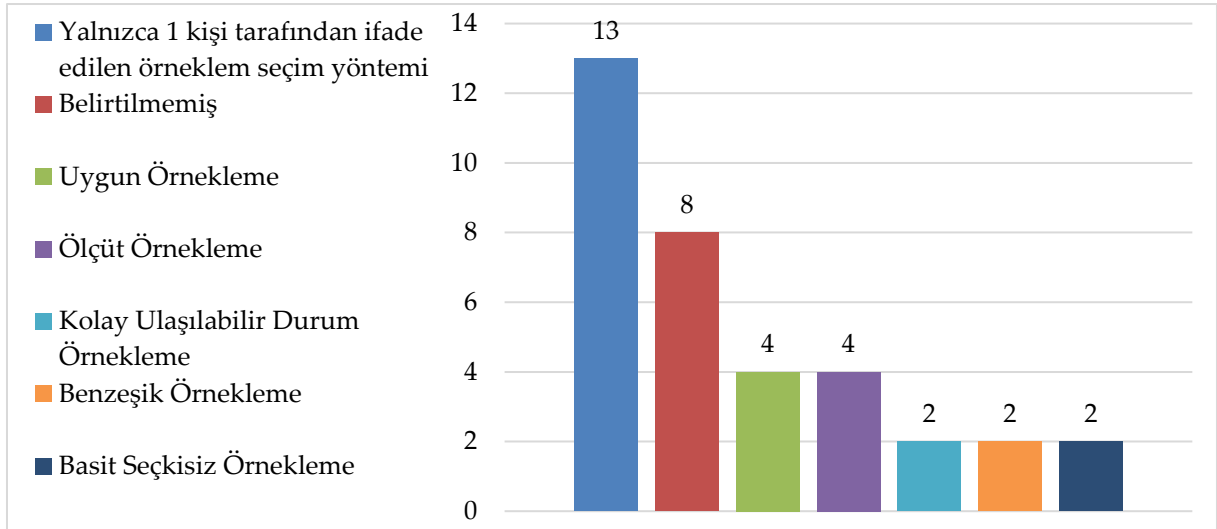
Şekil 7’de ortaya konan veriler doğrultusunda, bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde sırasıyla en çok; ilişkisel tarama ($f=13$), betimsel tarama ($f=4$), durum çalışması ($f=3$) ve ön-test/son-test, deney-kontrol gruplu deneysel araştırma desenlerinin

tercih edildiği görülmektedir. Bununla beraber 7 lisansüstü tezde ise başka herhangi bir araştırmacının tercih etmediği araştırma desenleri kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerde bu araştırma desenleri; “Yapısal denklem modellemesi, Yakınsayan paralel desen, Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni, Yarı gerçek deneysel desen, Betimsel-bağıntısal araştırma deseni, Deney kontrol gruplu, ön test-son test kontrol ve kalıcılık ölçümlü (deneysel model) + nitel araştırma yöntemi ve Anket ile soru-cevap deseni” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca 3 lisansüstü tezde ise araştırmanın deseni ile ilgili bilgiye rastlanmamıştır.



Şekil 8. Yayınlanan Lisansüstü Tezlerde Verilerin Hangi Hedef Kitleden Elde Edildiğine Dair Dağılım

Verilerin hangi hedef kitleden elde edildiğine dair dağılıma ait bilgilerin yer aldığı Şekil 8'e bakıldığında, sırasıyla; sadece öğretmenlerden ($f=11$), hem öğretmen hem ebeveynlerden ($f=6$), hem çocuk hem öğretmenlerden ($f=5$), hem öğretmen hem annelerden ($f=3$), çocuk-ebeveyn-öğretmen olmak üzere eğitimin 3 sac ayağından ($f=3$), sadece çocuklardan ($f=2$), sadece ebeveynlerden ($f=1$) ve sadece annelerden ($f=1$) veriler elde edildiği sonuçları göze çarpmaktadır. Veriler detaylı incelendiğinde bu çalışma kapsamına dahil edilen 32 lisansüstü tezin, 28 tanesinde öğretmenler çalışma grubunun bir parçasını oluşturmuştur. Ebeveynler ve çocuklar ise 10'ar lisansüstü tezin çalışma grubunda yer almaktadır. 4 lisansüstü tezin çalışma grubunda ise anneler rol almaktadır. Yapılan incelemelerde annelerin olmadığı, sadece babaların yer aldığı herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.



Şekil 9. Yayımlanan Lisansüstü Tezlerde Örneklem Seçim Yöntemi İfadelerinin Dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde; bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde örneklem seçim yöntemleri ile ilgili ifadelerde çeşitliliğin çok fazla olduğu görülmektedir. Grafiğe bakıldığında 13 lisansüstü tezde başka herhangi bir araştırmacının tercih etmediği örneklem seçim yöntemi ifadelerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Lisansüstü tezlerde bu örneklem seçim yöntemi ifadeleri; “Amaçlı örnekleme, Tesadüfi atama, Tabakalı oranlı örnekleme, Tabakalı rastgele örnekleme, Seçkisiz olmayan örnekleme, Kolay örnekleme, Ulaşılabilir/Uygun Örnekleme, Tipik Durum Örnekleme, Tesadüfi Küme Örnekleme, Gönüllülük esası, Sistematiik örnekleme, Basit rastgele örnekleme, Kotalı örnekleme” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber 8 lisansüstü tezde örneklem seçim yöntemi ile ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Farklı tezlerde aynı isimle verilen örneklem seçim yöntemlerine baktığımızda ise sırasıyla; “uygun örnekleme ($f=4$), ölçüt örnekleme ($f=4$), kolay ulaşılabilir durum örnekleme ($f=2$), benzeşik örnekleme ($f=2$) ve basit seçkisiz örnekleme ($f=2$)” yöntemi ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen bulgular, bazı tezlerde birden fazla örneklem seçim yönteminin kullanıldığını da ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Yayımlanan Lisansüstü Tezlerde Çocukların Okula Uyum Durumlarını Belirlemek İçin Kullanılan Ölçme Araçları

Okula Uyum Durumunu Belirlemek İçin Kullanılan Ölçme Aracı	f
5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Önder ve Gülay, 2010)	15
Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018)	4
Gözlem	3
Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Aydos, Uysal ve Akman, 2014)	2
“İlk Günlerde Okula Uyum Ölçeği” (Seven, 2011)	2
Görüşme	2
Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği (Nur ve Aktaş Arnas, 2019)	1

Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş) (Güven ve Işık, 2006)	1
Öğretmen Sınıf Yönetimi ve Çocukların Okula Uyum Ölçeği (Özarslan, 2014)	1
Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi	1
Anket	1
Okula Uyum Algısı Belirleme Anketi	1

Yayımlanan lisansüstü tezlerde çocukların okula uyum durumlarını belirlemek için kullanılan ölçme araçları ile ilgili bilgilerin yer aldığı Tablo 2'ye bakıldığında sırasıyla en çok; 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Önder ve Gülay, 2010) ($f=15$), Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018) ($f=4$), çocuk gözlemleri ($f=3$), Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Aydos, Uysal ve Akman, 2014) ($f=2$), "İlk Günlerde Okula Uyum Ölçeği" (Seven, 2011) ($f=2$) ve görüşme formlarının ($f=2$) kullanıldığı görülmektedir. Bununla beraber tablo dikkatli incelendiğinde kullanılan ölçme araçlarının ağırlıklı olarak Likert tipi ölçekler olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edilmesi bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 3. Yayımlanan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Analizi Yöntem ve Teknikleri

Veri Analizi Grupları	Veri Analizi Teknikleri/Testleri	<i>f</i>
Parametrik Testler	T-Testi	17
	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	14
	Pearson korelasyon katsayısı/Pearson	9
	Momentler Çarpımı	
	Regresyon Analizi	6
	Tukey's / Tukey HSD Testi	5
	Bonferroni Testi	2
	Kovaryans Analizi (ANCOVA)	1
	Tamhane T2 testi	1
	Scheffe testi	1
Non- Parametrik Testler	Mann-Whitney U testi	13
	Kruskal-Wallis testi	10
	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	3
	Spearman Sıra Farkı Korelasyon Katsayısı	2
	Ki-kare Testi	2
Nitel Veri Analizleri	İçerik Analizi	3
	Betimsel-Tematik Analiz	3
Yapısal Modelleme	Yapısal Denklem / Eşitlik Modellemesi	3
Yapısal Analiz Testleri	Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	1
	Toplam	96

Yayımlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi yöntemleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı Tablo 3'e bakıldığında sırasıyla; Parametrik istatistiksel yöntemlerin ($f=56$), non-parametrik istatistiksel yöntemlerin ($f=30$), nitel veri analizi yöntemlerinin ($f=6$), yapısal modelleme yöntemlerinin ($f=3$) ve yapısal analiz test yöntemlerinin ($f=1$) kullanıldığı görülmektedir. En çok kullanılan teknik/testlere bakıldığında ise; t-testlerinin ($f=17$) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ($f=14$) testlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. T-Testi ve ANOVA testini takiben en çok kullanılan testlerin ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular bazı tezlerde birden fazla analiz tekniği kullanıldığını da ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

“Okul öncesi eğitimde okula uyum” konusuyla ilgili olarak Türkiye’de 01.01.2010 ile 31.12.2025 tarihleri arasında yayımlanan lisansüstü tezleri inceleyen bu sistematik literatür çalışmasında 32 lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamına dahil edilen lisansüstü tezlerin yayım yılı incelendiğinde, en fazla tezin 2025 yılında ($f=6$) yayımlandığı, en az tezin 2020 ve 2024 yılında ($f=1$) yayımlandığı; 2010, 2011, 2013 ve 2021 yıllarında ise belirlenen konu ile ilgili olarak lisansüstü tezin yayımlanmadığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında tarama yapılan 15 yıllık periyodu 3 bölümde inceleyecek olduğumuzda; 2010-2015 (dahil) yılları arasında 7 lisansüstü tezin yayımlandığı, 2016-2020 yılları arasında 10 lisansüstü tezin yayımlandığı; 2021-2025 yılları arasında ise 15 lisansüstü tezin yayımlandığı görülmektedir. Buradan hareketle son dönemlerde okul öncesi eğitimde okula uyum konusu ile ilgili olarak daha fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimde okula uyum konusunun önemini koruduğu ve artırdığı anlamına gelmektedir (Atış Akyol & Tuğluk, 2024; Ogelman & İbiş, 2025). Ayrıca bu durum, son beş yılda çocukların okula uyum durumlarını ciddi şekilde etkilemesine sebep olabilecek, tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisinin ve Türkiye’de meydana gelen yıkıcı deprem afetlerinin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Bununla beraber, ilk beş yıllık periyotta yazılmış olan tez sayısının görece daha düşük sayıda olmasının sebebi ise okul öncesi dönemde okula uyum durumunu ölçebilecek ölçme araçlarının Türkiye’de yeni yeni ortaya çıkması ile açıklanabilmektedir (Önder & Gülay, 2010).

Bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımına bakıldığında ise yüksek lisans düzeyindeki tez sayısının ($f=27$), doktora düzeyindeki tez sayısına ($f=5$) oranla çok daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Yükseköğrenim düzeyinde okul öncesi eğitimde okula uyum konusunun daha sık çalışıldığı eğitim ve psikoloji alanlarında daha fazla sayıda yüksek lisans programının olması ve yüksek lisans programında öğrenim gören öğrenci sayısının, doktora düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayısından daha fazla olmasıyla açıklanabilmektedir (Ahi & Kıldan, 2013; Kaya Daşık & Kazu, 2025; Şahin & Bartan, 2017; tez.yok.gov.tr, 2026; Yaşın-Tekizoğlu ve diğerleri, 2023). İlgili konu hakkında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin çalışıldığı anabilim dalı ile ilgili

sonuçların da öngörülen şekilde olduğu söylenebilmektedir. Okul ncesi eğitimde okula uyum konusunun, içerik ve kapsamı bakımından ağırlıklı olarak okul öncesi eğitimi, eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarında çalışılması öngörülebilmektedir. Bu çalışmanın sonucunda da yayımlanmış olan lisansüstü tezlerden 19 tanesinin okul öncesi eğitim alanını tanımlayan “Temel Eğitim, İlköğretim ve Okul ncesi Eğitimi, ocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi” anabilim dallarında çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber ilgili konunun, okul öncesi eğitim alanını tanımlayan anabilim dallarından sonra en çok psikoloji anabilim dalında çalışıldığı da anlaşılmaktadır ($f=4$). Bu sonuç da konunun, disiplinlerarası bir yapıya sahip olduğunu ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Bu alışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerinin dağılımı ile ilgili sonuçlara bakıldığında da genel metodolojik eğilimlerle tutarlı bir sonuca ulaşıldığı ifade edilebilir. Yapılan incelemeler sonucunda konu ile ilgili yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda nicel araştırma yönteminin ($f=24$), tercih edildiği görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimi alanında çalışılan farklı konulardaki tezlerle de paralellik göstermektedir. şöyle ki; Ahi & Kıldan, (2013) tarafından gerçekleştirilen ve Türkiye’de 2002 ve 2011 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen çalışmanın sonuçlarında da 56 lisansüstü tezde nicel araştırma yöntemlerinin 16 lisansüstü tezde nitel araştırma yöntemlerinin ve 5 lisansüstü tezde ise karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Yine benzer olarak Türkiye’de 2011 ve 2016 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen bir başka çalışmada da 2011 ve 2016 yılları arasında yayımlanan toplam 130 lisansüstü tezin 87 tanesinde nicel araştırma yöntemlerinin, 23 tanesinde nitel araştırma yöntemlerinin ve 20 tanesinde ise karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (şahin & Bartan, 2017). Daha yakın bir zaman dilimini kapsayan 2013 ve 2024 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen bir araştırmada ise ilgili yıllar arasında yayımlanan 396 lisansüstü tezin 223 tanesinin nicel araştırma yöntemleri, 100 tanesinin nitel araştırma yöntemleri ve 46 tanesinin karma araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği; 27 tezde ise yöntem bilgisine yer verilmediği sonuçları paylaşılmaktadır (Kaya Daşık & Kazu, 2025). Nihai olarak, okul öncesi eğitimi alanyazınında yer alan çalışmaların ortaya koyduğu sonuçların, bu çalışmada ele alınan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerinin dağılımı ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Alanyazınında ve bu çalışmanın sonuçlarında yer alan nicel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanılması, araştırmacıların ulaşılan bulguları daha genellenebilir kılma ve istatistiksel açıdan standart oluşturma eğilimi ile açıklanabilir. Bu alışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma desenlerinin dağılımına bakıldığında ise nicel araştırma yöntemlerinden en fazla ilişkisel tarama ($f=13$) ve betimsel tarama ($f=4$) desenlerinin kullanıldığı; nitel araştırma yönteminin tercih edildiği 3 çalışmanın tamamında ise durum çalışması deseninin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle ilgili konu çalışılırken araştırmacıların yarısından fazlası, nicel araştırma yöntemlerinden; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin tespit edilmesine yarayan

ilişkisel tarama desenine veya geniş bir grubun eğilim/yönelim/tutum/görüşlerini betimlemeye yarayan betimsel tarama desenine yönelmişlerdir. Bu durum da 2013 ve 2024 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen çalışma ile desteklenmektedir. İlgili çalışmada da incelenen lisansüstü tezlerin %26,26’sının tarama, %22,73’ünün ise ilişkisel tarama (korelasyonel) desen ile çalışıldığı ve en çok bu iki araştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir (Kaya Daşık & Kazu, 2025). Okul öncesi eğitimde okula uyum konulu bilimsel makaleleri inceleyen bir başka çalışmada da araştırmacıların nicel araştırma yöntemlerinden en çok ilişkisel tarama ve tarama desenlerini; nitel araştırma yöntemlerinden ise en çok durum çalışması desenini kullandıkları ifade edilmektedir (Atış Akyol & Tuğluk, 2024).

Bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde verilerin hangi hedef kitleden elde edildiğine dair dağılıma bakıldığında en çok öğretmenlerden veri toplandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Veri toplanması sürecinde öğretmenlerin bazen tek başlarına bazen de ebeveyn ve/veya çocuklarla birlikte çalışma gruplarında yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber ebeveynler ve çocuklar da veri toplama süreçlerinde tek başlarına veya beraber çalışma gruplarında yer almışlardır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarına, hem benzer hem farklı sonuçların olduğu çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Farklı yıllar arasında okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen çalışmalara bakıldığında; Ahi & Kıldan, (2013) ve Şahin & Bartan, (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda incelenen lisansüstü tezlerde veri toplama süreçlerinde en çok çocukların çalışma gruplarında yer aldıkları, sonrasında ise sırasıyla öğretmenlerin ve ebeveynlerin çalışma gruplarında yer aldıkları ifade edilmektedir. Kaya Daşık & Kazu, (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya bakıldığında ise mevcut çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, incelenen lisansüstü tezlerde veri toplama süreçlerinde en çok öğretmenlerin çalışma gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerden veri toplamanın, çocuklardan veri toplamaya göre daha hızlı ve kolay olması ile özellikle son yıllarda etik kurul onay süreçlerinin ve çocuklardan veri toplama prosedürlerinin çok daha hassas ve sıkı bir şekilde ele alınmasının bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Bununla birlikte araştırmacının doğrudan kendisinin çocuklarla etkileşime geçerek veriyi bir araçtan değil çocuğun kendisinden almasının, oldukça etkili bir yol olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Dockett & Perry, 2007; Spratling ve diğerleri, 2012).Yayımlanan lisansüstü tezlerde örneklem seçim yöntemi ifadelerinin nasıl dağılım gösterdiği ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde ise 18 farklı örneklem seçim yönteminin adının geçtiği ve 8 çalışmada ise örneklem seçim yöntemi ile ilgili bir bilgiye yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu çalışma kapsamında 32 tezin incelendiği göz önünde bulundurulduğunda, tezlerin ¼’ünde örneklem seçim yöntemi ile ilgili bilgiye yer verilmemesi ciddi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Örneklem seçim yöntemleri ile ilgili ifadelerde çeşitliliğin fazla olması ise örneklem seçim yöntemleri ile ilgili literatürde aynı durumu tanımlamak için kullanılan kavramların farklılaşabilmesi ile de ilişkilendirilebilmektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde çocukların okula uyum durumlarını belirlemek için kullanılan ölçme araçları ile ilgili sonuçlara bakıldığında, Önder & Gülay, (2010) ve Bakkaloğlu & Sucuoğlu, (2018) tarafından uyarlaması yapılan ölçekler, araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen ölçekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç üzerinden, en çok öğretmen değerlendirmesine dayalı Likert tipi ölçeklerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Özellikle adı geçen ölçeklerin tercih edilmesinin olası sebepleri ise bu ölçeklerin alanda öncü olma niteliği taşımaları, güvenilirlikleri ve öğretmen değerlendirmesine dayalı ölçümlerin araştırmada hız kazandırması olarak ifade edilebilir. Bununla beraber araştırmacıların; gözlem, görüşme, anket ve farklı kişiler tarafından geliştirilen/uyarlanan ölçekleri de kullandıkları anlaşılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus; en çok kullanılan ölçme araçlarının öğretmen değerlendirmesine dayalı Likert tipi ölçekler olmasının, en çok öğretmenlerden veri toplandığı sonucunu desteklemesi olarak göze çarpmaktadır. Aynı zamanda Likert tipi ölçeklerin kullanımı, ağırlıklı olarak tarama ve ilişki kurma amaçlı gerçekleştirildiğinden bu durum da en çok tercih edilen araştırma yönteminin, nicel araştırma yöntemi olması; en çok tercih edilen araştırma desenlerinin ise tarama ve betimsel tarama olması sonuçlarını desteklemektedir. Bununla beraber, yayımlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi yöntem ve tekniklerine bakıldığında; araştırmacıların başta parametrik ve non-parametrik testler olmak üzere betimleyici analiz, nitel veri analizi, yapısal modelleme ve yapısal analiz testlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Tüm bunlar içerisinde ise araştırmacıların veri analiz sürecinde en çok t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testini kullandıkları görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği ve okul öncesi eğitimde okula uyum konulu bilimsel makalelerin incelendiği çalışmaların sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Ahi & Kıldan, 2013; Şahin & Bartan, 2017; Atış Akyol & Tuğluk, 2024). Aynı zamanda bu testlerin ortak noktasına bakıldığında; adı geçen 4 testin de karşılaştırma testi olduğu ve istatistikte gruplar arasında anlamlı farklılık olup/olmadığını tespit etmeye yaradığı anlaşılmaktadır. Bu durum da önceki bulgulara yer alan en çok tercih edilen araştırma deseninin ilişkisel tarama deseni olmasının bir sonucu olarak ifade edilebilmektedir.

Öneriler

Okul öncesi eğitimde okula uyum konulu lisansüstü tezlerle ilgili olarak yapılan incelemede, tezlerin genellikle yüksek lisans düzeyinde; ilişkisel tarama ve betimsel tarama gibi nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiği, verileri elde ederken genellikle öğretmen görüşlerinden ve gözlemlerinden yararlanıldığı ve çocuklardan doğrudan veri elde eden çalışmaların sayısının yetersiz olduğu çıkarımları yapılabilmektedir. Buradan hareketle, gelecekte yapılacak olan lisansüstü tezlerde ilgili konunun doktora düzeyinde de daha fazla ele alınması, yapılacak olan lisansüstü tezlerde nitel/karma araştırma yöntemlerinin veya farklı nicel araştırma desenlerinin kullanılması ve veri toplama süreçlerinde çocukları daha aktif şekilde sürece dahil edecek, verilere doğrudan çocuğun kendisinden ulaşılabilir tasarımların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, incelenen bazı

tezlerde yöntem bilgisi ve örneklem seçim yöntemi bilgisinin verilmediği/eksik verildiği anlaşıldığından; lisansüstü tez yazım süreçlerinde metodolojik açıdan şeffaflığa ve açıklığa daha fazla dikkat edilmesi de önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Sistematiik literatür taraması olarak gerçekleştirilen bu çalışma, Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar içinde yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni sunulmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

1. yazar/sorumlu yazar katkı oranı: Literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç.

2. yazar katkı oranı: Tartışma ve sonuç, diğer bölümlerle (özet, giriş, yöntem ve bulgular) ilgili kontroller ve hataların düzeltilmesi.

Kaynakça

- Ahi, B. & Kıldan, A.O. (2013.) Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(27), 23-46.
- Akıncı Düzel, S. (2023). Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akış, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D. & Günay Bilaloğlu, R. (2014). Okul öncesi dönemde fen eğitimi (4. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Alanyüz Öz, E. (2024). Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arabacıoğlu, B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Atış Akyol, N. & Tuğluk, E. (2024). Okul öncesi eğitimde okula uyum: Türkiye’de yapılmış çalışmaların incelenmesi. Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 5(2), 206-227. <https://doi.org/10.54637/ebad.1531169>.

- Atmaca, G. (2025). Okul öncesi dönem çocukların okula uyum düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Aydos, E.H., Uysal, H. & Akman, B. (2014). Sınıfa uyum öğretmen gözlemi-kontrol listesi'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 809 - 824.
- Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5, 47 - 63.
- Erdinç, H.B. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi eğitime yeni başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gedik, S. (2015). Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi (Fatih ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D.S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.213>.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). An introduction to systematic reviews. Los Angeles, CA: Sage.
- Güllüdağ, K. (2025). Okul öncesi dönemdeki yabancı çocukların okula uyum süreçlerinde türkçenin rolünün incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Güven, Y. & Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeğinin (MASDU-5 Yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142.
- Kaufman, S.E., Pianta, R.C. & Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1).
- Kaya, Ö. S. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya Daşık, M. & Kuzu, İ. (2025). Okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4): 1558-1578
- Köleoğlu, K. (2023). Geliştirilen sosyal beceri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine, problem davranışlarına ve okula uyumlarına

- etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kurt, F. (2017). Okul öncesi çocuklarının okula uyumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi: şanlıurfa örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kurt Esen, O. (2016). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokuluna başlayan çocukların okula uyum süreci ve nörebilişsel bağıntıların incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17(1), 115-150. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: an acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16, 255-256.
- Mamur Kar, H. (2022). Okul öncesi çocukların okula uyumlarının kaygı durumlarıyla ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Mercan Uzun, E. (2015). Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı. 25 Aralık 2025 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf> adresinden erişildi.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Nur, İ. (2020). Okul öncesi çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyumla ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nur, İ., & Aktaş-Arnas, Y. (2019). Psychometric properties of the school liking and avoidance questionnaire in a Turkish preschool sample. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 539-554. <https://doi.org/10.21449/ijate.571664>
- Ogelman, H. & İbiş, Ö. (2025). Okul öncesi eğitimde okula uyum konulu makale ve tezlerin incelenmesi. *Educatione*, 4(2), 93-122.
- Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 204-224.

- Özarslan, N. (2014). Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen Altınkaynak, Ş. & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- Pati, D., & Lorusso, L. N. (2017). How to write a systematic review of the literature. *HERD*, 11(1), 15-30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>
- Pianta, R.C. & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Sandelowski M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240x\(200008\)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g)
- Sarıbaş, Ş. (2025). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumunu etkileyen faktörlerin yapısal denklem modeli ile incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Spencer, M.B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: the application of an identity-focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Spratling, R., Coke, S.P., & Minick, P. (2012). Qualitative data collection with children. *Applied nursing research : ANR*, 25 (1), 47-53 .
- Şahin, G. & Bartan, M. (2017). Okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 69-84.
- Şahin, L. (2025). Okul öncesi dönemde okula uyum ile öğrenme gücü erken gelişimsel belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Şentürk Berber, S. (2015). Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şepitçi, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, E.E. (2022). Çok kültürlü bir okul öncesi eğitim sınıfındaki çocukların okula uyum sürecinin öğretmen, ebeveyn ve akran ilişkileri bağlamında incelenmesi

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tangüner, D. (2017). Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tiryaki, E. E. (2022). Kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topçu, Z. (2012). Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, E. (2017). Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuğluk, E. (2023). Okul öncesi dönemdeki Suriyeli mülteci çocukların akran ilişkileri ile okula uyumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Türker Üçüncü, Ş. (2019). Erken çocukluk döneminde sığınmacı ve türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi (Çabaçam Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yalçın, V. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yalçınkaya, Z.E. (2022). Okul öncesi dönemde suriyeli göçmen çocukların okula uyum düzeylerinin incelenmesi: akçakale örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşın Tekizoğlu, F., Çoksan, S. & Göncü Köse, A. (2023). Nitelik mi, nicelik mi? Türkiye’de psikoloji lisansüstü programlarına yönelik bir inceleme. Türk Psikoloji Yazıları, 26(52), 30-48.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. (2025). 5-6 Yaş okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerileri ile aile içi iletişim özelliklerinin çocukların okula uyum süreci ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 367-386.
- Yılmaz Aydın, D. (2025). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumu üzerinde problem davranışlar ve ebeveynlik stillerinin etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). Ulusal Tez Merkezi. 7 Ocak 2026 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.

Ekler

Ek 1. Çalışma Grubuna Dair Detaylı Künye Bilgisi

Tez Yılı	Yazar	Tez Türü	Üniversite	Ana Bilim Dalı	Tez Adı
2025	Melis Yıldırım	Yüksek Lisans	İstanbul Topkapı Üniversitesi	Psikoloji	5-6 Yaş Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Aile İçi İletişim Özelliklerinin Çocukların Okula Uyum Süreci ile İlişkisinin İncelenmesi
2025	Lokman Şahin	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum ile Öğrenme Güçlüğü Erken Gelişimsel Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2025	Kübra Güllüdağ	Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Okul Öncesi Dönemdeki Yabancı Çocukların Okula Uyum Süreçlerinde Türkçenin Rolünün İncelenmesi
2025	Şule Sarıbaş	Doktora	Çukurova Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyumunu Etkileyen Faktörlerin Yapısal Denklem Modeli ile İncelenmesi
2025	Gülşen Atmaca	Yüksek Lisans	Giresun Üniversitesi	Temel Eğitim	Okul Öncesi Dönem Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi
2025	Didem Yılmaz Aydın	Doktora	İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyumunu Üzerinde Problem Davranışlar ve Ebeveynlik Stillerinin Etkisinin İncelenmesi
2024	Elif Alanyüz Öz	Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Temel Eğitim	Okul Öncesi Dönem 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi
2023	Kübra Köleoğlu	Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	Geliştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine, Problem Davranışlarına ve Okula Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi
2023	Senem Akıncı Düzel	Yüksek Lisans	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Temel Eğitim	Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi
2023	Esengül Tuğluk	Yüksek Lisans	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Temel Eğitim	Okul Öncesi Dönemdeki Suriyeli Mülteci Çocukların Akran İlişkileri ile Okula Uyumlarının İncelenmesi
2022	Hatice Beyza Erdiñ	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Covid-19 Pandemisi Sürecinde Okul Öncesi Eğitime Yeni Başlayan Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyumlarının İncelenmesi
2022	Hesna Mamur Kar	Yüksek Lisans	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Temel Eğitim	Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarının Kaygı Durumlarıyla İlişkisinin İncelenmesi

2022	Zeynep Eda Yalçınkaya	Yüksek Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	Okul Öncesi Dönemde Suriyeli Göçmen Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi: Akçakale Örneği
2022	Emine Ela Şimşek	Doktora	Çukurova Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	Çok Kültürlü Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Çocukların Okula Uyum Sürecinin Öğretmen, Ebeveyn ve Akran İlişkileri Bağlamında İncelenmesi
2022	Elif Emine Tiryaki	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Okul Öncesi Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2020	İmray Nur	Doktora	Çukurova Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	Okul Öncesi Çocuklarının Ebeveynleri, Öğretmenleri ve Arkadaşları ile İlişkilerinde Sahip Oldukları Zihinsel Temsillerinin Okula Uyumla İlişkisi
2019	Betül Arabacıoğlu	Yüksek Lisans	Uludağ Üniversitesi	Temel Eğitim	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri ile Ebeveyn Tutumları ve Çocuğun Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Şenay Türker Üçüncü	Yüksek Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Temel Eğitim	Erken Çocukluk Döneminde Sığınmacı ve Türk Asıllı Çocukların Okula Uyum Sürecinin Analizi (Çabaçam Örneği)
2018	Merve Şepitçi	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumuna İlişkisinin İncelenmesi
2018	Gülsüm Akış	Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Uyumlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi
2017	Fatih Kurt	Yüksek Lisans	Çağ Üniversitesi	Psikoloji	Okul Öncesi Çocuklarının Okula Uyumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Şanlıurfa Örneği
2017	Elif Topçu	Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Veli Oryantasyon Programının Okul Öncesi Öğrencilerinin Okula Uyumuna Etkisi
2017	Duygu Tangüner	Yüksek Lisans	İstanbul Gelişim Üniversitesi	Psikoloji	Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyi ve Anksiyete Düzeyi
2016	Okşan Kurt Esen	Yüksek Lisans	İstanbul Aydın Üniversitesi	Psikoloji	Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Anaokuluna Başlayan Çocukların Okula Uyum Süreci ve Nörebilişsel Bağıntılarının İncelenmesi
2016	Vakkas Yalçın	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	İlköğretim	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Süreci ile Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki

2015	Sümeyye Gedik	Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Öğretmen Algılarına Göre 60-66 Aylık Çocuklarda Okula Uyumun İncelenmesi (Fatih İlçesi Örneği)
2015	Sibel Şentürk Berber	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi	İlköğretim	Okul Öncesi 5 Yaş Çocukları İçin Eğitici Drama Temelli Okula Uyum Programının Değerlendirilmesi
2015	Elif Mercan Uzun	Doktora	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	İlköğretim	Okul Öncesi Dönemde Uygulanan “Okula Hazırız” Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi
2014	Nesrin Özarslan	Yüksek Lisans	Okan Üniversitesi	İşletme	Birinci Sınıfta Öğrenim Görmekte Olan (60-71 ve 72-84 Aylık) Öğrencilerin Okul Olgunluğu Düzeyleri ve Bu Öğrencileri Okutmakta Olan Öğretmenlerin Gözlediği Okula Uyum ve Sınıf Yönetimi Sorunları
2014	Özlem Sevgi Kaya	Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi	İlköğretim	Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
2012	Hatice Erten	Yüksek Lisans	Pamukkale Üniversitesi	İlköğretim	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi
2012	Zeynep Topçu	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi	İlköğretim	Okul Öncesi Eğitiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Türkçe Dil Becerilerine Etkisi



Araştırma Makalesi • Research Article



BİLSEM’de Çalışan Öğretmenlerin Gözünden BİLSEM
Teachers’ Perspectives on the Ideal Science and Art Center (SAC)

Fevzi DURSUN^a

^a Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, Türkiye

ORCID: 0000-0003-2103-8940

fevzi.dursun@gop.edu.tr

Güliz KAYMAKCI^{1b}

^b ²Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye

ORCID: 0000-0002-3428-5214

gulizkaymakci@gmail.com

Sevda Sıdika YILDIZ^c

^c Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Tokat, Türkiye

ORCID: 0009-0001 -5149-8502

sy_sevda@hotmail.com

Anahtar Kelimeler:

1. Duyuşsal alan,
2. BİLSEM öğretmenleri,
3. BİLSEM sorunları,
4. Özel yetenekli öğrenci

Keywords:

1. Affective domain,
2. SAC teachers
3. SAC problems,
4. Gifted students

Öz

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezleri’nin (BİLSEM) işleyişini öğretmen deneyimleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, BİLSEM’lerin işleyişini öğretmen deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine analiz etmek ve bu doğrultuda eğitim programları, öğretim yöntemleri ile kurumsal süreçlere ilişkin geliştirmeye açık alanları ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve BİLSEM’lerde görev yapan farklı branşlardan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına yönelik olumlu değerlendirmeler yaptıklarını; bununla birlikte iş yükü, kaynak olanakları ve kurumlar arası iş birliği gibi konularda çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, iş yükünün dengelenmesi, kurumsal olanakların geliştirilmesi, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve eğitim ortamlarının desteklenmesine yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

Abstract

This study aims to examine the functioning of Science and Art Centers (SACs) based on teachers’ experiences. The purpose of the research is to conduct an in-depth analysis of the functioning of SACs from the perspective of teachers’ experiences and to identify areas for improvement in educational programs, instructional practices, and institutional processes. The study was conducted using a qualitative case study design. The study group

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
27.10.2025
Kabul Tarihi:
03.06.2026
Yayın Tarihi:
30.06.2026

consisted of 20 teachers from different subject areas working in SACs, selected through purposive sampling. Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form developed by researchers. The data were analyzed using descriptive analysis, and direct quotations from participants were included to support the findings. The findings indicate that teachers generally have positive views regarding student-centered learning environments; however, they also report certain challenges related to workload, resource availability, and inter-institutional collaboration. Based on the findings, several suggestions are offered, including balancing workload, improving institutional resources, enhancing professional development opportunities, and supporting the development of learning environments.

Atıf: Dursun, F., Kaymakçı, G. ve Yıldız, S. S. (2026). BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin gözünden ideal BİLSEM. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 82-105. <https://doi.org/10.60107/maunef.1811301>

Citation: Dursun, F., Kaymakçı, G. & Yıldız, S. S. (2026). *The Ideal SAC from the Perspective of Teachers Working at SAC*. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 82-105. <https://doi.org/10.60107/maunef.1811301>

Giriş

Özel yetenekli bireylerin eğitimi, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme ortamlarını gerektiren önemli bir eğitim alanıdır. Bu öğrenciler, standart öğretim programlarının ötesinde ileri düzey içerik, yaratıcılık ve bağımsız araştırma fırsatları sunan öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır (Renzulli ve Renzulli, 2010; Terman, 1925; Tomlinson, 2014). Bu bağlamda, üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılığı ve disiplinler arası etkileşimi destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması, özel yetenekli bireylerin potansiyellerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Sternberg vd., 2010; Subotnik vd., 2011; Taştape ve Sarı, 2022). Uluslararası alanyazında, etkili özel yetenekli eğitimi programlarının; farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, esnek müfredat yapıları ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Altın vd., 2020; Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska, 2006). Ayrıca, disiplinler arası yaklaşımların öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Levent, 2013; Repko ve Szostak, 2021; Sak, 2012;). Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik önemli kurumlardan biri olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak zenginleştirilmiş eğitim ortamları sunmak amacıyla yapılandırılmıştır (Dağlıoğlu, 2010; MEB, 2019). Bu merkezler, öğrencilere bilim, matematik ve teknoloji alanlarında derinlemesine öğrenme fırsatları sunarken, sanat, edebiyat ve kültürel etkinliklerle eğitim süreçlerini çok boyutlu bir şekilde desteklemektedir. Bu yönüyle BİLSEM’ler, geleneksel eğitim ortamlarından farklı olarak bireyselleştirilmiş ve esnek öğrenme deneyimleri sunan özgün eğitim kurumları olarak öne çıkmaktadır (Sternberg vd., 2011).

BİLSEM’lere yönelik alanyazın incelendiğinde, bu kurumların farklı boyutlarını ele alan çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Fiziksel olanaklar bağlamında yapılan araştırmalar, altyapı yetersizliklerinin bireysel yeteneklere uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesini sınırlayabildiğini ortaya koymaktadır (Kazu ve Şenol, 2012). Öğretmen ve yönetici yeterliliklerine odaklanan çalışmalar ise mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Arslan, 2025; Kır ve Özdemir, 2022). Bunun yanı sıra, BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin zamanla daha araştırmacı, yenilikçi ve öğrenmeye açık bir mesleki kimlik geliştirdiklerine ilişkin bulgular da dikkat çekmektedir (Ayaydın ve Ün, 2018; Su vd., 2017). Bu çalışmalar, BİLSEM’lerin kurumsal yapısı ve işleyişine ilişkin önemli bilgiler sunmakla

birlikte, genellikle belirli değişkenler veya sınırlı boyutlar üzerinden değerlendirmeler içermektedir. BİLSEM'lerin etkili bir eğitim ortamı sunabilmesi, yalnızca fiziksel olanaklar ve program yapılarıyla değil, aynı zamanda bu ortamları uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, öğrenme ortamlarının niteliğini belirleyen, öğretim süreçlerini şekillendiren ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmada kritik rol oynayan temel aktörlerdir (Hattie, 2009; Miedijensky, 2018; Sternberg vd., 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin deneyimleri, bu kurumların güçlü yönlerinin ve geliştirilmesine açık alanlarının anlaşılması açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Ayrıca BİLSEM'lerin sayısının giderek artmasına rağmen, öğretmenlerin bu kurumların işleyişine ilişkin deneyimlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle disiplinler arası öğretim süreçlerine uyum sağlama, fiziksel olanakların etkin kullanımı ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gibi konularda öğretmen deneyimlerine dayalı kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum hem mevcut uygulamaların değerlendirilmesi hem de BİLSEM'lerin daha etkili bir yapıya kavuşturulması açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma BİLSEM'lerin işleyişini öğretmen deneyimleri doğrultusunda incelemeyi ve eğitim programları, öğretim yöntemleri ile kurumsal süreçlere ilişkin geliştirmeye açık alanları öğretmen perspektifinden belirlemeyi amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), özel yetenekli öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirmeye yönelik zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamları sunan kurumlardır. Bu merkezlerde yürütülen eğitim süreçleri; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmaktadır (Dağlıoğlu, 2010; Renzulli & Renzulli, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Bu bağlamda BİLSEM'ler, farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş öğrenme ve disiplinler arası yaklaşımlar gibi çağdaş eğitim uygulamalarının hayata geçirildiği önemli öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir (Tomlinson, 2014; Sak, 2015; Sarı, 2003). Ancak alanyazın incelendiğinde, BİLSEM'lere yönelik çalışmaların çoğunlukla belirli boyutlara odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle fiziksel altyapı (Kaya, 2013; Kazu & Şenol, 2012), program yapısı ve uygulamaları (Gökdere & Çepni, 2003) ile öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim süreçleri (Altun & Vural, 2012) gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bazı araştırmalar, öğretmenlerin BİLSEM'de çalışmaya başladıktan sonra daha yenilikçi ve araştırmacı bir mesleki yönelim geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Ayaydın & Ün, 2018). Bununla birlikte, bu çalışmaların büyük ölçüde belirli değişkenlere odaklanan, kesitsel ve sınırlı kapsamlı araştırmalar olduğu; BİLSEM'lerin işleyişini çok boyutlu ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alan çalışmaların yeterince geliştirilmediği dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak BİLSEM'lerin işleyişini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa öğretmenler, eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde belirleyici rol oynayan temel aktörlerdir (Hattie, 2009; Smith, 2011; Kontaş ve Yağcı, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretim uygulamaları, fiziksel ortam algıları ve karşılaştıkları sorunların birlikte ele alınması, BİLSEM'lerin güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca uluslararası literatürde, öğretmen deneyimlerine dayalı çalışmaların

eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli veri kaynakları sunduğu vurgulanmaktadır (Avalos, 2011; Kaya ve Ataman, 2017; Koshy, 2002; VanTassel-Baska & Brown, 2007). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, BİLSEM'lerin işleyişini öğretmen deneyimleri temelinde çok boyutlu bir yaklaşımla ele alan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Mevcut çalışma, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretim uygulamaları, fiziksel ortam algıları ve karşılaştıkları sorunları bütüncül bir çerçevede inceleyerek alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin daha derinlemesine bir anlayış sunarak hem uygulamaya hem de literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kurumların genel yapısı, öğretim süreçleri, fiziksel ortamları ve karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınacaktır. Çalışmada aşağıdaki alt problemler incelenecektir:

- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler nelerdir?
- BİLSEM'de geleneksel okullardan farklı olarak ne tür uygulamalar gerçekleştirilmektedir?
- Öğretmen görüşlerine göre BİLSEM'deki eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri nasıl olmalıdır?
- BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda kurumların işleyişine ilişkin görüşlerini incelemek ve bu bağlamda öğretim süreçleri, fiziksel ortamlar ve karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan özgün eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların etkililiği, yalnızca program yapısı ve fiziksel olanaklarıyla değil, aynı zamanda bu süreçleri uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Alanyazında, öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki belirleyici rolü sıklıkla vurgulanmakta ve öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2017). Bu bağlamda, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak kurumların işleyişinin değerlendirilmesi, eğitim süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. BİLSEM'lere yönelik mevcut çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla fiziksel altyapı, program içeriği veya öğretmen yeterlilikleri gibi belirli boyutlara odaklandığı; ancak öğretmen deneyimlerini bütüncül bir perspektiften ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, kurumların işleyişine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğretim süreçleri, disiplinler arası uygulamalar, fiziksel ortamların kullanımı ve karşılaşılan sorunlara ilişkin deneyimlerinin

birlikte incelenmesi, BİLSEM'lerin güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının daha açık biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, öğretmen görüşlerini çok boyutlu bir yaklaşımla ele alarak BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin daha derinlemesine bir anlayış sunmayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularının, BİLSEM'lerde yürütülen eğitim uygulamalarının geliştirilmesine, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesine ve kurumların fiziksel ve pedagojik ortamlarının iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, elde edilen sonuçların özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik politika geliştirme süreçlerine veri sunarak karar alıcılara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, özel yetenekli eğitimi alanında öğretmen perspektifini merkeze alması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak araştırmalar için kuramsal ve uygulamaya dönük bir temel oluşturacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma, bireylerin özelliklerini derinlemesine anlamayı amaçlayan nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, küçük gruplar üzerinde detaylı analiz yaparak anlamlı veriler elde etmeye olanak tanır (Baltacı, 2019). Nitel yaklaşım, katılımcıların deneyimleriyle araştırma konusu arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde incelemeyi mümkün kılar (Bogdan ve Biklen, 1997; Wilson, 2014).

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun veya durumun kapsamlı ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Creswell (2007) ise durum çalışmasını, belirli bir durumun detaylı bir şekilde incelenerek raporlandığı bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Tokat, Muğla ve Konya illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak tanıyan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Patton, 1990; Creswell, 2007). Bu doğrultuda, katılımcıların tek bir branşta yoğunlaşması yerine farklı branşlardan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Alt grup	Frekans	Toplam
Cinsiyet	Kadın	7	20
	Erkek	13	
Yaş	31-35	6	20
	36-40	7	
	41-45	5	
	46-50	2	
	Bilişim teknolojileri	1	
	İngilizce	2	
	Matematik	4	
Branş	Fen Bilgisi	4	20
	Sosyal bilgiler	3	
	Teknoloji ve tasarım	2	
	Müzik	2	
	Rehberlik	1	
	6-10 yıl	8	
	11-15 yıl	10	
Kıdem	16-20 yıl	2	20
	İlkokul	6	
	Ortaokul	7	
	Lise	7	

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 7’si kadın, 13’ü erkektir. Yaş açısından en çok 36-40 yaş aralığında 7, öğretmenlik alanı bakımından 4 Matematik, 4 Fen Bilimleri öğretmeni çoğunluktadır. Kıdemi açısından 11-15 yılları arasında 10 öğretmen yer almakta ve okul kademeleri içerisinde ise 6 ilkokul, 7 ortaokul ve 7 lise öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanmış, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama ile test edilerek nihai hâline getirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve branş bilgilerini içeren demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise BİLSEM’de öğretmen olmanın anlamı, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara örnek olarak “BİLSEM’de öğretmen olmak sizin için ne ifade ediyor?” ve “BİLSEM’de çalışan bir öğretmenin özellikleri sizce neler olmalıdır?” soruları verilebilir. Veriler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri uygun ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 10–15 dakika sürmüş, katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar daha sonra yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için şu adımlar izlenmiştir: Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarından görüş alınmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, iki bağımsız kodlayıcı tarafından temalar oluşturulmuş ve kodlama uyumu Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi %75 olarak bulunmuş ve bu değer Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre yeterli kabul edilmiştir. Kodlayıcılar arasında uyum sağlanamayan bölümler, özellikle öğretmen ifadelerinin birden fazla temayla ilişkilendirilebilmesinden kaynaklanmıştır. Örneğin, bazı katılımcı ifadelerinin hem "rol algısı" hem de "mesleki yeterlilik" ya da "motivasyon" kodları altında değerlendirilebilmesi; benzer şekilde "pedagojik beceriler" ile "kişisel özellikler" veya "mesleki yeterlilik" kodları arasında örtüşmelerin bulunması kodlama sürecinde farklı yorumlamalara yol açmıştır. Ayrıca, "iş yükü" ile "psikolojik durumlar" gibi temalar arasında içeriksel geçişlerin bulunması da kodlayıcılar arasında görüş ayrılıklarına neden olmuştur. Katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek veri setinin güvenilirliği artırılmıştır. Uyum sağlanamayan kısımlar, kodlayıcılar arasında yeniden değerlendirilmiş ve ortak bir uzlaşya varılacak şekilde yeniden kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen görüşme verileri, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmesi ve yorumlanmasına imkân tanıyan sistematik bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda, görüşmelerden elde edilen ses kayıtları öncelikle yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Ardından tüm veri seti araştırmacılar tarafından ayrıntılı biçimde okunarak veriler üzerinde genel bir anlam çerçevesi oluşturulmuştur. Analiz sürecinin ilk aşamasında, katılımcı ifadelerinde yer alan anlamlı birimler belirlenerek açık kodlama yapılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin benzer içerikteki ifadeleri bir araya getirilmiş, tekrar eden görüşler ve ortak örüntüler dikkate alınarak kodlar oluşturulmuştur. Nitel veri analizinde kodlama süreci, verilerin sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan temel aşamalardan biri olarak kabul edilmektedir (Morse vd., 2002). Bir sonraki aşamada, oluşturulan kodlar benzerlik ve içerik ilişkilerine göre gruplandırılmış ve bu gruplamalar doğrultusunda temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Tema oluşturma sürecinde hem araştırma soruları hem de verilerden türeyen örüntüler dikkate alınmış, böylece tümevarımsal ve kısmen tümdengelsel bir analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Braun & Clarke, 2006). Bu doğrultuda veriler; BİLSEM'de öğretmen olmak, BİLSEM öğretmen özellikleri, BİLSEM'in okuldan farkı, fiziksel ortam, öğretmen sorunları ve çözüm önerileri olmak üzere altı ana tema altında yapılandırılmıştır. Analizin son aşamasında, elde edilen bulgular ilgili temalar altında düzenlenmiş, yorumlanmış ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntıların kullanılması, bulguların inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini artıran önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2014). Bu süreçte araştırmacılar, verilerin anlam bütünlüğünü korumaya özen göstermiş ve elde edilen bulguların araştırma amacına uygun şekilde sunulmasına dikkat etmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, veri analizi sürecinde elde edilen temalar ve bu temalara bağlı kodlar doğrultusunda altı ana başlık altında sistematik olarak sunulmuştur. Bu kapsamda bulgular; BİLSEM’de öğretmen olmak, BİLSEM öğretmen özellikleri, BİLSEM’lerin okullardan farkı, fiziksel ortam, öğretmen sorunları ve çözüm önerileri temaları çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Tablo 2. BİLSEM’ de Öğretmen Olmak Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
BİLSEM’ de öğretmen olmak	Rol Algısı	20
	Motivasyon	13
	Mesleki yeterlilik	4

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’de öğretmen olmaya ilişkin görüşlerinin rol algısı, motivasyon ve mesleki yeterlilik kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun rol algısı olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM’deki öğretmenlik rolünü örgün eğitim kurumlarından farklı bir biçimde algıladıkları anlaşılmaktadır.

Rol algısına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’deki öğretmenlik rolünü daha çok rehberlik ve yönlendiricilik temelli bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılar, örgün eğitim kurumlarında daha çok bilgi aktarıcı bir rol üstlenirken, BİLSEM’de bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerine uygun olarak öğrencilerin gelişimlerini destekleyen bir rehber konumunda olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ4, “Okulda öğretmenlik yaparken sınıf içindeki rolüm çok farklıydı. BİLSEM’de tamamen rehber görevindeyim.” şeklinde belirtirken; ÖĞ20, “Her öğrencinin öğrenme hızı ve yöntemi farklı olduğundan öğrencilere okuldakinden çok farklı davranmam gerekiyor. Bireysel ilgi ve hıza göre eğitim ortamını şekillendirmek çok önemli.” ifadeleriyle desteklemektedir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin öğrenci merkezli ve esnek öğretim anlayışına dayalı olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir.

Motivasyon koduna ilişkin bulgular, öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmayı mesleki açıdan motive edici bir unsur olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ12, “BİLSEM çok farklı bir ortam, özel yetenekli öğrencilerle çalışmak beni eğitim öğretim konusunda daha çok motive ediyor.” şeklinde dile getirirken; ÖĞ17, “Öğrencilerimin gelişimlerine tanık olmak, benim için en büyük motivasyon kaynağı. Her öğrenci, kendi potansiyelini fark ettiğinde onlara yardımcı olmanın verdiği tatmin, beni her zaman motive ediyor.” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde ÖĞ19, “BİLSEM’deki öğrencilere verdiğimiz eğitim sadece onlara değil, bize de katkı sağlıyor. Her gün onlardan bir şeyler öğrenmek, beni hem kişisel hem de profesyonel olarak motive ediyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bulgular, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın öğretmenlerde mesleki doyumu artıran ve içsel motivasyonu güçlendiren bir unsur olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Mesleki yeterlilik koduna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’de görev yapmanın özel bir mesleki donanım gerektirdiğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, yalnızca alan bilgisi değil; aynı zamanda empati, sabır ve bireysel farklılıkları anlayabilme becerilerinin de bu süreçte önemli olduğunu ifade etmişlerdir. ÖĞ6, “BİLSEM’deki öğretmenlik, sadece temel eğitim bilgisiyle değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişim

süreçlerini anlayabilme ve onlara uygun yöntemler geliştirebilme becerisi gerektiriyor. Bu açıdan mesleki yeterliliğim önemli.” şeklinde görüş bildirirken; ÖĞ16, “Özel yetenekli çocuklarla çalışmak, öğretmenin akademik bilgi birikiminin yanı sıra güçlü bir empati yeteneği de gerektiriyor. Benim için mesleki yeterlilik, bu dengeyi kurabilmektir.” ifadesini kullanmıştır. ÖĞ13, “BİLSEM öğretmenlerinin mesleki yeterliliği, sadece akademik içerik bilgisi değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel yeteneklerine ve gelişim süreçlerine dair derin bir anlayışa sahip olmayı gerektiriyor.” Ayrıca ÖĞ2 ve ÖĞ13, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını analiz edebilme ve bu doğrultuda kendilerini sürekli geliştirme gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin sürekli mesleki gelişim gerektiren ve çok boyutlu yeterlilikler içeren bir uzmanlık alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. BİLSEM Öğretmen Özellikleri Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Öğretmen özellikleri	Pedagojik Beceriler	18
	Kişisel Özellikler	8
	Mesleki yeterlilik	6

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin pedagojik beceriler, kişisel özellikler ve mesleki yeterlilik kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun pedagojik beceriler olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM’de etkili öğretim sürecinin temelini pedagojik donanımın oluşturduğunu vurguladıkları anlaşılmaktadır.

Pedagojik becerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini planlayabilme, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve stillerine uyum sağlayabilme, etkili iletişim kurma ve geri bildirim verebilme gibi özellikleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Katılımcılar, BİLSEM’de öğretmenin sabit bir öğretim yaklaşımı yerine esnek ve öğrenci merkezli stratejiler geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ15, “Öğrenciye uyum sağlamak, onların her birine uygun stratejiyi bulmak çok önemli,” şeklinde belirtirken; ÖĞ5, “Yenilikçi ve yaratıcı bir yaklaşıma sahip olmak bir BİLSEM öğretmeninde en çok bulunması gereken özelliklerdendir,” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde ÖĞ10, “Bir BİLSEM öğretmeni mutlaka etkili iletişim kurabilmeli, sağlıklı şekilde geri dönüş verebilmeli ve yapıcı eleştirilerle öğrenciyi motive ederek değerlendirme yapabilmelidir ” şeklinde ifade ederek, etkili iletişim ve geri bildirim süreçlerinin önemine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinde pedagojik esneklik ve farklılaştırılmış öğretim becerilerinin temel bir gereklilik olarak görüldüğünü göstermektedir.

Kişisel özelliklere ilişkin bulgular, öğretmenlerin BİLSEM’de görev yapacak bireylerin sabırlı, empatik, esnek ve liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurguladıklarını göstermektedir. Katılımcılar, özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal açıdan hassas yapıda olmaları nedeniyle öğretmenlerin bu özellikleri taşımasının kritik olduğunu ifade etmişlerdir. ÖĞ4, “öğretmen bireysel farklılıkların farkında olup özel yetenekli tanısı almış öğrencilere karşı yaklaşımı sabırlı olmalıdır. Sabırlı olmadığı takdirde öğrenciyi anlayamaz ve onu kaybedebilir. Çünkü özel yetenekli öğrenciler duyuşsal anlamda oldukça hassastırlar.” şeklinde görüş bildirirken; ÖĞ2, “Özel yeteneklilerle çalışan öğretmen hızlı uyum sağlayabilen farklı durumlara karşı esneklik sağlayıp uyum sağlayabilen kişilikte olmalıdır. “şeklindeki ifadesi ile

öğretmenin farklı durumlara hızlı uyum sağlayabilen bir yapıda olması gerektiğini belirtmiştir. Yine bir başka öğretmen, ÖĞ10 “Öğrenim sürecinde BİLSEM öğretmenlerimiz zaman zaman olumsuz düşüncelere kapılırsalar bile kesinlikle öğrenciye yansıtılmamalı, öğrenciye rehberlik edebilen ve bir konu üzerinde çalışırken azimli ve kararlı olabilmeli öğrenciyi motive edebilmelidir,” şeklinde görüş bildirmiştir. ÖĞ19, “Bir BİLSEM öğretmeni olarak, sürekli öğrenmeye açık olmak gerekir. Zira bu alandaki öğrenciler farklı düşünme şekilleri ve yeteneklere sahip. Öğretmenin, farklı öğrenme stillerine uyum sağlayabilmesi için esnek olması gerekiyor,” şeklinde belirtmiştir. Farklı bir deyişle ÖĞ10 ve ÖĞ19 ise öğretmenlerin öğrencileri motive edebilme ve sürekli öğrenmeye açık olma özelliklerine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinde kişisel özelliklerin pedagojik süreçleri destekleyen tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Mesleki yeterlilik koduna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’de görev yapmanın yalnızca akademik bilgiyle sınırlı olmayan, çok boyutlu bir mesleki yeterlilik gerektirdiğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de destekleyebilecek donanıma sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ20, “Mesleki yeterlilik sadece akademik becerilerle sınırlı kalmamalıdır,” şeklinde ifade ederken; ÖĞ16, “BİLSEM öğretmenlerinin mesleki yeterliliği, çok boyutlu olmalı. İyi bir öğretmen, sadece bilgiyi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimlerine yardımcı olacak stratejiler geliştirebilmelidir. Bu da öğretmenin yüksek mesleki yeterliliğini gösterir.” şeklindeki ifadesi ile öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyecek stratejiler geliştirebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin disiplinler arası, öğrenci merkezli ve bütüncül bir mesleki yeterlilik anlayışını gerektirdiğini göstermektedir.

Tablo 4. BİLSEM’lerin Okullardan Farkı Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Okuldan Farkı	Eğitim Yaklaşımı	15
	Değerlendirme süreci	8
	Öğrenci Yaşantısı	7

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’lerin okullardan farkına ilişkin görüşlerinin eğitim yaklaşımı, değerlendirme süreci ve öğrenci yaşantısı kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun eğitim yaklaşımı olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM’leri örgün eğitimden en çok öğretim anlayışı bakımından farklılaştırdıkları anlaşılmaktadır.

Eğitim yaklaşımına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde öğrencilerin bireysel yetenek alanlarına göre farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğretim süreçlerinin uygulandığını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, her öğrencinin farklı bir öğrenme sürecine sahip olması nedeniyle standart bir öğretim yaklaşımının yerine bireyselleştirilmiş planların esas alındığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ4, “BİLSEM’de özel yetenekli tanısı almış her bireye özgü bir planla ve öğrencinin yeteneğini ortaya çıkaracak şekilde bir yaklaşım uygulanmaktadır. Çünkü farklı yetenek alanları vardır ve o alanlara özgü potansiyeli en

üst noktaya ulaştıracak şekilde plan yapılır.” şeklinde belirtirken; ÖĞ1, “BİLSEM’de farklı düşünce ve fikirlere sahip öğrenciler vardır ve her bir öğrenci kendi yetenek alanına göre bir projeye başlar ve bu projeyi sürdürebilmesi için öğrenciyi teşvik edecek bir yaklaşıma sahip olmak gerekir.” öğrencilerin kendi ilgi ve yetenek alanlarına göre projelere yönlendirildiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde eğitim yaklaşımının öğrenci merkezli, esnek ve bireysel potansiyeli geliştirmeye odaklı bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Değerlendirme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde geleneksel sınav odaklı değerlendirme yerine süreç ve performans temelli değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin başarılarının yalnızca testlerle değil, proje çalışmaları ve bireysel gelişim süreçleri üzerinden değerlendirildiğini vurgulamışlardır. Bu durumu ÖĞ15, “BİLSEM’deki değerlendirme süreci, geleneksel okul sisteminden çok farklı. Öğrenciler, bilgiye dayalı testlerden ziyade, yeteneklerini gösterdikleri projelerle değerlendiriliyor. Bu süreç, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik.” şeklinde belirttiği görüşüyle öğrencilerin projeler aracılığıyla değerlendirildiğini belirtirken; ÖĞ18, “Değerlendirme süreci tamamen proje tabanlı olmalı. Öğrencilerin her türlü başarısı, sadece notlarla ölçülmemeli. Ayrıca, bireysel gelişimlerinin takip edilmesi, hangi becerilerini geliştirmeleri gerektiği hakkında bilgi verecektir.” Şeklinde görüş bildirerek ile değerlendirme sürecinin öğrencilerin gelişimlerini izlemeye yönelik olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde değerlendirme anlayışının sonuç odaklı değil, süreç odaklı ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci yaşantısına ilişkin bulgular, BİLSEM’lerin öğrenciler için yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin bu ortamlarda kendilerini daha özgür ifade edebildiklerini, farklı düşünceler geliştirebildiklerini ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. ÖĞ5, “Öğrencilerin deneyimleri, çok yönlü gelişimlerine olanak sağlıyor. BİLSEM’ de öğrenciler sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştiriyorlar. Bu yüzden okul, onlar için sadece bir öğrenme yeri değil, aynı zamanda sosyal becerilerin de pekiştirildiği bir alan.” şeklinde düşüncelerini ifade ederek BİLSEM’lerin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklediğini belirtirken; ÖĞ6, “BİLSEM öğrencileri, kendi yeteneklerini keşfetme sürecindeler ve bu süreçte daha fazla özgürlükleri var. Ders dışı etkinlikler, projeler ve grup çalışmaları, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlıyor.” şeklinde ifadesi ile bu ortamların öğrencilerin hem akademik hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu bulgular, BİLSEM’lerin öğrenci yaşantısı açısından destekleyici, özgürleştirici ve gelişim odaklı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Tablo 5. BİLSEM’in Fiziksel Ortamı Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Fiziksel Ortam	Esnek Mekanlar	14
	Teknolojik Donanım	8
	Materyaller	6

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’lerin fiziksel ortamına ilişkin görüşlerinin esnek mekânlar, teknolojik donanım ve materyaller kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun esnek mekânlar olduğu ve öğretmenlerin BİLSEM’lerde öğrenme ortamlarının proje tabanlı ve öğrenci merkezli öğretime uygun biçimde esnek olarak düzenlenmesini öncelikli bir gereklilik olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Esnek mekânlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde geleneksel sınıf düzeninden farklı, çok amaçlı ve dönüştürülebilir öğrenme alanlarına ihtiyaç duyduklarını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, proje tabanlı öğrenme süreçlerinin doğası gereği sınıf ortamlarının sabit değil, farklı öğrenme etkinliklerine uyum sağlayabilecek şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ3, *“Proje tabanlı öğrenmeler gerçekleştireceğimiz için kullanılacak tüm mobilya ve araç gereçlerin çok fonksiyonlu olması ve klasik sınıf düzeninde yerler olmaması önemlidir.”* şeklinde belirtirken; ÖĞ6 *“Öğrenciler ürünlerini ve projelerini esnek sınıflarda sunabilmeli, geliştirebilmeli ve arkadaşlarıyla paylaşabilmelidir.”* ifadesi ile öğrencilerin projelerini esnek ortamlarda sunabilmelerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. ÖĞ19 ise *“Ortak mekanlar, farklı çalışmalar, farklı fikirler ve bunların hepsine uyum sağlayabilen klasik binalardan çok farklı yerler olmalı BİLSEM binaları”* ifadesi ile BİLSEM binalarının farklı fikir ve çalışmalara uyum sağlayabilecek yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde fiziksel mekânların yalnızca barınma alanı değil, öğrenme süreçlerini destekleyen dinamik ve dönüştürülebilir pedagojik alanlar olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Teknolojik donanım ile ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde teknolojik altyapının güçlü ve güncel olmasının öğrencilerin araştırma yapma, proje geliştirme ve yenilikçi düşünme becerilerini desteklemesi açısından kritik olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, teknolojinin yalnızca öğretim aracı değil, aynı zamanda öğrencilerin üretim süreçlerini destekleyen bir öğrenme bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ2 *“Teknolojik donanım, sadece ders işlemek için değil, aynı zamanda öğrencilere farklı alanlarda araştırma yapma ve projeler geliştirme imkânı sunduğu için çok önemli. Ancak, donanımın sürekli güncellenmesi ve doğru şekilde kullanılması sağlanmalı.”* ifadesi ile teknolojik donanımın araştırma ve proje geliştirme süreçlerine katkısını vurgulayarak açıklarken; ÖĞ3, *“Teknolojik altyapı eksikliği, öğrencilerin projelerinde daha az yenilikçi olmalarına neden olabiliyor. Bu nedenle BİLSEM’lerde teknolojik donanımın güçlü olması, öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilmesi için kritik.”* ifadesi ile teknolojik altyapı eksikliğinin öğrencilerin yenilikçi üretimlerini sınırlayabileceğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde teknolojik donanımın öğrencilerin yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren temel bir unsur olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Materyallere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde kullanılan materyallerin çeşitliliği ve güncelliğinin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, materyallerin yalnızca bilgi aktarmaya yönelik değil, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek, problem çözme becerilerini destekleyecek ve farklı düşünme biçimlerini ortaya çıkaracak nitelikte olması gerektiğini

ifade etmişlerdir. ÖĞ18 *“BİLSEM’lerde materyallerin sürekli olarak güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi gerekiyor. Yenilikçi materyaller, öğrencilerin ilgisini çekiyor ve öğrenmeye daha fazla motive olmalarını sağlıyor. Aynı zamanda öğrenciler için çok yönlü materyaller, farklı düşünme biçimlerini keşfetmelerine yardımcı olur.”* İfadesi ile materyallerin sürekli güncellenmesi ve çeşitlendirilmesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını belirtirken; ÖĞ17 *“BİLSEM’lerde kullanılan materyallerin çoğu, öğrencilerin özel yeteneklerine hitap etmeli. Bu da, sadece klasik öğretim materyalleriyle değil, öğrencilere yaratıcı düşünmeyi teşvik edecek ve onları problem çözme becerileriyle donatacak materyallerle mümkün olabilir.”* ifadesi ile materyallerin öğrencilerin özel yeteneklerine hitap edecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, BİLSEM’lerde materyal kullanımının öğrenme sürecinin etkinliğini artıran ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini destekleyen önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. BİLSEM Öğretmen Sorunları Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Öğretmen Sorunları	İş Yüğü	17
	Psikolojik Durumlar	9
	Mesleki Gelişim	7

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’de karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin iş yükü, psikolojik durumlar ve mesleki gelişim kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun iş yükü olduğu ve öğretmenlerin en belirgin sorununun yoğun ve çok yönlü iş yükü olduğu anlaşılmaktadır.

İş yüküne ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinin gerektirdiği planlama, materyal hazırlama ve öğrenci takibi gibi görevlerin iş yükünü önemli ölçüde artırdığını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, öğretim faaliyetlerinin yanı sıra idari sorumluluklar ve ders dışı etkinliklerin de zaman yönetimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ8, *“Eğitim yükü ve ders dışı faaliyetler arasında denge kurmak zor. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim gerektiren sınıflarda, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre materyal hazırlamak ve takip etmek, zaman açısından beni zorluyor.”* ifadesi ile bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinin zaman açısından zorlayıcı olduğunu belirterek açıklarken; ÖĞ17, *“BİLSEM’lerdeki öğretmenler için iş yükü gerçekten ağır. Hem öğrencilerle birebir ilgilenmek hem de idari işler ve öğretim materyalleri hazırlamak öğretmeni ciddi anlamda yoruyor. Daha fazla öğretmen desteği ile bu yük hafifletilebilir.”* ifadesi ile öğretmenlerin hem akademik hem de idari sorumlulukları aynı anda yürütmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. ÖĞ12 *“BİLSEM çalışma saatlerinde düzenleme yapılmalı, hafta sonu aileden ayrı olmak, çalışmak zorunda olmak ve akşamları ailemle vakit geçirememek beni zorluyor. Ayrıca aileme ayıracağım vakit ve işim arasında zamanlama sorunu yaşıyorum.”* ifadesi ile ise çalışma saatlerinin düzensizliğinin iş-yaşam dengesini olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenliğinin yoğun emek ve zaman gerektiren bir yapıya sahip olduğunu ve

mevcut iş yükünün öğretmenlerin verimliliğini ve yaşam dengelerini etkileyebilecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Psikolojik durumlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmanın duyuşsal açıdan hem olumlu hem de zorlayıcı yönleri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın tatmin edici bir yönü olmakla birlikte, sürekli yüksek performans beklentisi ve yoğun etkileşim gerektiren ortamın zaman zaman stres ve baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. ÖĞ2, *“BİLSEM’de öğrencilerle her gün uzun saatler boyunca çalışmak, zaman zaman stres yaratabiliyor. Öğretmen olarak, duygusal olarak bu kadar yoğun bir ortamda sürekli kalmak zorlayıcı olabiliyor.”* Şeklinde görüş bildirerek yani kısaca uzun süreli yoğun etkileşimin stres yaratabildiğini ifade ederken; ÖĞ4, *“BİLSEM’de öğretmen olmak çok tatmin edici, fakat sürekli yüksek performans beklenmesi psikolojik olarak baskı oluşturuyor. Bu baskı, işimdeki verimliliğimi etkileyebiliyor.”* ifadesi ile sürekli yüksek performans beklentisinin psikolojik baskı oluşturduğunu dile getirmiştir. ÖĞ11 ise *“Öğrencilerin duygusal ve zihinsel ihtiyaçlarına duyarlı olmak, öğretmenin de kendi psikolojik sağlığını ihmal etmesine yol açabiliyor. Eğitimde daha sağlıklı bir denge kurmak adına, öğretmenlere yönelik psikolojik desteklerin artırılması gerektiğini düşünüyorum.”* ifadesi ile öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmasının kendi psikolojik sağlıklarını ihmal etmelerine yol açabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’de öğretmenlik yapmanın yüksek düzeyde duyuşsal emek gerektirdiğini ve bu durumun öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Mesleki gelişime ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimin öneminin farkında oldukları, ancak bu alanda sunulan fırsatların yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar, yeni öğretim yöntemleri ve teknolojilerin öğrenilmesine yönelik daha fazla eğitim ve destek sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ3, *“Mesleki gelişim fırsatları çok önemli. BİLSEM’de öğretmen olarak, öğrencilerime daha iyi eğitim verebilmek için yeni metotlar öğrenmek istiyorum. Ancak mesleki gelişim için yeterli kurs ve seminerler sunulmadığını düşünüyorum.”* ifadesi ile mesleki gelişim fırsatlarının artırılması gerektiğini vurgulayarak belirtirken; ÖĞ8 ise *“BİLSEM öğretmeni olarak, mesleki gelişimi sürekli olarak takip etmem gerektiğini biliyorum. Ancak bu süreç bazen zaman açısından zorlayıcı olabiliyor. Eğitimler, öğretmenlerin eğitim sürecine entegre edilecek şekilde daha erişilebilir olmalı. Mesleki gelişim, öğretmenlerin etkili olabilmesi için kritik önemde. Fakat öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini öğrenebilmesi için kaynak ve fırsat eksiklikleri var.”* ifadesi ile mevcut eğitimlerin erişilebilirlik ve zaman açısından sınırlılıklar içerdiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik yüksek bir motivasyona sahip olduklarını, ancak bu sürecin kurumsal olarak yeterince desteklenmediğini göstermektedir.

Tablo 7. Çözüm Önerileri Tablosuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Görüş sayısı
Çözüm Önerileri	Koşulların İyileştirilmesi	16
	Kurumsal Altyapı	13
	Kaynak Desteği	9

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’lerde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin koşulların iyileştirilmesi, kurumsal altyapı ve kaynak desteği kodları altında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kodun koşulların iyileştirilmesi olduğu ve öğretmenlerin öncelikli olarak mevcut çalışma ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik düzenlemeleri gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

Koşulların iyileştirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin özellikle fiziksel ortamların ve teknolojik donanımın geliştirilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar, mevcut sınıf ortamlarının yetersizliği ve teknolojik araç eksikliklerinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ7, “Teknolojik donanım eksiklikleri de büyük bir sorun. Eğer okulda interaktif tahtalar ve bilgisayarlar gibi teknolojik araçlar daha fazla olursa, öğrenciler daha iyi bir eğitim alır. Öğretmen olarak bizler de daha etkili bir şekilde ders işleyebiliriz.” ifadesi ile teknolojik donanım eksikliğinin eğitim sürecini sınırladığını belirterek açıklarken; ÖĞ3 “Öğrencilerimizin daha verimli çalışabilmesi için sınıfların fiziksel olarak daha uygun hale getirilmesi gerek. Şu anda çok küçük sınıflarımız var ve bu durum hem öğretmenler hem de öğrenciler için zorluk oluşturuyor. Sınıf ortamının daha geniş ve rahat olması, öğrencilerin daha fazla materyalle çalışabilmelerini sağlar.” şeklindeki açıklaması ile sınıf ortamlarının fiziksel olarak yetersiz olmasının hem öğretmen hem de öğrenci açısından zorluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde fiziksel ve teknolojik koşulların iyileştirilmesinin, öğretim süreçlerinin etkililiğini artıracak temel bir gereklilik olarak görüldüğünü göstermektedir.

Kurumsal altyapıya ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerin fiziki yapısının ve organizasyonel düzeninin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcılar, okul içi alanların daha işlevsel hale getirilmesi, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun atölye ve sınıfların oluşturulması ve genel kurumsal düzenin yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarının önemine vurgu yapılmıştır. Bu durumu ÖĞ12 “BİLSEM’in fiziki altyapısının daha iyi olması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin verimliliğini arttıracaktır. Okul içindeki alanlar daha işlevsel olmalı, örneğin sınıflar arasında geçişleri kolaylaştıracak düzenlemeler yapılmalı.” şeklindeki ifadesi ve ÖĞ13 “Okulumuzun fiziki yapısının yeterli olmadığına inanıyorum. Özellikle farklı sınıflar ve atölye alanları oluşturularak, öğrencilerin bireysel

gelişimlerine daha iyi odaklanılabilir. Ayrıca okulun içindeki genel düzenin öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde gözden geçirilmesi önemli.” ifadesi ile fiziki altyapının geliştirilmesi gerektiğini ifade ederek belirtirken; ÖĞ16 *“Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha etkin rol oynaması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi gözlemleyebilen öğretmenlerin, eğitim politikaları ve programlarında daha fazla söz hakkı olmalı.”* ifadesi ile öğretmenlerin karar süreçlerinde daha etkin rol alması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, kurumsal altyapının yalnızca fiziksel düzenlemelerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda yönetsel süreçleri de kapsayan bütüncül bir yapı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kaynak desteğine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin BİLSEM’lerde eğitim kalitesinin artırılabilmesi için materyal ve finansal kaynakların güçlendirilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, mevcut kaynakların yetersizliğinin öğretim süreçlerini sınırladığını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun materyallere erişimde güçlük yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu durumu ÖĞ9, *“Okulumuzda kaynak eksiklikleri çok fazla. Öğrencilerin eğitimine daha çok odaklanabilmek için okulda gereken temel kaynakları, teknolojik araçlar, öğretim materyalleri çok önemli. Bu destek, öğretmenlerin de daha etkili bir şekilde görevlerini yerine getirmesine olanak sağlar.”* ifadesi ile temel kaynak eksikliklerinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtirken; ÖĞ11 *“BİLSEM’de özel yetenekli öğrenciler için daha fazla eğitim materyali sağlanmalı. Her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğundan, farklı materyallerle çalışabilmeleri büyük bir fark yaratacaktır. Kaynak eksikliği sebebiyle bazen öğrencilerimiz için en uygun materyali bulmakta zorlanıyoruz.”* ve ÖĞ14 *“Okulumuzda kaynak desteği genellikle yetersiz kalıyor. Öğrencilere yönelik özel hazırlanan materyallerin çoğu eski ve verimli kullanılamıyor. Kaynakların arttırılması, eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli. Bu materyallerin öğrencilerin seviyelerine uygun ve yaratıcı olması çok daha etkili olacaktır.”* ifadesi ile materyal çeşitliliğinin artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, BİLSEM’lerde kaynak desteğinin artırılmasının, hem öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha etkili yürütmelerine hem de öğrencilerin potansiyellerini daha üst düzeyde geliştirmelerine katkı sağlayacak önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Araştırma bulguları, BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin rollerini geleneksel öğretmenlik anlayışından farklı olarak daha çok rehberlik, yönlendirme ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini yönetme çerçevesinde algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, özel yetenekli eğitimi literatüründe vurgulanan öğretmenin “öğrenme sürecini yapılandıran rehber” rolüyle örtüşmektedir (Tomlinson, 2014; Delcourt vd., 2006). Ayrıca öğretmenlerin pedagojik esneklik, yaratıcılığı destekleme ve öğrenci potansiyelini ortaya çıkarma gibi rollere vurgu yapmaları, Sternberg, Jarvin ve Grigorenko’nun (2010) ortaya koyduğu öğretmen yeterlilikleriyle paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin duyuşsal özelliklere (empati, sabır, bireysel farklılıklara duyarlılık) yaptığı vurgu, Chan (2001) ve Parker (1996) ve Cramond’un (2007) bulgularını destekler niteliktedir. Ancak bazı çalışmalar öğretmenlerin bu duyuşsal yeterlilikleri uygulamada yeterince

geliştiremediklerini ortaya koymaktadır (Geake & Gross, 2008). Bu bağlamda mevcut bulgular, öğretmenlerin bu gerekliliğin farkında olduklarını, ancak bu yeterliliklerin sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin yalnızca alan bilgisi ve pedagojik yeterlilikle sınırlı olmadığını; aynı zamanda kişisel ve duyuşsal özellikleri de kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, üstün yetenekli eğitimi alanında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulayabilme, esneklik gösterebilme ve bireysel farklılıklara duyarlı olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Tomlinson, 2014; Subotnik et al., 2011). Bununla birlikte, öğretmenlerin bu yeterlilikleri geliştirmeye yönelik sistematik eğitim fırsatlarına erişimde sınırlılıklar yaşadıkları da alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Plunkett & Kronborg, 2011; Funda & Öztürk, 2015). Bu durum, elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde kurumsal destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, BİLSEM'lerin örgün eğitim kurumlarından özellikle eğitim yaklaşımı ve değerlendirme süreçleri açısından belirgin biçimde ayrıştığını ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, eğitim sürecinin sınav odaklı yapıdan ziyade proje temelli, süreç odaklı ve potansiyel geliştirmeye dayalı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu durum, üstün yetenekli eğitiminde süreç ve performans temelli değerlendirme yaklaşımlarının önemini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Feldhusen & Jarwan, 2000; Subotnik et al., 2011). Ayrıca öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri öğrenme ortamlarının varlığı, yaratıcılığı destekleyen psikolojik güvenlik ortamının önemine dikkat çeken araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Amabile, 1996; Beghetto & Kaufman, 2014). Bununla birlikte, bazı çalışmalar bu ideal yapının uygulamada her zaman tam olarak gerçekleştirilemediğini ortaya koymaktadır (Dai, 2010; Mason & Mönks, 2000; Renzulli & Reis, 2014; Robinson & Jolly, 2015). Bu durum, mevcut bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, BİLSEM'lerin teorik olarak güçlü bir modele sahip olmakla birlikte uygulamada farklılıklar gösterebildiğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, fiziksel ortamın öğrenme süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin esnek, teknoloji destekli ve materyal açısından zengin öğrenme ortamlarına yönelik vurguları, öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Renzulli & Reis, 2014; Robinson et al., 2007). Ancak mevcut fiziksel koşulların bu beklentileri tam olarak karşılamadığına yönelik bulgular, ulusal literatürde de ifade edilen altyapı ve kaynak yetersizlikleri ile örtüşmektedir (Sarı & Öğülmüş, 2014; Ayaydın & Ün, 2018). Bu bağlamda, fiziksel ortamın yalnızca bir altyapı unsuru değil, aynı zamanda pedagojik bir bileşen olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin iş yükü, kurumsal destek eksikliği ve kaynak yetersizlikleri gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinin gerektirdiği yoğun emek, öğretmenlerin iş yükünü artıran temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, farklılaştırılmış

öğretim uygulamalarının öğretmenler üzerinde ek yük oluşturduğunu vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ayrıca öğretmenlerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemesi ve yönetsel destek eksikliği, örgütsel iklimin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalarla da örtüşmektedir (Leithwood & Jantzi, 2006; Quiroz, 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki potansiyelin kurumsal düzeyde yeterince desteklenmediği söylenebilir.

Araştırma bulguları, çözüm önerilerinin büyük ölçüde fiziksel altyapının güçlendirilmesi, mesleki gelişim olanaklarının artırılması ve kurumsal süreçlerin yeniden düzenlenmesi üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu öneriler, BİLSEM'lerin gelişim sürecinde olan kurumlar olduğunu ve sistematik iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu belirten çalışmalarla uyumludur (Gökdere & Çepni, 2003). Ayrıca örgün eğitim ile BİLSEM arasındaki uyumun artırılmasına yönelik öneriler, kurumsal entegrasyonun eğitim süreçlerinin etkililiği üzerindeki rolünü vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (VanTassel-Baska & Brown, 2007). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik talepleri, bu sürecin sürdürülebilir ve kurumsal olarak desteklenmesi gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Avalos, 2011; Darling-Hammond, 2017).

Sonuç olarak, araştırma bulguları BİLSEM'lerde öğretmenlik sürecinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu sürecin pedagojik, kurumsal ve yapısal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bulgular, ulusal ve uluslararası literatürle büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, özellikle kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sistematik biçimde desteklenmesi ve fiziksel altyapının iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, BİLSEM'lerde eğitim süreçlerinin daha etkili hâle getirilebilmesi için bazı uygulamaya dönük öneriler geliştirilebilir. Bulgular, öğretmenlerin özellikle bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinde zorlandıklarını ve bu sürecin iş yükünü artırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, bireysel eğitim planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik edecek standart çerçevelerin geliştirilmesi ve bu planların proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca fiziksel ortam ve donanım yetersizliklerine ilişkin bulgular dikkate alındığında, öğrenme ortamlarının teknolojik açıdan güçlendirilmesi ve esnek, çok amaçlı kullanım alanlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ihtiyaçlarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerle çalışma, farklılaştırılmış öğretim, rehberlik, empati ve liderlik becerilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen iş yükü ve kurumsal destek eksiklikleri göz önünde bulundurulduğunda, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, iş yükünün dengelenmesi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen

motivasyonunu artırmaya yönelik teşvik edici ve ödüllendirici sistemlerin geliştirilmesi önerilmektedir. Son olarak, bulgulara ortaya çıkan kurumlar arası iletişim ve iş birliği eksiklikleri dikkate alınarak, BİLSEM öğretmenlerinin aile, okul ve diğer paydaşlarla iletişimini güçlendirecek uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin çok boyutlu bir yapının bulunduğunu ve bu yapının farklı bağlamlarda incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, farklı illerde ve farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilecek benzer çalışmaların, bulguların genellenebilirliğini artıracakı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen bulguların yalnızca görüşme verilerine dayanması dikkate alındığında, gelecekte yapılacak çalışmalarda gözlem, belge inceleme ve boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması, süreçlerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bulguların nitel verilerle sınırlı olması, bu alanda nicel araştırmalara da ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, öğretmen görüşleri ile öğrenci başarıları, motivasyon düzeyleri ve potansiyel gelişimleri arasındaki ilişkileri inceleyen nicel ve karma yöntemli çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca BİLSEM'lerde uygulanan eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, bu kurumların etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, BİLSEM eğitim anlayışının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verdiğini ortaya koyan kapsamlı çalışmaların yapılması hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları, bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kapsamında yürütülmüş olup, veriler sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilmiştir. Bu nedenle bulguların tüm BİLSEM'lere genellenmesi mümkün değildir. Araştırma grubunun farklı branşlardan 20 öğretmenden oluşması, derinlemesine veri elde edilmesini sağlamakla birlikte, farklı iller ve kurumlar arasındaki çeşitliliğin tam olarak yansıtılamamasına neden olabilir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanılması, verilerin katılımcıların öznel değerlendirmelerine dayanmasına yol açmıştır. Gözlem ve belge inceleme gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmaması, araştırmanın metodolojik çeşitliliğini sınırlamaktadır. Ayrıca verilerin belirli bir zaman diliminde toplanmış olması, bulguların zaman içerisindeki değişimleri yansıtmasını sınırlamaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminin kullanılması, araştırmacı yorumlarının sürece dâhil olmasına neden olabilmektedir. Her ne kadar kodlayıcılar arası uyum sağlanmış olsa da nitel araştırmalarda yorum farklılıklarının tamamen ortadan kaldırılması mümkün değildir. Son olarak, araştırmanın yalnızca öğretmen görüşlerine dayanması, öğrenci, veli ve yönetici perspektiflerinin kapsam dışında kalmasına yol açmıştır. Bu durum, BİLSEM'lerin işleyişine ilişkin daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle,

gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı paydaşların görüşlerinin de dâhil edilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 28/01/2025 tarih ve 01-20 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu araştırmada yer alan katılımcılar bilgilendirilmiş ardından gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Çalışmada yer alan yazarlar eşit katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada gönüllü olarak yer alan tüm öğretmenlere en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kaynakça

- Altın, E. B., Toprak, M. T., & Korkmaz, N. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin okul yönetim algısı. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 223-237. <https://izlik.org/JA86WJ43AU>
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (bilsem) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177. <https://izlik.org/JA77KR84JW>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Arslan, E. (2025). Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetleri: Bir Derleme Çalışması. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 177-196. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.1705455>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ayaydın, Y., ve Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 7(1), 121-155. <http://dergi.amasya.edu.tr>

- Bakioğlu, A., & Levent, F. (2013). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi için öneriler. *Acar Index*, 1–15. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937374.pdf>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Beghetto, R. A., & JKauffman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn & Bacon Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197–202. <https://doi.org/10.1080/02783190109554112>
- Chmiliar, L. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582–583). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412957397.n218>
- Cramond, B. (2007). Reframing giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 21–30). Elsevier.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dağlioğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocuklar. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dai, D. Y. (2010). The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359–381.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik

- (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 271–282). Pergamon.
<https://doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50020-6>
- Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231.
<https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Gökdere, M., & Çepni, M. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitime yönelik bir model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 147-156.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kaya, N. G., ve Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835–853. <https://doi.org/10.17152/gefad.332459>
- Kazu, İ. Y., & Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (bilsem örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.
<https://izlik.org/JA86CU47UP>
- Kır, S., & Özdemir, M. (2022). Evaluation of gifted education teacher training policies: A document analysis study. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.21666/muefd.1030652>
- Kontaş, H., ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7: A guide for teachers*. David Fulton Publishers.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Mason, E., & Mönks, F. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 141-156). Oxford: Pergamon Press.

- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*.
- Morse, J. M., Mayan, M., Spiers, J., Barrett, M., & Olson, K. (2002). Strategies in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), 1–19.
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154–157.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Plunkett, M. & Kronborg L., (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1–2), 31–46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Quiroz, P. A. (2004). Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 33(3), 363–364. <https://doi.org/10.1177/009430610403300363>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence* (3rd ed.). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2–3), 140–156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Robinson, A., & Jolly, J. (Eds.). (2013). *A Century of Contributions to Gifted Education: Illuminating Lives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154489>
- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D. (2007). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233244>
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar*. Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, S. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk ÜstünZekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110–132. <https://doi.org/10.16986/GTED.20125012055>
- Sarı, H. (2003). *Eğitime yeni bakışlar: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanabilecek modeller* (1. baskı). Mikro Yayıncılık.

- Sarı, H., ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>.
- Smith, B. R. (2011). *Gifted students' perceptions of high school transition*. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778049>.
- Su, Ş., Sağlam, A., ve Mutlu, Y. (2017). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin “BİLSEM” ve “okul” kavramlarına ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla karşılaştırılması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 91–108. <https://jgedc.org>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Taştepe, F., & Sarı, H. (2022). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin özel yetenekliler alanına ilişkin mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 25–34. <https://izlik.org/JA74KK24BM>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Volume I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-215.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342–358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- Wilson, V. (2014). *Research Methods: Triangulation. Evidence Based Library and Information Practice*, 9(1), 74–75. <https://doi.org/10.18438/B8WW3X>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Araştırma Makalesi • Research Article



Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

Enhancing Map Literacy Skills of Secondary School Students: An Action Research

Beyza KAÇMAZ ^a

^a Öğretmen, MEB, Van, Türkiye

ORCID: 0009-0006-4393-4286

beyza2704@gmail.com

Erhan GÖRMEZ ^{1b}

^b Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-0752-802X

erhangörmez@hotmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Harita
- 2.Sosyal Bilgiler
- 3.Ortaokul,
- 4.Eylem
- Araştırması

Öz

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında planlanan ve uygulanan öğretici etkinliklerin, ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini öğrencilerin deneyim ve algıları doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde eylem araştırması deseniyle yürütülmüş; Van ili Saray ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 12 öğrenci (7 kız, 5 erkek) çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma süreci, ön bilgi testi, uygulama süreci ve son bilgi testi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde sunumlar, grup çalışmaları, Jigsaw tekniği, kroki çizimleri, üç boyutlu materyal tasarımları, koordinat oyunları, balon etkinlikleri ve öğrenci günlükleri gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilere temel harita kavramları, harita türleri, renklerin anlamları, lejant kullanımı ve kroki çizimi gibi harita okuryazarlığına ilişkin becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Uygulamalar, öğrencilerin meridyen, paralel, ekvator ve yön kavramları gibi soyut coğrafi bilgileri somutlaştırmalarına olanak sağlamıştır. İşbirlikçi ve yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği uygulama sürecinde, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı; sorumluluk alma davranışları ile özgüven düzeylerinde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Ön bilgi testi ve son bilgi testi bulgularının karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin harita okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerilerinde belirgin bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan öğretici etkinliklerin, harita okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili, katılımcı ve öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı sunduğu söylenebilir.

Keywords:

- 1.Map Literacy,
- 2.Social Studies,
- 3.Secondary
- School,
- 4.Action Research

Abstract

This study aims to examine the effect of instructional activities planned and implemented within the scope of the Social Studies course on secondary school students' map literacy skills, based on students' experiences and perceptions. The research was conducted using a qualitative research approach and an action research design. The study group consisted of 12 students (7 female, 5 male) attending a secondary school in the Saray district of Van

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

province. The research process was carried out in three stages: a pre-knowledge test, the implementation process, and a post-knowledge test. During the implementation process, various instructional methods and techniques were employed, including presentations, group work, the Jigsaw technique, sketch map drawings, three-dimensional material designs, coordinate games, balloon activities, and student journals. Through these activities, students were expected to acquire fundamental map literacy skills, including basic map concepts, types of maps, the meaning of colours, the use of legends, and sketch map drawing. The activities enabled students to concretise abstract geographical concepts such as meridians, parallels, the Equator, and cardinal directions. Throughout the process, which adopted collaborative learning and learning-by-doing approaches, increases in students' motivation toward learning were observed, along with positive developments in their sense of responsibility and self-confidence. A comparison of the pre- and post-knowledge test results revealed a significant improvement in students' knowledge and skills related to map literacy. Overall, the findings suggest that the instructional activities implemented in the Social Studies course offer an effective, participatory, and student-centred approach to enhancing secondary school students' map literacy skills.

Geliş Tarihi:

26.03.2026

Kabul Tarihi:

12.06.2026

Yayın Tarihi:

30.06.2026

Atf: Kaçmaz, B. ve Görmez, E. (2026). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 106-132. <https://doi.org/10.60107/maunef.1917018>

Citation: Kaçmaz, B. & Görmez, E. (2026). Enhancing map literacy skills of secondary school students: an action research. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 106-132. <https://doi.org/10.60107/maunef.1917018>

Giriş

Günümüzde bireyin karşılaştığı durumları anlamlandırabilmesi için yalnızca klasik okuryazarlık becerileri yeterli görülmemektedir. Çoklu okuryazarlık yeterliliklerine sahip olmak bir gereklilik hâline gelmiş durumdadır. Okuryazarlık edinimi tek seferlik bir eylem değildir. Geleneksel olarak okuma, yazma ve hesaplama becerileri bütünü olarak görülen okuryazarlık, günümüzde giderek daha dijitalleşen, metin aracılı, bilgi açısından zengin ve hızlı değişen bir dünyada tanımlama, anlama, yorumlama, üretme ve iletişim kurma aracı olarak ele alınmaktadır. Okuryazarlık, yaşam boyu okuma, yazma ve sayıları kullanma becerilerinin gelişimini içeren süreklilik arz eden bir öğrenme sürecidir ve dijital beceriler, medya okuryazarlığı, sürdürülebilir kalkınma eğitimi, küresel vatandaşlık ile mesleğe özgü becerileri de kapsayan daha geniş bir beceri setinin parçasıdır (UNESCO, 2026). Günlük yaşam pratikleri açısından temel bir beceri olmasının yanı sıra bireyin entelektüel gelişimine de katkı sağlayan okuryazarlık türlerinden biri de harita okuryazarlığıdır.

Harita okuryazarlığı, bireylere yaşadıkları coğrafi alanı yorumlama ve anlamlandırma becerisi kazandıran yön bulma, mekânsal düşünme, ölçek kullanımı, konum belirleme, sembol ve lejantları yorumlama, mesafe hesaplama, coğrafi ilişkileri analiz etme ve harita üzerinden çıkarım yapabilme gibi bilişsel araçlar sunar. Konum, olay ve mekân arasındaki ilişkilerin kavranmasını kolaylaştırır. Akengin vd., (2016) göre harita okuryazarlığı, yalnızca haritaları okumayı değil, sembol, işaret, ölçek ve grafik öğeleri yorumlama ve değerlendirme becerilerini de kapsar. Bu beceriler, günlük yaşamda yön bulma, rota planlama ve seyahatlerde coğrafi özellikleri anlama gibi pek çok alanda işlevsel olarak kullanılmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminin temel hedeflerinden biri olan mekânsal algının geliştirilmesi, harita okuryazarlığı ile doğrudan ilişkilidir (Görmez, 2021). Bu becerilere sahip bireylerin, soyut ve üç boyutlu mekânsal kavramları daha kolay anlamlandırabilmeleri mümkündür. Mekânsal algının gelişimi, bireylerin çevreleriyle eleştirel biçimde etkileşime giren, toplumsal yaşamda etkin roller üstlenebilen ve coğrafi açıdan okuryazar bireyler hâline gelmelerine katkı sağlamaktadır (Sönmez, 2010).

Mekânsal algı sürecinde bireyin “mekân” kavramına yüklediği anlam belirleyici bir faktördür. Mekân, bireysel deneyimler, etkinlikler ve sosyal etkileşimler tarafından şekillenen çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Matco-Babiano, Lee ve Hernandez-Santin 2019).

Bu nedenle bireylerin mekân algıları kişisel deneyimlerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 2016). Köşker’e (2012) göre mekânsal algı, harita okuma yoluyla elde edilen yön ve konum bilgilerini kullanarak üç boyutlu mekânı zihinde canlandırma ve yorumlama kapasitesidir. Bu yönüyle mekânsal algı, erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken temel bir bilişsel beceri olarak değerlendirilmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBDÖP) ise bu tür becerilerin kazandırılması için uygun bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Sönmez, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere yaşadıkları çevreyi tanıma, coğrafi konum belirleme, farklı bölgelerin özelliklerini ayırt etme ve mekânsal verileri yorumlama gibi birçok kazanım sağlamaktadır. Harita okuma, yön bulma, ölçek ve lejant kullanma ile farklı harita türleriyle çalışma gibi içerikler, doğrudan harita okuryazarlığını destekleyen uygulamalı öğrenme alanlarıdır. Bunun yanı sıra ders, yalnızca bilgi aktarımını değil eleştirel düşünme, analiz yapma ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi, harita okuryazarlığının kazandırılmasında hem teorik hem de uygulamalı bir çerçeve sunmaktadır (Görmez, 2021).

Ancak yapılan araştırmalar (Can ve Demirkaya, 2023; Erol, 2017; Görmez, 2021; Öncü ve Elmastaş, 2019) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin istenen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin haritaları doğru okuyamaması, yön bulmada zorlanması, sembolleri tanıma ve ölçek yorumlama konularında yetersiz kalması, bu alandaki öğretim sürecinin etkililiğini sorgulatmaktadır.

Bu durumun temelinde çeşitli etkenler yer almaktadır. Öncelikle harita konularının öğretiminde uygulamaya yeterince yer verilmemesi, öğretimin çoğunlukla teorik ve ezbere dayalı biçimde yürütülmesi, öğrencilerin beceri geliştirmesini sınırlandırmaktadır (Izadine Youssouf ve Özbaş, 2025). Oysa harita okuryazarlığı ve mekânsal düşünme becerileri, aktif öğrenme ve uygulama temelli öğretim yaklaşımlarıyla daha etkili biçimde kazandırılabilir (Üzümcü, 2007).

Harita disiplininin insan kaynağının yetiştirilmesindeki eksik noktalardan biri de bu eğitim ortamındaki materyal yetersizliğidir (Karaağaç, 2019). Bu eksiklikler, öğrencilerin görsel ve deneyimsel öğrenme süreçlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olmakta ve harita okuryazarlığının beceriye dönüşmesini engellemektedir (Aktaş, 2010; Gökçe, 2009).

Ayrıca öğretmenlerin harita okuryazarlığını kazandırma sürecinde yöntem bilgisi, materyal kullanımı ve teknolojik yeterlilik açısından eksiklikler yaşadıkları da çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Akengin vd., 2016; Çağlıoğlu, 2025; Ertmer ve diğ., 2006; Lawless ve Pellegrino, 2007). Harita öğretimi, öğrenci merkezli yöntemler, etkileşimli teknolojiler ve görsel materyallerle desteklenmesi gereken bir süreçtir. Ancak bazı öğretmenlerin güncel pedagojik ve teknolojik yaklaşımlara yeterince hâkim olmamaları, bu sürecin etkililiğini azaltmaktadır (Adıgüzel ve Yüksel, 2012).

Sonuç olarak, ortaokul düzeyinde öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik etkili, uygulamaya dayalı ve materyal destekli öğretim yaklaşımlarının hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan soruna çözüm odaklı bakan bilimsel çalışmalar öğretim sürecinin niteliğini artırdığı gibi öğrencilerin mekânsal okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır.

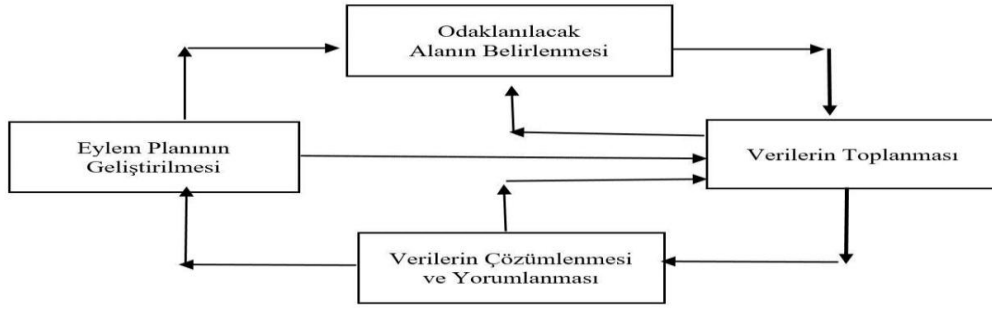
Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerde harita okuma becerisinin gelişimini sağlamak ve bu sürece ilişkin görüşleri belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin, uygulama öncesi ve sonrası harita okuryazarlık becerileri arasında nasıl bir gelişim/fark vardır?
2. Harita okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Harita okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yürütülen çalışmalar sonucunda araştırmacının gözlemleri ve değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, araştırmacı ve öğrencilerin aktif katılımıyla yürütülmüş olup nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın doğasına uygun olarak, öğretim sürecinin niteliğini geliştirmeye odaklanan eylem araştırması deseni tercih edilmiştir (Altunışık ve diğ., 2010). Eylem araştırması, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının öğretim süreçlerini, öğrenci öğrenmelerini ve uygulamalarını sistematik biçimde inceleyerek geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Mills, 2002). Altı hafta süren uygulama boyunca gerçekleştirilen etkinliklerden elde edilen veriler raporlaştırılmış, öğrenci günlükleri aracılığıyla veriler somutlaştırılmıştır. Araştırma süreci, Mills'in (2002) önerdiği eylem araştırması döngüsü temel alınarak gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Diyalektik Döngü

1. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi: Araştırmacının görev yaptığı okulda yaptığı bilgi değerlendirme testleri neticesinde öğrencilerin harita okuryazarlığı becerileri konusunda yetersiz olduğunun tespit edilmesi ve alanyazında (Başbüyük ve Çıkkılı, 2002; Ertuğrul, 2008; Aktürk, 2012; Erol, 2017; Akengin vd., 2016; Kartal, 2015; Görmez, 2021; Aydoğdu, 2022; Can ve Demirkaya, 2023; Balcı ve Yıldırım, 2023) konuyla ilgili çalışmaların yetersiz oluşu araştırmacıyı bu çalışma yapmaya sevk etmiştir.

2. Verilerin Toplanması: Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın problemi ve odak alanı doğrultusunda geliştirilmiştir. Öğrencilerin harita okuryazarlığına ilişkin bilgi düzeyleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan örnek sorulardan (<https://odsgm.meb.gov.tr/>) yararlanılarak oluşturulan bir bilgi testi ile belirlenmiştir.

3. Verilerin Analizi: Bu çalışmada veriler bilgi testi ve katılımcı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılırken, nitel verilerin analizinde de betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

4. Eylem Planının Geliştirilmesi: Öğrencilerde işlevsel bir harita okuryazarlığı becerisi geliştirmek amacıyla, 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ve coğrafya disipliniyle ilişkili İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki harita okuryazarlığına yönelik konuların, öğrenci katılımlı işbirlikli öğrenme yöntemleriyle öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma sahasının koşulları da dikkate alınarak geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda altı (6) haftalık bir eylem planı hazırlanmıştır.

Tablo 1. Eylem Planı

Süre	Etkinlikler
1.hafta	Öğrenciler, belirlenen konuyu önceden araştırarak derse hazırlıklı gelmiş ve elde ettikleri bilgileri sunum yoluyla sınıf ortamında paylaşmıştır. Ardından öğretmen, kroki ve kuşbakışı görünüm kavramlarını uygulamalar, videolar ve akıllı tahtada kullanılan dijital oyunlar aracılığıyla pekiştirerek öğrenmenin kalıcılığını desteklemiştir. Sürecin devamında öğrencilere okul krokisi çizdirilmiştir. Hafta sonunda öğrenci günlükleri ve araştırmacı gözlemleri incelenmiş. Öğrencilerin kroki ile harita kavramlarını zaman zaman karıştırdığı belirlenmiş ve bir sonraki haftada harita türlerine geçmeden önce kavramsal açıklamalara daha fazla yer verilmesine karar verilmiştir.
2. hafta	Jigsaw tekniğinin amacı ve uygulama basamakları öğrencilere açıklandıktan sonra, öğrenciler heterojen yapıda ve her biri üç kişiden oluşan dört ana gruba ayrılmıştır. Her öğrenciye farklı bir harita türü verilerek uzman grupları oluşturulmuştur. Uzman gruplarında öğrenciler, kendilerine verilen harita türünün tanımı, özellikleri ve

	kullanım alanlarına ilişkin kısa süreli araştırmalar yapmıştır. Uzmanlık aşamasının ardından öğrenciler ana gruplarına dönerek edindikleri bilgileri paylaşmış; böylece tüm öğrencilerin farklı harita türleri hakkında bütüncül bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Süreç sonunda yapılan gözlemlerde bazı öğrencilerin harita sembollerini yorumlamada güçlük yaşadığı görülmüş. Bu nedenle sonraki haftada harita renkleri ve görsel materyal kullanımına ağırlık verilmiştir.
3. hafta	Harita renklerine ilişkin öğrencilerin katılımıyla birlikte bir materyal tasarlanmıştır. Hafta sonunda yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin renklerin anlamlarını daha kolay hatırladığı ancak lejant kullanımında eksikliklerinin sürdüğü belirlenmiş. Bu doğrultuda sonraki etkinlikte doğrudan lejant oluşturma çalışmasına yer verilmiştir.
4. hafta	Öğrenciler iki gruba ayrılarak önce lejantı bulunan bir haritayı incelemiş, ardından lejantsız bir haritaya uygun lejant oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı gözlemleri sonucunda öğrencilerin sembol–anlam ilişkisini kurmada gelişim gösterdiği, ancak yön ve konum belirleme konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu nedenle sonraki hafta paralel, meridyen ve ekvator kavramları somut materyallerle ele alınmıştır.
5. hafta	Paralel, meridyen ve ekvator kavramları açıklandıktan sonra bu kavramlar balon üzerine çizilerek somutlaştırılmıştır. Etkinlik sonrası öğrenci geri bildirimlerinde somut materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine koordinat bilgisinin daha etkin anlaşılabilmesi amacıyla bir sonraki hafta hareket temelli uygulamalara yer verilmiştir.
6. hafta	Son aşamada ise yere serilen şeritlere koordinat numaraları verilmiş ve rastgele bir konuma bırakılan nesnenin hangi koordinatlarda bulunduğunun belirlenmesi istenmiştir. Uygulama sonunda elde edilen gözlem ve öğrenci günlükleri, öğrencilerin koordinat belirleme ve mekânsal konumlandırma becerilerinde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Süreç boyunca gerçekleştirilen değerlendirmelerin uygulamaların yeniden düzenlenmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Eylem planının ilk haftasında öğrencilere harita kavramına ilişkin bireysel ve grup araştırmaları yaptırılmış; elde edilen bulgular işbirlikli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda sınıf ortamında paylaşılmıştır. İkinci haftada harita türlerinin öğretiminde yapılandırılmış jigsaw (birleştirme) tekniği uygulanmıştır. Üçüncü haftada haritalarda kullanılan renklerin anlamları, öğrencilerin aktif katılımına dayalı üç boyutlu materyal üretim etkinlikleriyle ele alınmıştır. Dördüncü haftada lejant konusu, harita oluşturma etkinlikleri aracılığıyla somutlaştırılarak işlenmiş; aynı hafta coğrafi konum belirleme konusu, öğrencilerin balonlar üzerine paralel ve meridyen çizimleri yapmalarıyla desteklenmiştir. Son olarak koordinat bilgisiyle haritada yer tespiti yapma konusu, öğrenmeyi oyunlaştıran “Koordinat Bulma Oyunu” etkinliğiyle öğretilmiştir. Tüm etkinlikler, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini artırmayı ve derinlemesine öğrenmelerini desteklemeyi amaçlayan uygulamalı öğretim stratejileri doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili Saray ilçesinde bulunan bir Ortaokulu’nda öğrenim gören altıncı sınıf düzeyindeki 12 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabilir örnekleme birlikte kullanılmıştır. Eylem araştırmasının doğası gereği araştırmacının uygulama sürecini doğrudan yürüttüğü ve gözlemlediği bir öğrenme ortamında çalışılması amaçlanmıştır. Bu

doğrultuda araştırmacının sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı okulda bulunan ve araştırmacının uygulama sürecine düzenli katılım sağlayabilecek öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma ortamına hâkim olunması, sürecin doğal akışı içerisinde veri toplama, uygulamaları yeniden düzenleme ve döngüsel değerlendirmeleri gerçekleştirme açısından araştırmaya katkı sağlamıştır. Bu bağlamda kolay ulaşılabilirlik, yalnızca pratik bir tercih olmamakla birlikte eylem araştırmasının uygulama, gözlem, değerlendirme ve yeniden planlama süreçlerini etkili biçimde sürdürebilmek amacıyla tercih edilmiştir (Baltacı, 2018). Çalışmaya 7 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci katılmıştır.

Araştırma sürecinde katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla öğrenci isimleri kullanılmamış; öğrenciler cinsiyetlerine göre erkekler için E1, E2, E3... ve kızlar için K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama, etik ilkelere uygunluk sağlamanın yanı sıra veri analiz sürecinde sistematik bir izleme olanağı sunmuştur.

Eylem Araştırmasını Yürüten Uygulayıcı

Araştırmacı, uygulamayı gerçekleştirdiği ortaokulda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak sürece hem araştırmacı hem de uygulayıcı kimliğiyle katılmıştır. Araştırma kapsamında gerekli etik kurul izni (06/09/24 tarihli 2024/18 sayılı 12 no'lu karar) ile İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünde gerekli izinler alınmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış, katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmış ve velilerden yazılı onam alınmıştır. Altı hafta süren araştırmada ön test, süreç boyunca öğrenci günlükleri ve son test aracılığıyla veriler toplanmıştır. Öğrencilere günlük tutma yönergeleri uygulama öncesinde açıklanmış ve süreç boyunca rehberlik edilmiştir.

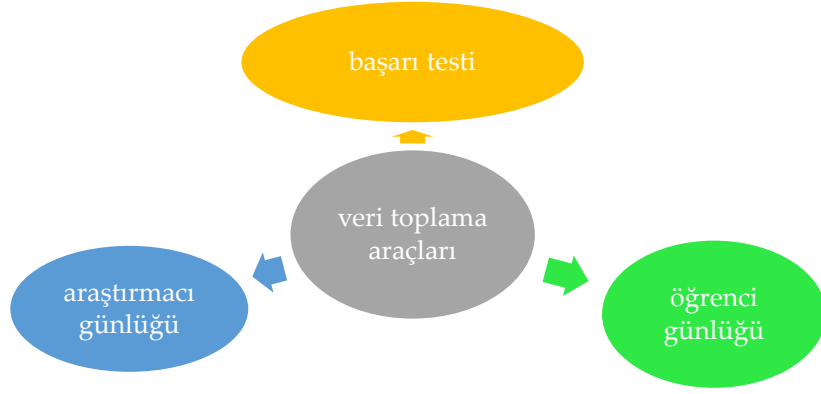
Araştırmanın eylem araştırması doğasına uygun olarak oluşturulan geçerlik komitesi, iki alan uzmanı akademisyen ve bir Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Komite yalnızca süreci değerlendiren bir yapı olarak değil, aynı zamanda uygulamanın döngüsel yapısına müdahil olan bir mekanizma olarak işlev görmüştür. Bu kapsamda, ilk hafta sonunda öğrenci günlükleri ve araştırmacı gözlemleri, geçerlik komitesinin katılımıyla birlikte değerlendirilmiştir. Örneğin, ilk hafta komite öğrencilerin kroki ile harita kavramlarını zaman zaman karıştırdığı tespit etmiştir. Bu bulgu doğrultusunda bir sonraki hafta harita türlerine geçilmeden önce kavramsal açıklamalara ve örnek karşılaştırmalara daha fazla yer verilmesine karar verilmiştir. Bu anlayışla sonraki haftalara hazırlık yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı öğretmen olduğundan, katılımcıların sosyal beğeni düzeyine yönelme riskini azaltmak amacıyla süreç boyunca yansıtıcı araştırmacı günlüğü tutulmuş ve öğrenci ifadeleri ön test ve son test verileriyle karşılaştırmalı olarak doğrulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cevaplarının değerlendirilmesinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin etkisini en aza indirmek için veri analizi sürecinde bağımsız bir araştırmacının da kodlama sürecine dâhil olması sağlanmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla uzun süreli katılım ve veri çeşitlemesi stratejileri kullanılmıştır. Onaylanabilirliği güçlendirmek için ise tüm veri toplama araçları, ham veriler ve analiz süreçleri denetlenebilir biçimde arşivlenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu araştırmanın verileri, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının başında 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ve coğrafya disipliniyle ilişkili “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki harita okuryazarlığı becerilerini kapsayan başarı testi ile eylem araştırması yaklaşımı doğrultusunda yürütülen öğretim süreci sonunda gerçekleştirilen etkinliklerden elde edilmiştir. Veri toplama süreci; başarı testi uygulamaları, işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve öğrenci ile araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlükler aracılığıyla çoklu veri kaynağına dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma uygulaması 23.10.2024 ile 28.11.2024 tarihleri arasında toplam 6 hafta ve 13 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Ders saatleri, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin uygulanması ve başarı testi uygulamalarının yürütülmesi için kullanılmıştır. Öğrencilerin günlük yazma süreci ise hem ders içi kısa yansıtma bölümleri hem de ders dışı tamamlayıcı yazım çalışmaları şeklinde yapılandırılmıştır. Böylece günlükler, yalnızca veri toplama aracı değil, aynı zamanda öğrenme sürecini destekleyen yansıtıcı bir öğrenme bileşeni olarak işlev görmüştür.

Araştırmada kullanılan başarı testi, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle ilgili kazanımlar doğrultusunda bir madde havuzu oluşturularak geliştirilmiştir. Bu madde havuzu Sosyal Bilgiler eğitimi alanında üç uzman akademisyenin görüşüne sunulmuş, uzman geri bildirimleri doğrultusunda maddeler kapsam, dil ve ölçme uygunluğu açısından yeniden düzenlenmiştir. Ardından, benzer öğrenci grubuna uygulanarak bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama verileri doğrultusunda ayırt ediciliği düşük maddeler testten çıkarılmış ve bazı maddeler revize edilmiştir. Başarı testinin son hali, hem ön test hem de son test olarak aynı form üzerinden uygulanmış, böylece öğrenme kazanımlarındaki değişimin doğrudan karşılaştırılabilirliği sağlanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilere günlüklerin nasıl doldurulacağına ilişkin bilgilendirme yapılmış, örnek günlük formatları üzerinden açıklamalar sunulmuştur. Şekil 2’de görselleştirilen veri toplama araçları (başarı testi, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri) birbirini tamamlayan bir yapı içerisinde kurgulanmıştır. Bu doğrultuda başarı testi bilişsel kazanımlardaki değişimi nicel olarak ortaya koyarken, günlükler öğrenme sürecinin nasıl deneyimlendiğine ilişkin nitel ve yansıtıcı veriler sağlamıştır. Böylece veri kaynakları arasında karşılıklı doğrulama imkânı oluşturulmuştur.



Şekil 2. Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Eylem araştırması sürecinin başlangıcında ve sonunda uygulanmak üzere, alan uzmanlarından oluşan geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda bir başarı testi hazırlanmıştır. Bu test, 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ve coğrafya disiplini ile ilişkili "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanındaki harita okuryazarlığı konularını kapsamaktadır. Test kapsamında; harita kavramı, haritada bulunması gereken unsurlar, harita türleri, haritalarda kullanılan renkler ve anlamları, semboller ve anlamları, coğrafi konum belirlemeye yönelik hayali çizgiler, Türkiye'nin koordinatları ve koordinat bilgisiyle yer belirleme yeterliği gibi konu başlıklarına yer verilmiştir. Test, uygulama öncesinde ve sonrasında sınıftaki tüm öğrencilere uygulanmış; 40 dakikalık uygulama süresi boyunca öğrencilere test sonuçlarının akademik bir çalışmada kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Öğrenci Günlükleri

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de öğrenci günlükleridir. Günlükler, uygulama öncesinde bir bilgilendirme toplantısıyla öğrencilere tanıtılmış ve nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Sınıftaki tüm öğrencilerin (12 öğrenci) katılımıyla yürütülen süreçte, her etkinlik sonrasında öğrencilere günlüklerini doldurmaları istenmiştir. Uygulama sonunda tüm günlükler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırma süresince, uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı da günlük tutmuştur. Bu günlükte; uygulama sırasında yapılan gözlemler, etkinliklerin ardından oluşan düşünceler, karşılaşılan problemler, bu problemlere yönelik geliştirilen çözüm önerileri ve genel değerlendirmelere yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan başarı testi ve günlüklerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Başarı testi verileri, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası testlere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları hesaplanarak analiz edilmiştir. Öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler ise

nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda, betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu kapsamda, veriler öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş, ardından bu betimlemeler yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri ortaya konulmuş ve çeşitli çıkarımlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz sürecinde, öğrenci ve araştırmacı görüşlerinin doğru biçimde yansıtılabilmesi amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir.

İnandırıcılık

Bu araştırma, eylem araştırması deseni doğrultusunda yürütülmüş olup, çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla güvenilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik stratejileri benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacının sürecin başından sonuna kadar araştırma ortamında aktif olarak bulunması, çalışmanın inandırıcılığını artırmaya yönelik bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Eylem araştırması kapsamında yürütülecek etkinliklerin planlanması ve organize edilmesinde geçerlik komitesinin rol alması ve verilerin değerlendirilmesi sürecinde bu komitenin etkinliğini sürdürmesi, araştırmanın güvenilirliğini desteklemiştir. Farklı veri toplama araçlarının kullanılması ve araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde betimlenmesi, elde edilen sonuçların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini sağlamaya yönelik bir strateji olarak öne çıkmıştır. Etkinliklerin belirli bir plan ve sıra doğrultusunda uygulanması ve veri toplama sürecinin sistematik bir biçimde yürütülmesi, çalışmanın iç tutarlılığını güvence altına almıştır. Ayrıca hem öğrenciler hem de araştırmacı tarafından tutulan günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve verilerin yorumlanmasında şeffaflık ilkesine bağlı kalınması, araştırmanın onaylanabilirliğini artıran önemli uygulamalardır.

Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın konusu kapsamında yapılan uygulamalar ve ulaşılan bulgular paylaşılmıştır.

Başarı Testi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Tablo 3. Haritada Bulunması Gereken Özellikler Konusuna İlişkin Ön Test -Son Test Sonuçları

Test Bölümleri	İlk Test ($\bar{x}$)	Son Test ($\bar{x}$)
1. Bölüm: Haritada Bulunması Gereken Özellikler	0,46	0,91
2. Bölüm: Harita Türleri	0,53	0,95
3. Bölüm: Haritada Bulunması gereken şekiller	0,62	1
4. Bölüm: Coğrafi Koordinatlar	0,37	0,91
5. Bölüm: Haritada Bulunan Renkler	0,47	0,86

Tablo incelendiğinde, “Haritada Bulunması Gereken Özellikler” konusuna ilişkin tüm alt bölümlerde son test ortalamalarının ön test ortalamalarına kıyasla belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Özellikle Harita Türleri ($\bar{x}$: 0,53 $\rightarrow$ 0,95) ve Haritada Bulunması Gereken Şekiller ($\bar{x}$: 0,62 $\rightarrow$ 1,00) bölümlerinde bir ilerleme olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde

Coğrafi Koordinatlar ($\bar{x}$: 0,37 $\rightarrow$ 0,91) ve Haritada Bulunan Renkler ($\bar{x}$: 0,47 $\rightarrow$ 0,86) başlıklarında da bir gelişim gözlenmiştir.

Harita Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlikler Sonucunda Ulaşılan Bulgular

Tablo 4. Harita Kavramının Ne Olduğuna Dair Bilginin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

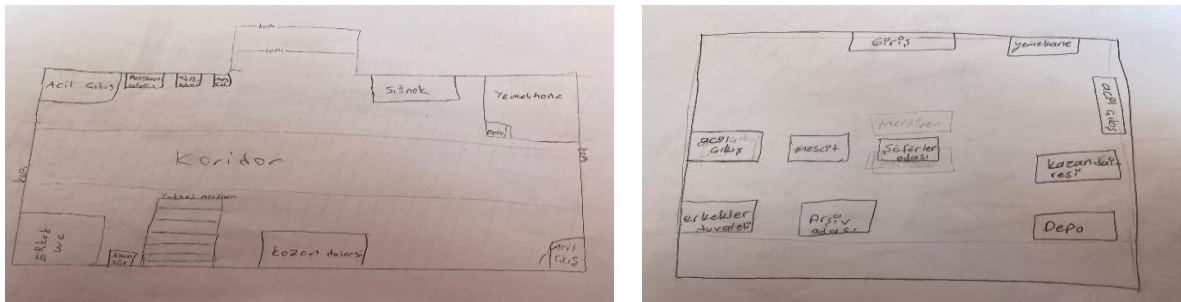
Ders	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf
Beceri	Harita Okuryazarlığı
Süre	3 ders saati (40+40+40 dakika)
Etkinlikler	Sunum ve kroki çizimi

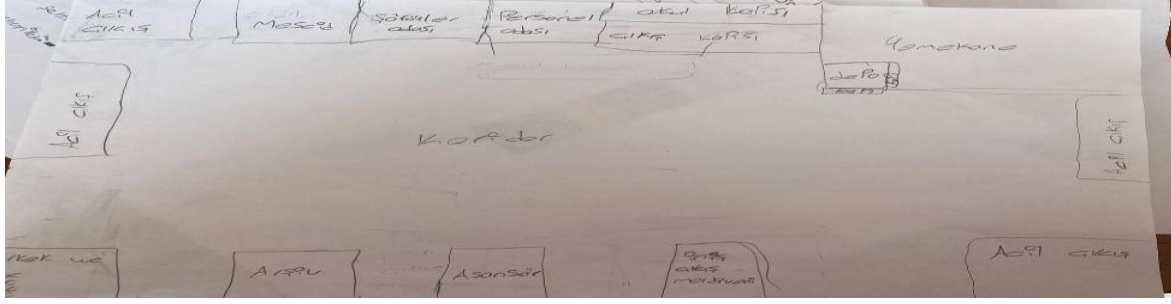
Derse başlamadan önce, öğrencilere "kroki" konusu hakkında bir araştırma ödevi verilmiş ve bu sayede derse ön hazırlık yapmaları sağlanmıştır.



Şekil 3. Derse Hazırlıklı Gelen Öğrencilerin Sunumlarından Görüntüler

Öğrenciler, ders kapsamında haritanın tanımını yaparak haritaların kullanım amaçları hakkında bilgi sunmuşlardır. Ayrıca haritanın çiziminde dikkat edilmesi gereken temel unsurlar üzerinde durulmuş; başlık, ölçek, lejant, kuş bakışı görünüm, yön oku ve haritanın düz bir yüzeye aktarılması gibi öğelerin önemine değinmişlerdir. Haritanın tanımı ve temel özelliklerine ilişkin bireysel sunumların tamamlanmasının ardından öğretmen, konuyu tekrar ederek öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmiştir.





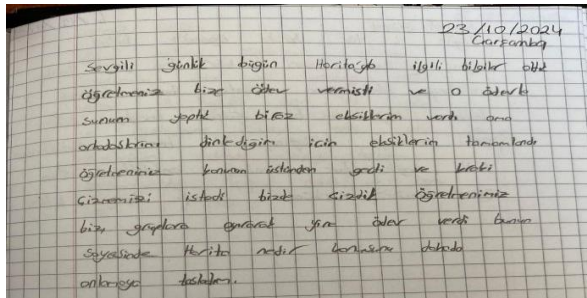
Şekil 4. Öğrencilerin Çizdikleri Kroki Örnekleri

Kroki konusuna ilişkin ön bilgiye sahip olan öğrencilere, okul krokisinin nasıl çizilmesi gerektiği sorulmuş ve öğrencilerin mevcut bilgileri doğrultusunda sürece katılımları sağlanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun okulun bölümlerini çizerken yön bilgisine yeterince dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Bu durum üzerine öğretmen, kroki çiziminde yön kavramının önemi hakkında açıklamalarda bulunmuş ve öğrencileri doğru yönlendirmelerle bilgilendirmiştir.

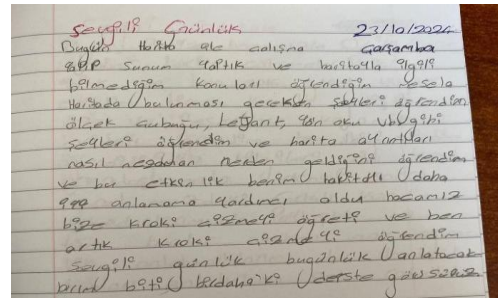
Öğretmenin açıklamaları doğrultusunda kroki çizmeye yeniden başlayan öğrencilerin, okulun fiziksel yapısına ve daha önce fark etmedikleri detaylara dikkat etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin mekânsal farkındalıklarının gelişimine katkı sağlamıştır.

Çalışmanın sonunda, her öğrenciye bireysel günlükler dağıtılarak gün içinde gerçekleştirilen etkinlik hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına, öğrenme süreçlerini yansıtmalarına ve derste edindikleri kazanımları ifade etmelerine imkân tanımıştır.

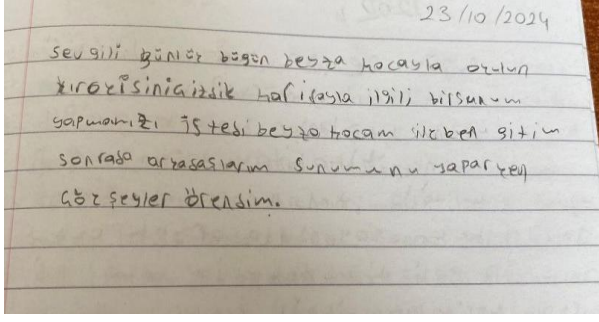
Öğrencilerin Harita Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlikler Sonrası Öğrenci Günlükleri



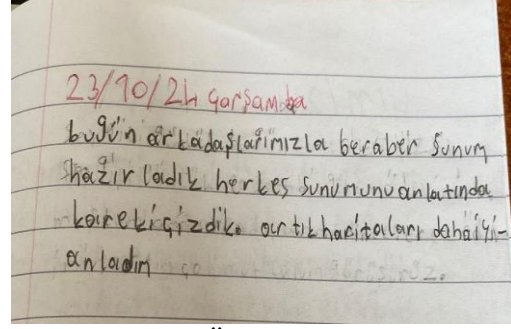
KÖ-1 Günlüğü



KÖ-2 Günlüğü



EÖ-2 Günlüğü



EÖ-3 Günlüğü

Şekil 5. Öğrenci Günlüğü

Öğrencilerin günlüklerinde ifade ettikleri görüşler değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğunun yapılan araştırma ödevi sayesinde harita kavramını ve haritanın temel özelliklerini öğrendiklerini; arkadaşlarının sunumlarını dinleyerek kendi bilgi eksikliklerini tamamladıklarını belirttikleri görülmüştür.

Öğrencilerin Harita Türlerinin Öğrenilmesine Yönelik Yapılan Etkinlikler

Tablo 5. Harita Türlerinin Öğrenilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

Ders	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf
Beceri	Harita Okuryazarlığı
Süre	2 ders saati (40+40 dk)
Etkinlikler	Jigsaw Tekniği

Harita türleri konusunun öğretiminde, öğrencilerin aktif katılımını ve derinlemesine öğrenmelerini desteklemek amacıyla işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan Jigsaw (Karma Grup) tekniğinden yararlanılmıştır. Etkinlik öncesinde, öğrencilerden harita türleri konusuna ön hazırlık yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin derse ön bilgili olarak katılmaları hedeflenmiştir.

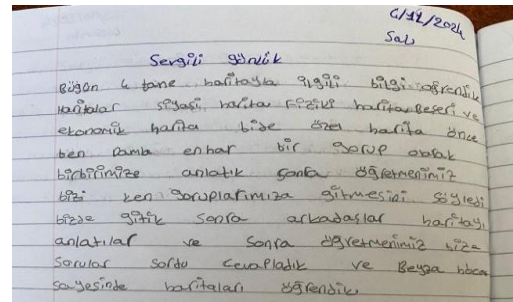
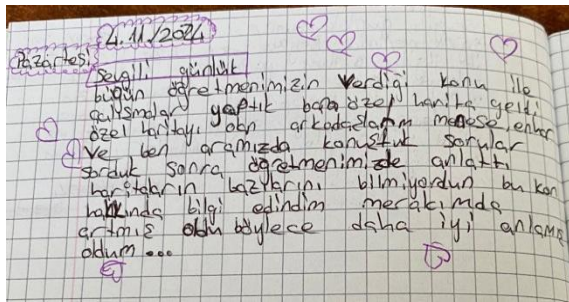


Şekil 6. Jigsaw Yöntemiyle Yapılan Etkinlik

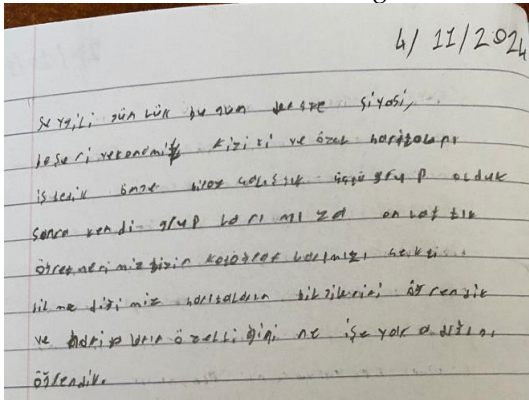
Etkinliğin uygulama süreci, öğrencilere haritalara ilişkin temel kavramların açıklanmasıyla başlamıştır. Bu kapsamda, haritanın tanımı, kullanım amaçları ve harita

türlerinin coğrafi bilgi edinimindeki önemi üzerinde durulmuştur. Ardından Jigsaw tekniğinin amacı, işleyişi ve öğrencilerden beklenen görevler açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bilgilendirme sonrasında, öğrenciler her biri 3 kişiden oluşan 4 gruba ayrılmış; grup oluşturulurken öğrencilerin heterojen biçimde dağılmasına özen gösterilmiştir. Her ana grup üyesine, bir harita türü (siyasi, fiziki, özel, beşerî, ekonomik) verilmiş ve aynı harita türü üzerinde çalışacak öğrenciler, kendi uzman gruplarını oluşturarak bir araya gelmiştir.

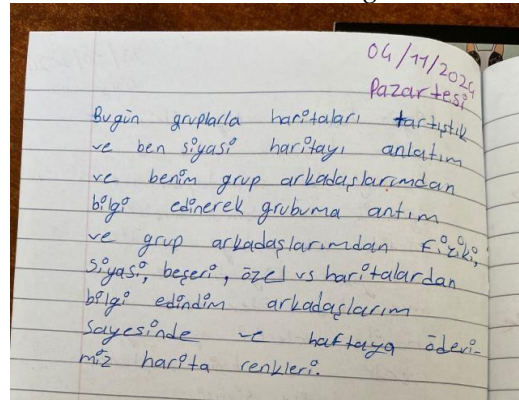
Öğrencilerin Harita Türlerinin Öğrenilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik Sonrası Öğrenci Günlükleri



Kö-5 Günlüğü



Kö-4 Günlüğü



Eö-5 Günlüğü

Kö-3 Günlüğü

Şekil 6. Öğrenci Günlükleri

KÖ5 ve EÖ5 tarafından tutulan günlükler incelendiğinde, her iki öğrencinin de harita türlerini öğrendiklerini açıkça ifade ettikleri görülmüştür. KÖ4'ün günlüğünde, diğer harita türlerine yönelik bir ilgi ve merak duygusunun geliştiği, bu doğrultuda harita türlerini öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı anlaşılmaktadır. KÖ3 ise sürece ilişkin değerlendirmesinde, harita türleri hakkında bilgiyi arkadaşlarının anlatımları yoluyla edindiğini belirtmiştir.

Genel değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin hem bireysel araştırmaları sonucunda konuya dair bilgi sahibi oldukları hem de işbirlikli öğrenme süreci kapsamında arkadaşlarının sunduğu bilgileri dinleyerek farklı harita türlerini öğrenme fırsatı

yakaladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrenciler arasında akran öğrenmesinin etkili bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir.

Öğretmen gözlemlerine göre, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri ve konuyu sınıf arkadaşlarına anlatacak olmanın sorumluluğunu taşımaları, onların öğrenme sürecine daha yüksek düzeyde katılım göstermelerine neden olmuştur. Ayrıca, “uzman grup” olarak nitelendirilmeleri, öğrencilerin öz düzenleme ve akademik sorumluluk bilincini geliştirmiş, bu da öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Dersin sonunda, sınıf genelinde yapılan pekiştirme çalışmaları kapsamında, harita türlerine göre örnek haritaların eşleştirilmesi etkinliği gerçekleştirilmiş ve her öğrenciye yöneltilen kısa bireysel değerlendirme soruları ile öğrenme düzeyleri ölçülmüştür (örneğin: “Ekonomik haritalar hangi bilgileri sunar?” gibi).

Öğrencilerin Haritada Kullanılan Renkleri Anlamlarına Dair Bilgisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

Tablo 6. Haritada Kullanılan Renklerin Anlamlarına Dair Bilginin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

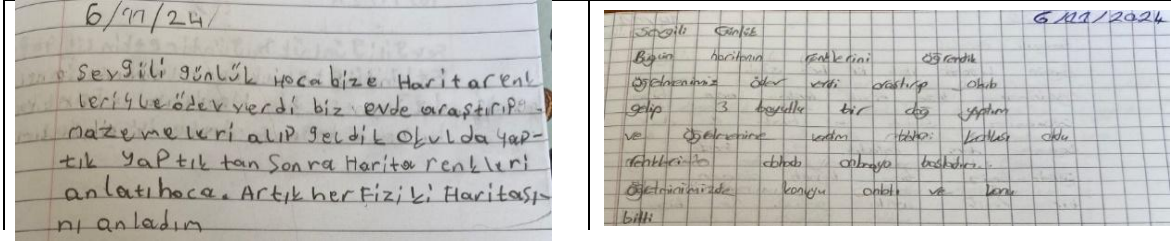
Ders	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf
Beceri	Harita Okuryazarlığı
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Etkinlikler	Üç Boyutlu Materyal Yapımı

Bir önceki ders saati sonunda, öğretmen tarafından bir sonraki derste harita üzerindeki renklerin anlamlarına yönelik uygulamalı bir çalışma yapılacağı bildirilmiş ve öğrencilerden ilgili materyallerle (renkli kartonlar, makas, yapıştırıcı vb.) derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir.



Şekil 7. Üç Boyutlu Materyal Yapımı Etkinliği

Dersin uygulama aşamasında, haritalarda kullanılan renklerin yükselti basamaklarına göre ne ifade ettiği öğretmen rehberliğinde açıklanmıştır. Bu kapsamda örneğin yeşil rengin alçak alanları, sarının orta yükseltileri ve kahverengi tonlarının yüksek alanları temsil ettiği gibi bilgiler görsel destekli anlatımla sunulmuştur. Öğrenciler, öğrendikleri bu bilgileri kullanarak yanlarında getirdikleri materyallerle harita renklerine ilişkin bir proje çalışması gerçekleştirmişlerdir.



Şekil 9. Öğrenci Günlükleri (EÖ-1;EÖ-4)

Öğrenciler tarafından tutulan günlükler incelendiğinde, gerçekleştirilen harita renkleri etkinliğinin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sunduğu gözlemlenmiştir. EÖ-1'in günlüğünde arkadaşlarının yaptığı çalışmaları beğendiğini ifade etmesi, öğrenciler arasında olumlu sosyal etkileşimlerin kurulduğunu ve öğrenme sürecinin işbirlikçi bir ortamda gerçekleştiğini göstermektedir. EÖ-4 ise haritada kullanılan renkleri önceden araştırdığını ve sınıf içi etkinlik sayesinde bu renklerin anlamlarını daha iyi kavradığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencinin ön öğrenmelerini sınıf ortamında uygulama fırsatı bularak bilgiyi kalıcı hâle getirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Haritada Kullanılan İşaretlerin Anlamlarına Dair Bilgisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

Tablo 7. Harita Anahtarına Dair Bilginin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

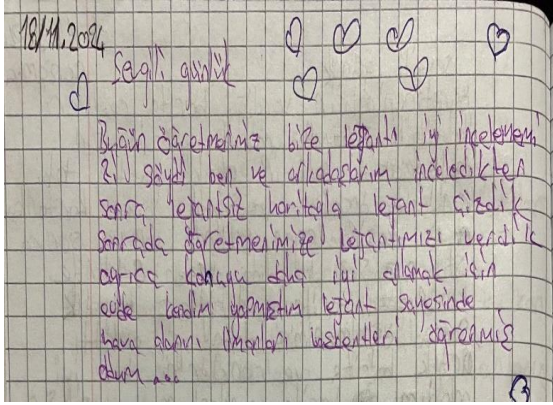
Ders	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf
Beceri	Harita Okuryazarlığı
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Etkinlikler	Bir Haritaya Lejant Çizme

Dördüncü hafta, daha önce işlenen “haritada bulunması gereken temel unsurlar” konusuna atıfla, özellikle lejant (harita anahtarı) kavramı kısaca hatırlatılarak öğrencilerin ön bilgileri etkin hâle getirilmiştir. Bu tekrarın ardından, öğrenciler küçük gruplar hâlinde çalışacak şekilde sınıf küme düzeninde oturtulmuş ve her gruba lejantı bulunan bir Türkiye Fiziki Haritası dağıtılmıştır.

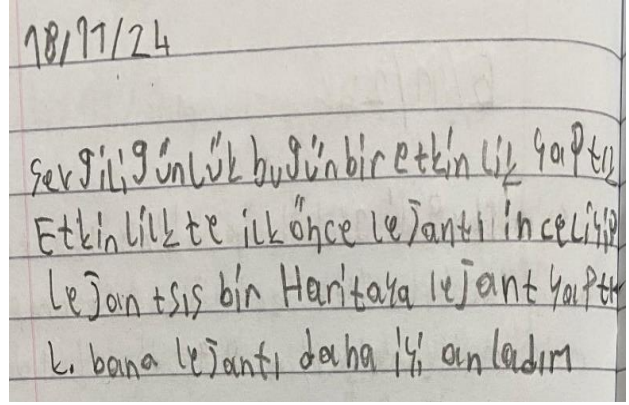


Şekil 10. Lejantı Olmayan Bir Fiziki Haritaya Lejant Çizen Öğrenciler

Öğrenciler, grup içinde iş birliği yaparak harita üzerindeki sembolleri ve lejantta yer alan açıklamaları incelemiş, bu sembollerin harita üzerindeki karşılıklarını belirleyerek notlar almışlardır. Bu süreç, öğrencilerin harita okuma becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmıştır. İkinci ders saatinde ise, bu sürecin devamı olarak, aynı gruplara bu kez lejant içermeyen bir harita sunulmuştur. Öğrencilerden, önceki derste edindikleri bilgiler doğrultusunda harita üzerindeki sembolleri anlamlandırmaları ve buna uygun şekilde kendilerine ait bir lejant oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinlik aracılığıyla öğrenciler, lejantın harita üzerindeki anlamlandırma süreci açısından vazgeçilmez bir unsur olduğunu deneyimlemişlerdir.



KÖ-4



EÖ-3

Şekil 10. Öğrenci Günlükleri

Öğrenciler günlüklerinde lejant yaparken süreci eğlenceli bir öğrenme deneyimi olarak yaşadıklarını ve bu durumun öğrenmeyi desteklediğine vurgu yapmışlardır. Bu süreçte öğrenciler tuttıkları günlüklerde özellikle havaalanı, başkentler ve limanlar gibi harita üzerindeki unsurların anlamını kavradıklarına değinmiştir.

Öğrencilerin Harita Üzerinde Bir Yerin Coğrafi Konumunu Belirlemeye Yarayan Hayali Çizgilerin Bilgisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

Tablo 8. Hayali Çizgilerin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar

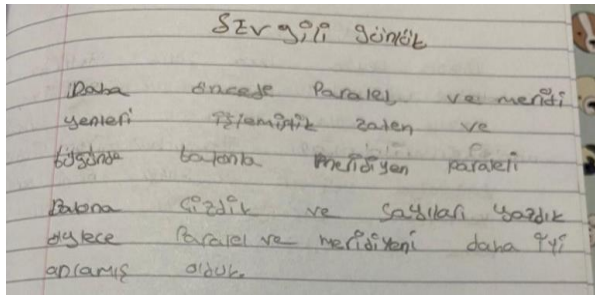
Ders	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf
Beceri	Harita Okuryazarlığı
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Etkinlikler	Balon Üzerine Meridyen ve Paralel Çizme

İlk ders saatinde, öğrencilere ekvator, meridyen ve paraleller konusuna ilişkin temel kavramlar görsel materyaller eşliğinde aktarılmıştır. Konu anlatımı sırasında hem akıllı tahta üzerinden dijital içerik kullanılmış hem de fiziksel olarak küre ve haritalardan yararlanılarak somutlaştırma sağlanmıştır.

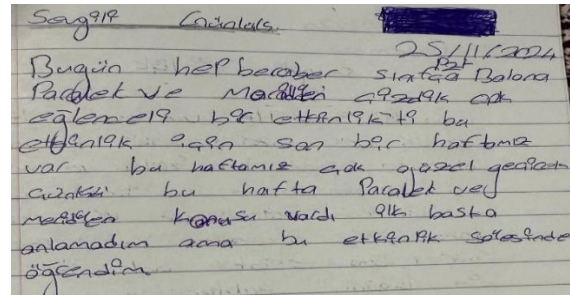


Şekil 11. Balon Üzerine Meridyen ve Paralel Çizen Öğrenciler

Etkinlik süresince öğretmen, her bir öğrencinin çizimini bireysel olarak gözlemlemiş, rehberlik ederek doğru ve kavramsal açıdan tutarlı çizimler yapılmasını sağlamıştır. Bu süreç, öğrencilerin hem kavramsal bilgilerini pekiştirmelerine hem de öğrendiklerini görsel ve uygulamalı yollarla ifade etmelerine olanak tanımıştır.



KÖ-5



KÖ-2

Şekil 12. Öğrenci Günlükleri

Öğrenciler tarafından tutulan günlükler incelendiğinde; öğrenciler balon üzerine çizmiş oldukları paralel ve meridyenlerin konuyu daha iyi anlamalarına katkı sağladığına vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin Koordinat Bilgisi ile Haritada Yer Tespiti Yapabilmesine Yönelik Yapılan Etkinlik

Tablo 9. Yer Tespiti Yapabilmenin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Ders	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf
Beceri	Harita Okuryazarlığı
Süre	2 ders saati (40+40 dakika)
Etkinlikler	Koordinat Bulma Oyunu

Uygulama aşamasına geçilmeden önce, öğrencilere koordinat sistemi, paralel ve

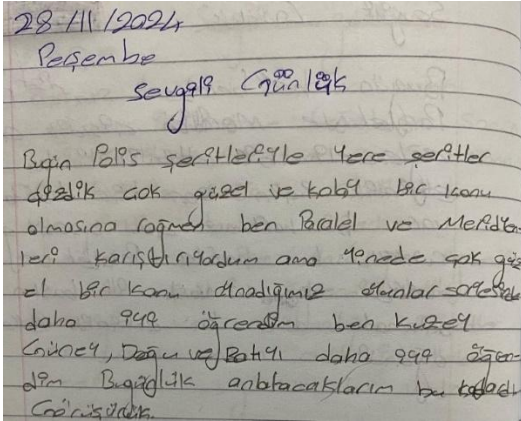


meridyen kavramları yeniden hatırlatılarak ön bilgiler pekiştirilmiştir.

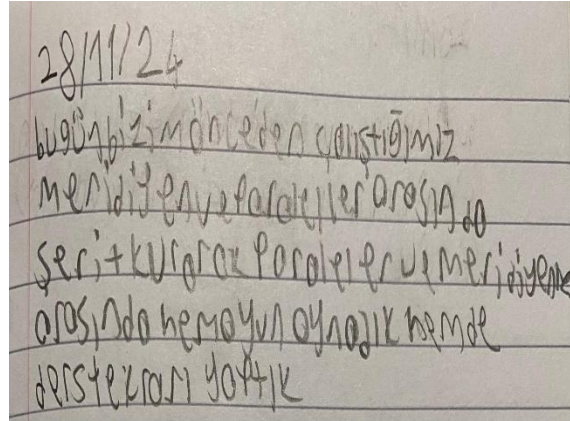
Şekil 13. Koordinat Bulma Oyununu Oynayan Öğrenciler

Etkinlik, üzerine koordinat bilgileri yazılmış kartlar ve yere düz bir şekilde serilen şeritler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir şeride belirli bir koordinat değeri atanmış ve bir nesne, rastgele seçilen bir koordinat noktasına yerleştirilmiştir.

Etkinlik sürecinde, öğretmen tarafından rastgele seçilen bir öğrenciye, nesnenin bulunduğu koordinat noktasını ifade etmesi yönünde görev verilmiştir. Doğru koordinatı ifade eden öğrenci, nesneyi farklı bir koordinat noktasına yerleştirmiş ve bir başka arkadaşını davet ederek aynı görevi yerine getirmesini istemiştir.



KÖ-2



EÖ-1

Şekil 14. Öğrenci Günlükleri

Öğrenciler günlüklerinde daha önce karıştırdığı paralel kavramlarını bu etkinlik sayesinde daha iyi öğrendiklerini ve doğu, batı, kuzey, güney gibi yer-yön kavramlarını da bu süreçte kavradıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenin/ Araştırmacının Görüşü Sonucu Ulaşılan Bulgular

Ders süreci boyunca uygulanan etkinlikler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik merak, heyecan ve isteklerini belirgin biçimde artırmıştır. Sürece aktif katılım gösteren öğrenciler, sorumluluk alarak özgüven kazanmış; iş birliğine dayalı çalışmalar yoluyla sosyal etkileşim becerilerini geliştirmiştir. Etkinliklerin kapsayıcı yapısı, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin de sürece ilgi duymasını ve desteklenmesini sağlamıştır. Sınıf dışına taşan paylaşımlar ise okul genelinde olumlu bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sunmuştur. Spesifik etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin çevresel farkındalıkları artmış ve öğrenilen bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme becerileri güçlenmiştir. Genel olarak süreç, eğlenerek öğrenmeye dayalı, öğrenci merkezli ve öğrenciler tarafından keyifli ile anlamlı olarak değerlendirilen bir öğrenme deneyimi sunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları, etkinlik temelli ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin harita okuryazarlığı, mekânsal algı ve kavramsal anlama düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalar (Ayuldeş ve Akbaş, 2023; Dönmez, 2021; Görmez, 2021; Kaldybekova vd., 2021; Utim, 2015; Shamle, vd., 2023) da bu sonucu desteklemektedir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenciyi merkeze alan, keşfetmeye ve uygulamaya dayalı öğretim yaklaşımlarının öğrenme sürecine anlamlı katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmada, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini geliştirmek amacıyla üç ders saati süren etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler, sunum ve kroki çizimi çalışmalarına dayalı olarak yapılandırılmış; öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri için önceden araştırma ödevi yapmaları sağlanmıştır. Hazırlık sürecinin ardından öğrenciler, konuyla ilgili sunumlar gerçekleştirmiş; arkadaşlarının sunumlarını dinleyerek bilgilerini pekiştirmiş ve eksik öğrenmelerini tamamlamıştır. Öğretmen rehberliğinde yapılan açıklamalarla yanlış ve eksik öğrenmelerin düzeltilmesi sağlanmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma ödevleri, sınıf içi sunumlar, öğretmen rehberliği ve uygulamalı kroki çalışmalarının öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenci günlükleri, aktif katılımın ve işbirlikçi öğrenmenin, öğrencilerin mekânsal farkındalıklarını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları, literatürde yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir. Boz ve Çoban (2019), öğrencilerin harita kavramları ve alt kavramlarını anlamada zorlandıklarını ve kavram yanlışlarının yaygın olduğunu belirtmiştir. Birçok çalışma (Akengin vd., 2016; Ayuldeş ve Akbaş, 2023; Dönmez, 2021; Kumar ve Vakkil, 2020; Maganga ve Srivastava,

2025; Prakash, 2023; Ramsaroop ve Kwayi, 2024; Rayner, 1999; Üzümcü, 2007) bu kavramların doğru öğrenilmesinde aktif ve uygulamalı etkinliklerin önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuç geleneksel öğretim yöntemlerinin harita ve coğrafi kavramların öğrenilmesinde yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Akbaş, 2002; Akdağ, 2010; Çakmak, 200; Demirkaya ve Karacan, 2016; Platten, 1995).

Bir diğer bulguda, öğrencilerin farklı harita türlerini öğrenmelerini desteklemek amacıyla jigsaw tekniği uygulamasının sonuçları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin ve konuyu arkadaşlarına aktaracak olmanın yarattığı sorumluluk bilinciyle sürece daha istekli katıldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin “uzman grup” olarak tanımlanmaları, öğrenme sürecine daha ciddi yaklaşımlarına ve derse aktif katılım göstermelerine katkı sağlamıştır. Ders sonunda harita türlerine ilişkin özelliklerin hangi haritaya ait olduğunun belirlenmesine yönelik sorulara öğrencilerin büyük ölçüde doğru yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttığını ve öğrenme sürecinin etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulguları, literatürde yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir. Görmez (2021), öğrencilerin haritaları çoğunlukla kullanım amaçlarına göre tanımladıklarını, ancak ölçeklerine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Benzer biçimde, Pekdemir ve Polat (2016) ile Sönmez ve Aksoy (2012), etkinlik temelli uygulamaların öğrencilerin harita bilgilerini pekiştirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, jigsaw gibi işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin harita türlerini anlamalarını kolaylaştırdığını, bilgilerin kalıcılığını artırdığını ve soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığını desteklemektedir.

Araştırmada, öğrencilerin haritada kullanılan renklerin anlamlarını öğrenmelerine yönelik etkinlikler, üç boyutlu materyal yapımı üzerinden yürütülmüştür. Bu süreç, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamıştır. Uygulamalı proje çalışmaları ve öğretmen rehberliğinde yapılan tekrarlar, öğrencilerin haritada renklerin anlamlarını bilinçli biçimde öğrenmelerini, bilgilerini pekiştirmelerini ve kavramsal olarak anlamalarını desteklemiştir.

Literatür incelemesi, bulgularla uyumlu sonuçlar sunmaktadır. Görmez (2021), öğrencilerin harita renklerini nesnelerle ilişkilendirerek yorumladıklarını ancak bazı renkleri karıştırdıklarını belirtmiş; bu durum, uygulamalı ve aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin renklerin anlamını ezberlemek yerine yorumlama ve analiz yapabilme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Çelikkaya (2002) ve Akengin vd., (2016), harita okuryazarlığının pekişmesi için sınıf ortamında harita oluşturma ve yorumlama etkinliklerinin önemini vurgulamış; Abbak (2021) ise öğrencilerin renkleri, işaretleri ve alan özelliklerini doğru şekilde bilmede yüksek düzeyde görüş birliği sergilediklerini ortaya koymuştur.

Bir diğer bulguda, öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini geliştirmek amacıyla lejant kavramın kazandırılmasına yönelik etkinlik sonuçları değerlendirilmiştir. Etkinlik

sürecinde, haritalarda bulunması gereken temel unsurlardan biri olan lejant kısa biçimde tekrar edilmiş ve öğrenciler gruplar hâlinde Türkiye fiziki haritası üzerindeki sembolleri inceleyerek notlar almışlardır. İkinci ders oturumunda ise lejantı bulunmayan bir harita verilmiş ve öğrencilerden kendi lejantlarını oluşturmaları istenmiştir. Etkinlik boyunca öğrenciler iş birliği içinde çalışmış, birbirlerinden destek almış ve süreci eğlenceli bir şekilde gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğrencilerin hazırladığı lejantların incelenmesi, kısa sürede doğru ve başarılı çalışmalar ortaya konduğunu göstermiştir. Bu bulgular, harita okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde uygulamalı etkinliklerin etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Üzümcü (2007) ve Akengin vd., (2016), aktif öğrenme yöntemlerinin harita okuryazarlığını geliştirmedeki önemine değinmişlerdir. Görmez (2021) ve Akar (2008), öğrencilerin lejant bilgisi ve sembolleri yorumlama becerilerinin sınırlı olduğunu; Abbak (2021) ise öğrencilerin renkleri, işaretleri ve alan özelliklerini doğru şekilde yorumlayabildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, etkinlik temelli ve yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin lejant bilgisini ve harita okuryazarlık düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu akademik olarak desteklemektedir.

Öğrencilerin harita üzerinde bir yerin coğrafi konumunu belirlemeye yarayan hayali çizgilere ilişkin bilgilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi kapsamında; öğrencilerden balonları birer dünya modeli olarak düşünmeleri, daha önce işlenen paralel ve meridyen bilgilerini kullanarak balon üzerinde uygun derecelendirmeleri yapmaları ve ilgili çizimleri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin hayali çizgilerin işlevini kavradıklarını, balon üzerine çizim yaparken öğrendikleri bilgileri uygulayarak pekiştirdiklerini göstermiştir. Literatür incelemesi, bulgularla uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Görmez (2021), Boz ve Çoban (2019) ve Akar (2008) öğrencilerin çoğunun bu kavramları karıştırdığını, yeterince anlayamadığını ve eksik uygulama nedeniyle yanlış öğrenmelerin oluştuğunu tespit etmiştir. Bu durum, uygulamalı ve somut etkinliklerin öğrenme üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir. Geleneksel, pasif ve ezbere dayalı öğretim yöntemlerinin, özellikle soyut coğrafi kavramlar konusunda öğrencilerin eksik veya yanlış öğrenmesine yol açtığı literatürde sıkça vurgulanmıştır (Kayacan, 2010; Boz ve Çoban, 2019).

Öğrencilerin koordinat bilgisi aracılığıyla harita üzerinde yer tespiti yapabilme becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliğin bulguları değerlendirilirken; öğrencilerin koordinat, paralel ve meridyen kavramlarını kavramalarını sağlamak amacıyla, önceden tekrar edilen kuramsal bilgiler temel alınarak şeritler ve koordinat kartları kullanılmış, uygulamalı ve etkileşimli bir oyun süreci yürütülmüştür. Yere serilen şeritler üzerinde her koordinata bir nesne yerleştirilmiş; öğrenciler rastgele seçilerek nesnenin bulunduğu koordinatı belirlemiş, doğru yanıt veren öğrenciler nesneyi başka bir koordinata taşımış ve diğer öğrencilerin de oyuna katılımı sağlanmıştır. Etkinlik sonunda öğrencilerin yer-yön bilgisi, paralel ve meridyen kavramlarındaki bilgi düzeylerinde belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir. Bu etkinlik sonucunda ulaşılan bulgular, Görmez'in (2021) çalışmasıyla da

paralellik göstermektedir. Her iki çalışma da öğrencilerin koordinat ve coğrafi konum kavramlarını öğrenmekte güçlük yaşadığını ortaya koymuştur. Ancak Görmez (2021) çalışmasında öğrencilerin çoğu verilen koordinatları doğru tespit edememiş ve kavramları yeterince öğrenememiştir. Bu durum, uygulamalı ve eğlenceli öğrenme yöntemlerinin soyut ve teknik kavramların öğreniminde bilgi eksikliklerini giderme ve motivasyonu artırma açısından kritik rol oynadığını göstermektedir.

Araştırma sürecinde, öğrencilerle yürütülen etkinlikler ve uygulamalara dayalı ders sürecinde öğrencilerin derse yüksek düzeyde ilgi, merak ve motivasyonla katıldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sınıf içi etkinlikler sırasında gösterdikleri yoğun ilgi ve merak, etkinliklerin diğer sınıflarda uygulanmasına yönelik motivasyonu artırmış ve okul genelinde katılım isteğini olumlu yönde etkilemiştir. Özellikle sunum etkinliklerinde öğrencilerin hazırlıklı olarak bir öğretmen edasıyla yer almaları, balon etkinliğinde büyük bir heyecan ve istekle katılım göstermeleri, coğrafi koordinat bulma oyununda eğlenceli ve etkili bir öğrenme deneyimi yaşamaları ve okul krokisi çizme etkinliğinde diğer alanların krokilerini de çizmeye istekli olmaları gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin çevrelerine yönelik farkındalık geliştirmelerini ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerini sağlamıştır.

Genel değerlendirme sonucunda, yürütülen tüm etkinlikler boyunca öğrencilerde merak, heyecan ve öğrenmeye yönelik ilginin yüksek olduğu; öğrenmenin hem eğlenceli hem de etkili bir şekilde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu gözlemler, öğrencilerin tutmuş oldukları günlüklerdeki ifadelerle de desteklenmiştir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 06.09.2024 tarih ve 2024/18 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcılar bilgilendirilmiş ardından gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

1.Yazar: Literatür taramasının yürütülmesi, verilerin toplanması ve çalışmanın raporlaştırılması süreçlerinde sorumluluk üstlenmiştir.

2.Yazar: Verilerin analiz edilmesi, bulguların yorumlanması ve metnin dilsel açıdan gözden geçirilmesi süreçlerinde katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Abbak, A. C. (2021). Harita okuma ve yorumlama becerisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 158–180.
- Adıgüzel, A., & Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 265–286.
- Akar, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita kullanma düzeylerinin ve harita kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=0k494HvhVQdpdJ-wJy_nyg&no=TbCcSEAEZUoFyAfFrO3mPw
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “Yeryüzünde yaşam” ünitesindeki kavram yanlışları* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=OFek3TkOoykYHvQwYl3WPg&no=kFzSY7SkAer-S_Elsvk2YA
- Akengin, H., Cendek, M. E., & Tuncel, G. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61–69.
- Aktaş, S. (2010). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: Sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=noq5nK1imgkQzqYCh5PSvw&no=14xLzzyzvi7Z_wF46E43jQ
- Ayuldeş, M., & Akbaş, Y. (2023). The effect of orienteering on sixth-grade students’ academic achievement and map literacy. *Education and Science*, 48(213), 113–142. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11528>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.

- Balcı, A., & Yıldırım, S. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı. *International Journal of Geography and Geography Education*, 50, 146–163.
- Boz, E., & Çoban, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin harita ve coğrafi koordinatlarla ilgili kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2019)*, Eskişehir, Türkiye.
- Can, B., & Demirkaya, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin değişkenlere göre durumu. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(1), 155–172.
- Çağlıoğlu, A. Ç. (2025). Anadolu liselerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin derslerinde kullandığı öğretim teknolojileri ve bu araçlara karşı yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(8), 242–254.
- Çakmak, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=D0aQkIVrgTOnzB1fUmAi7Q&no=ohG_2_LLuwqyVe-UiXNZpQ
- Çelikkaya, T. (2002). *İlköğretim 1. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=4s1hWh-gTdY8MmHuooyMuQ&no=OV7OBhx0HrWiFKQpf2x3Qw>
- Demirkaya, H., & Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 38–57.
- Dönmez, L. (2021). Map literacy skill in social sciences curriculum of Turkey: The gap between theory and practice. *Review of International Geographical Education Online*, 11(2), 449–460. <https://doi.org/10.33403/rigeo.899631>
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 412–430.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2006). Technology-using teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55–61.
- Ertuğrul, Z. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gökçe, N. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 721–747.
- Görmez, E. (2021). Harita okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 456–478.

- Izadine Youssouf, A. ve Özbaş, M. (2025). İlköğretim okulu yöneticilerinin yaşadıkları yönetim sorunları (Ndjamena şehir okulları örneği, Çad Cumhuriyeti). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4419444>
- Kaldybekova, R., Aksoy, B., & Abdymanapov, B. (2021). Impact of activity-based map literacy skills teaching on academic achievement levels of secondary school students in Kazakhstan. *Review of International Geographical Education Online*, 11(1), 151-167. <https://doi.org/10.33403/rigeo.853728>
- Kartal, F. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=fyNNxYHdzuZSE7Xdc1Ph5w&no=Dam58DWjRAmItKlskjUhjQ>
- Karaağaç, E. (2019). *Haritacılık eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte materyal tasarımı ve geliştirilmesi*. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~kteke/index_files/presentations/17.harita_kurultayi_oz_et_kitabi.pdf
- Kayacan, Z. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanılgıları* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=0k494HvhVQdpdJ-wJy_nyg&no=TbCcSEAEZUoFyAfFrO3mPw
- Köşker, N. (2012). Mekânsal biliş yeterlilikleri. *Journal of Turkish Studies*, 4(3), 55-72.
- Kumar, R. V., & Vakkil, M. (2020). Improving map reading skills of elementary level student teachers through activity-based training. *International Journal of Educational Sciences*, 29(1-3), 48-54.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614.
- Maganga, C., & Srivastava, A. (2025). Enhancing map reading and interpretation skills in geography education through digital technologies. *Vegueta*, 25(2), 44-58. <https://vegueta.org/index.php/VEG/article/view/93>
- Mateo-Babiano, I., Lee, G., & Hernandez-Santin, C. (2019). People in place: Placemaking fundamentals. Place Agency. https://placemakingglobal.com/wp-content/uploads/2024/11/1_0_TeachingGuide_PeopleinPlace.pdf
- Mills, G. E. (2002). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Merrill Prentice Hall.
- Öncü, M., & Elmastaş, N. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin harita becerileri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Şanlıurfa örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 91-106.

- Pekdemir, Ü., & Polat, S. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında harita kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 389–404.
- Platten, L. (1995). Talking geography. *International Journal of Early Years Education*, 3(2), 17–25.
- Prakash, V. (2023). Learning map skills through inquiry. *Research Hub Journal*, 8(1), 44–58.
- Ramsaroop, S., & Kwayi, A. M. (2024). Teaching map skills in secondary education. *Journal of Geography Education in Africa*, 6(1), 55–72.
- Rayner, H. A. (1999). *Improving map literacy* (Doctoral dissertation). University of London.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Harita becerilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 125–137.
- Sönmez, Ö. F., & Aksoy, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin harita beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(11), 1905–1924.
- Tuncel, H. (2008). Kentsel mekân algısı ve harita kullanımı. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 6(1), 45–60.
- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (1998). *Beşeri coğrafya: İnsan, kültür, mekân*. Çantay Kitabevi.
- Utim, S. (2015). Effect of activity-based method of teaching on students' performance in the concept of map reading in geography in Awe L.G.A of Nasarawa State [Unpublished research project, University of Jos, Faculty of Education, Department of Science and Technology].
- Üzümcü, O. N. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1WWfjF0tdky4Wo047u0QxQ&no=f3Tev9FvFu9c4PXIE0O8fA>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım.). Seçkin Yayıncılık.



Araştırma Makalesi • Research Article



**İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel
Muhakeme Öz-Yeterlikleri ve Matematik Öğretmeye Hazır Olma
İnançlarının İncelenmesi**

*An Investigation of Preservice Elementary Mathematics Teachers' Mathematical
Reasoning Self-Efficacy and Their Beliefs About Readiness to Teach Mathematics*

Dilan ERGÜL^a

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
ORCID: 0009-0006-1699-059X
erguldilan203@gmail.com

Gülayşe İrem KURT^b

^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
ORCID: 0009-0006-6191-3999
g.iremkurt2001@gmail.com

Sena BOZAL^c

^c Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
ORCID: 0009-0009-3505-7975
senab.821@gmail.com

Şevket Tarık GÜNANA^d

^d Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
ORCID: 0009-0008-8367-409X
sevketcunana@hotmail.com

Sude Nur KARADAĞ^e

^e Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
ORCID: 0009-0000-1307-7179
sudenur.karadag@ogr.deu.edu.tr

Abdullah Aytuğ ŞİMŞEK^f

^f Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
ORCID: 0009-0005-4057-4169
aasimsek1@hotmail.com

Berna CANTÜRK GÜNHAN^g

^g Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İzmir, Türkiye
ORCID: 0000-0002-9585-0811
berna.gunhan@deu.edu.tr

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Anahtar Kelimeler:

1. İlköğretim matematik öğretmen adayları,
2. Matematiksel muhakeme öz-yeterliği,
3. Matematik öğretmeye hazır olma,
4. Matematik öğretimi.

Öz

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlikleri [MMÖY] ve matematik öğretmeye hazırbulunuşluk inançlarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma Türkiye’de Ege Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde okuyan 202 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yavuz Mumcu (2019) tarafından geliştirilen “Matematiksel Muhakeme Öz-Yeterlik Ölçeği” ve Aydın & Çelik (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Matematik Öğretmeye Hazır Olma Hakkında İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekler sonucunda her iki ölçek için de cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının MMÖY ile matematik öğretmeye hazır olma inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = .527$, $p = .0 < .05$). Bu çalışmanın bulgularını daha genelleştirilebilir hale getirmek için, farklı üniversitelerden daha geniş ve heterojen bir örneklem grubu ile araştırma yapılması önerilmektedir.

Keywords:

1. Preservice elementary mathematics teachers
2. Mathematical reasoning self-efficacy
3. Readiness to teach mathematics
4. Mathematics teaching

Abstract

The aim of this study was to determine the mathematical reasoning self-efficacy and beliefs about readiness to teach mathematics of prospective primary school mathematics teachers, and to examine how these variables differ in terms of various factors. The research was conducted with 202 prospective primary school mathematics teachers studying at a public university in the Aegean Region of Turkey. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was employed in the study. As data collection tools, the “Mathematical Reasoning Self-Efficacy Scale” developed by Yavuz Mumcu (2019) and the “Beliefs About Readiness to Teach Mathematics Scale” adapted into Turkish by Aydın & Çelik (2016) were used. The results showed that there were no significant differences in either scale according to gender. It was concluded that there is a statistically significant, moderately positive correlation between prospective teachers’ mathematical reasoning self-efficacy and their beliefs about readiness to teach mathematics ($r = .527$, $p = .0 < .05$). To make the findings of this study more generalizable, it is recommended that further research be conducted with a larger and more heterogeneous sample group from different universities.

Geliş Tarihi:

09.05.2025

Kabul Tarihi:

28.06.2026

Yayın Tarihi:

30.06.2026

Atıf: Ergül, D., Kurt, G. İ., Bozal, S., Günana, Ş. T., Karadağ, S. N., Şimşek, A. A. ve Cantürk Günhan, B. (2026). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlikleri ve matematik öğretmeye hazır olma inançlarının incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 133-148. <https://doi.org/10.60107/maunef.1694680>

Citation: Ergül, D., Kurt, G. İ., Bozal, S., Günana, Ş. T., Karadağ, S. N., Şimşek, A. A. & Cantürk Günhan, B. (2026). An investigation of preservice elementary mathematics teachers’ mathematical reasoning self-efficacy and their beliefs about readiness to teach mathematics. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 133-148. <https://doi.org/10.60107/maunef.1694680>

Giriş

Matematik eğitimi, bireylerin problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştiren önemli bir alan olarak eğitim sistemlerinin temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu alan, öğrencilere yalnızca sayısal beceriler kazandırmakla kalmayıp mantıksal akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini de desteklemeyi hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu hedeflerin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi ise, matematik öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki bilgi, beceri ve tutumlarla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişim süreçleri, eğitim sistemlerinin odaklandığı temel konular arasında yer almakta;

matematiksel kavramların öğrencilere aktarımında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve mesleki hazırlık düzeyleri belirleyici rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984).

Araştırmalar, matematik öğretime yönelik öz-yeterlik algılarının, öğretmenlerin sınıf içi performanslarını, öğrencilerle olan iletişimlerini ve kullandıkları öğretim yöntemlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984). Albert Bandura'ya göre sosyal öğrenme kuramının bileşenlerinden biri öz-yeterliktir; bireyin, potansiyelini kullanarak belirli görevleri yerine getirme ve planlama kapasitesine olan inancıdır (Tathioğlu, 2021, s. 10). Woolfolk'un (2000) tanımına göre ise öz-yeterlik, bireyin kendi yeteneklerini organize etme ve yeni karşılaştığı durumlarda bu yetenekleri etkili şekilde kullanabileceğine olan inancıdır. Matematik öğretime yönelik öz-yeterlik algıları da bu bağlamda ele alındığında, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine yönelik tutumları, öğrenci başarısına olan etkileri ve sınıf içi uygulamalardaki etkinlik düzeyleri ile güçlü bir ilişki sergilemektedir (Azar, 2010; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının, daha etkili öğretim stratejileri kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediği ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, mesleki başarı ve öğrencilerin akademik performansı üzerinde uzun vadeli etkileri olduğu için bu inançların geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir.

NCTM (2000)'ye göre, öğrenciler muhakeme ve ispatı matematiğin temel unsurları olarak tanımalıdır. Matematiksel varsayımlar üretmeli ve bunları araştırmalı, matematiksel argümanlar ve ispatlar geliştirmeli ve değerlendirmeli, çeşitli muhakeme türlerini ve ispat yöntemlerini seçip kullanmalıdır. Matematiksel muhakeme işlemler, olaylar, kavramlar ve durumlar arasındaki farklılık ve benzerlikleri ifade etme becerisini gerekli kılmakta aynı zamanda bunlar arasındaki ilişkileri de kavrayabilmeyi sağlamaktadır (Taş & Yöndemli, 2018). Matematiksel muhakeme becerileri problemlerde sistematik bir yaklaşımı benimser ve bu bağlamda bireyin kavramları derinlemesine anlamasına olanak tanır. Tüm bunlar doğrultusunda matematiksel muhakeme becerileri hem öğrencilerin başarısı hem de öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri konusunda önemli bir yere sahiptir (Azar, 2010).

Matematiksel muhakeme becerisi ve öz-yeterlik inancı birbiri ile ilişkili kavramlardır. Matematiksel muhakeme sürecindeki motivasyonu yüksek olan bireyler aynı zamanda öz-yeterlik inancı yüksek bireylerdir. Bireyler kendilerine olan inanç ve güvenleri sayesinde matematiksel problemleri etkin bir şekilde analiz edebilir ve sonuçlara ulaşabilirler. Bu beceriler sonucunda birey, daha yüksek bir başarıya ulaştıkça öz-yeterlik inancını güçlendirir (Can, 2023).

Öğretmenlerin öğretime olan hazırbulunuşlukları, öğretmen eğitimlerinin meslek hayatlarındaki zorluklarla başa çıkabilme potansiyellerini ne ölçüde etkilediği ile ilgilidir. Öğretmen adaylarında hazırbulunuşluk ise mesleklerinin gerekliliklerine ne ölçüde hazır hissettiklerini ifade etmektedir (Black, 2003; Mehmetlioğlu & Haser, 2013). Mesleğin

gerekliliklerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, etkili öğretim gerçekleştirme konusundaki öz-yeterlik inançlarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Darling-Hammond, Eller & Marcus, 2002). Alanyazın incelendiğinde, hazırbulunuşluk ve öz-yeterlik kavramlarının aynı olguyu ifade ettiğini savunan araştırmacıların da bulunduğu görülmektedir (Li, 1999). Öz-yeterlik inançlarının, mesleğe başlama süreciyle birlikte gelişim göstermeye başladığı ve zamanla kolay kolay değişmeyen bir yapıya sahip olduğu, alanyazında genel kabul gören bir görüştür (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Öte yandan, hazırbulunuşluk düzeyinin ise öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi, deneyim kazanmaları ve gerekli öğrenme fırsatlarına erişmeleri doğrultusunda artış gösterebileceği ifade edilmektedir (Black, 2003). Hazırbulunuşluk, öğretmen adaylarının hem mesleki yeterlikleri hem de öğretim becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Black, 2003; Mehmetlioğlu ve Haser, 2013). Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin, sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı gibi faktörlere göre anlamlı farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Azar, 2010; Yenilmez, 2016). Örneğin, Mehmetlioğlu ve Haser'in (2013) çalışması, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk inançlarının meslek öncesi süreçlerde etkili bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Mesleğe yeni adım atan öğretmenler, genellikle sınıf yönetimi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verme konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve bu durum onların kendilerini yeterince hazırlıklı hissetmemelerine yol açmaktadır (Stanulis, Fallona & Pearson, 2002). Öğretmen adayları, üniversite eğitimlerinin teorik açıdan faydalı olduğunu düşünmekle birlikte, sınıf içi uygulama deneyimlerinin yetersiz kaldığını belirtmektedir (Belcheir, 1998). Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2008) öğretmen yeterliliklerine yönelik çalışmaları, öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarında yeterli deneyim fırsatı sunulamaması, matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Arslan & Özpınar, 2008). Öz-yeterlik inançları açısından değerlendirildiğinde ise, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarında adayların bulundukları sınıf düzeyinin genel matematik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, ancak öğretimsel öz-yeterlik inançları üzerinde benzer bir etkiden söz edilemediği görülmektedir (Işıksal & Çakıroğlu, 2006).

Bu çalışmada; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY düzeyleri ve matematik öğretmeye hazır olma algıları belirlenerek çeşitli değişkenlere (sınıf düzeyi, cinsiyet ve üniversite not ortalaması) göre nasıl farklılık gösterdiğini kapsamlı bir şekilde incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY inançları ve matematik öğretmeye hazır olma algıları; cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel not ortalamasına [GNO] göre değişmekte midir?" şeklinde belirlemiş ve bununla birlikte, çalışmanın amacı kapsamında aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmaktadır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının;

1. MMÖY'leri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki yeterlikleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. MMÖY'leri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. MMÖY'leri üniversite genel not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları üniversite genel not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. MMÖY'leri ile matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY puanları ve matematik öğretmeye hazır olma düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması ve ilişkisel araştırma kullanılmıştır. Tarama araştırması, deneysel araştırmalarda olduğu gibi herhangi bir dış müdahale olmaksızın, doğada var olan değişkenlerin, durumların veya olayların mevcut hâllerıyla betimlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Tuncer, 2020). Karasar (2000) ise tarama araştırmasını, geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlayıp açıklamayı hedefleyen bir yöntem olarak tanımlamaktadır. İlişkisel araştırmalar ise birden fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini incelemeye odaklanır (Tuncer, 2020). Bu tür araştırmalarda korelasyon analizi, regresyon analizi gibi çeşitli istatistiksel tekniklerden yararlanılabilir. Bu çalışmada ise değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2024–2025 akademik yılı güz döneminde Ege Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken, araştırmacıların öğretmen adaylarına erişiminin sınırlı olması nedeniyle kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmacının ulaşılabilir ve hazır bulunan

bireylerden veri toplamasına olanak tanıyan bir amaçlı örnekleme türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Söz konusu bölümde öğrenim gören toplam 202 öğretmen adayı araştırmaya katılım sağlamıştır. Katılımcıların %72.3'ü kız, %27.7'si erkektir. Katılımcılar sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise 202 adayın %8.91'ini 1. sınıflar, %26.73'ünü 2. sınıflar oluşturmaktadır. 3. ve 4. sınıflar ise %32.17 ile eşit katılım oranına sahiptir. Araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlik algıları ve öğretmeye hazırbulunuşluk düzeyleri sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda örneklem hakkındaki bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Üniversite, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Sınıf	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
1. Sınıf	13	6.44	5	2.48	18	8.91
2. Sınıf	43	21.29	11	5.45	54	26.73
3. Sınıf	44	21.78	21	10.39	65	32.17
4. Sınıf	46	22.77	19	9.41	65	32.17
Toplam	146	72.30	56	27.70	202	100

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler; MMÖY Ölçeği (Yavuz Mumcu, 2019) ve Matematik Öğretmeye Hazır Olma Hakkında İnançlar Ölçeği (Aydın & Çelik, 2016) ile elde edilmiştir.

MMÖY ölçeğinde yer alan olumlu maddeler (11 adet) "Her zaman" seçeneğinden "Hiçbir Zaman" seçeneği 5'ten 1'e doğru puanlanmış, olumsuz maddeler (10 adet) ise 1'den 5'e doğru derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 21 ile 105 arasında değişmektedir. Yavuz Mumcu'nun (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.833 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan ikinci ölçek Matematik Öğretmeye Hazır Olma Hakkında İnançlar Ölçeği, Aydın & Çelik (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, 'Büyük ölçüde' seçeneğinden 'Hiç' seçeneğine doğru 4'ten 1'e azalan şekilde puanlanmıştır. Ölçekten elde edilebilecek puan aralığı ise 12 ile 48'dir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa ve Mc Donald omega testleri ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir (α ve $\Omega \geq 0.90$) olduğunu göstermiştir (Aydın ve Çelik, 2016).

Bu çalışmadaki analizi sonucunda elde edilen Cronbach alfa katsayısı .856'dır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veriler, sınıf ortamında uygulanan ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama süresi, her bir sınıf için ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmış, katılımcıların araştırmaya isteğe bağlı olarak katılmalarına özen gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için gerekli olan etik kurul izni ve ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alınmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan her bir öğrenciden gönüllü katılımcı onam formu alınarak sürece dair bilgilendirilmiş, onamları doğrultusunda araştırmaya dahil edilmişlerdir.

Veri Analizi

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, eksik yanıtlanan ölçekler analiz dışında bırakılmış ve kalan veriler üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının MMÖY'si ve matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları; cinsiyete göre farklılaşmayı incelemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. En az üç bağımsız değişkenden elde edilen ortalamaları karşılaştırmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılır (Taşpınar, 2017). Sınıf düzeyine göre farklılaşmayı incelemek için bu çalışmada ANOVA kullanılmıştır. Bir post-hoc testini yapmaktaki amaç, varyans analizinin sonucundaki farkın sebebini tespit etmektir (Sönmez Çakır, 2019). Çoklu karşılaştırmalardan Tamhane's T2, varyansların Levene's testi sonucunda heterojen çıkmasıyla kullanılmıştır. GNO'ları arasındaki farkları ve ölçekler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına kayıtlı öğretmen adaylarına uygulanan "MMÖY Ölçeği" ve "Matematik Öğretmeye Hazır Olma Hakkında İnançlar Ölçeği"ne ait veriler doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının uygulanan testlerden aldıkları puanların ortalamaları dikkate alındığında, MMÖY Ölçeği için basıklık değeri .007, çarpıklık değeri ise -.102 olarak hesaplanmıştır. Matematik Öğretmeye Hazır Olma Hakkında İnançlar Ölçeğine ait basıklık değeri .36, çarpıklık değeri ise -.16 olarak bulunmuştur. George & Mallery (2001) ile Leech, Barrett & Morgan (2005) belirttiği üzere, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer alması, dağılımın normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının

testlerden elde ettikleri puanların ortalamaları incelendiğinde ulaşılan basıklık ve çarpıklık değerlerine göre çalışmada ölçeklerden elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

a) MMÖY'ne dair bulgular

Araştırmanın ilk alt probleminde “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY’leri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Puanlar arasındaki farkı belirleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. T-testi analizinden önce, grupların varyanslarının eşit olup olmadıkları Levene testi ile test edilmiştir. Levene testi (.95) sonucunda $p = 0.249$ olarak bulunmuştur. Bu değer .05’ten büyük olduğundan grupların varyansı eşittir. T-testine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre MMÖY Ortalama Puanlarına İlişkin t-testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kız	146	3.71	.40	-.405	.249
Erkek	56	3.74	.43		
Toplam	202	3.72	.40		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, cinsiyete göre ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(.95) = -.405$, $p = .686$). Kızların ($\bar{X} = 3.71$, $ss = .40$) ölçek puan ortalamaları erkeklerin ($\bar{X} = 3.74$, $ss = .43$) ölçek puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, cinsiyetin ölçek puanları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını gösterir. Yani grupların homojen bir dağılım gösterdiğine işaret eder.

b) Matematik öğretmeye hazır olma inancına dair bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyete göre matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları ortalama puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testi öncesinde, grupların varyanslarının eşit olup olmadığı Levene testi ile tespit edilmiştir. Levene testi (.95) sonucunda $p = 0.417$ olarak bulunmuştur. Bu değer 0.05’ten büyük olduğu için grupların varyansı eşittir. T-testine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Matematik Öğretmeye Hazır Olma Hakkındaki İnançları Puan Ortalamalarına Dair t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kız	146	3.02	.42	.015	.98
Erkek	56	3.02	.38		
Toplam	202	3.02	.41		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelenmiş ve cinsiyete göre ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(.95) = .015$, $p = .98$). Kızların ($\bar{X} = 3.02$, $ss = .42$) ölçek puan ortalamaları erkeklerin ($\bar{X} = 3.02$, $ss = .38$) ölçek puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, cinsiyetin ölçek puanları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını gösterir. Yani grupların homojen bir dağılım gösterdiğine işaret eder..

Sınıf Değişkenine Ait Bulgular

a) MMÖY'ne dair bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY’leri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre MMÖY puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Levene testi (.95) sonucunda p değeri .031 olarak bulunmuştur. Bu değer .05’ten küçük olduğu için grupların varyansları eşit değildir. ANOVA testine dair bulgular Tablo 4 ve 5’te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre MMÖY Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
1.sınıf	18	3.66	.07
2.sınıf	54	3.59	.06
3.sınıf	65	3.79	.05
4.sınıf	65	3.80	.04
Toplam	202	3.73	.03

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre MMÖY Puan Ortalamalarına Dair ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1.70	3	.57	3.52	.02
Gruplariçi	31.83	198	.16		
Toplam	33.52	201			

Tablo 5’ten de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre MMÖY ortalama puanları arasında fark bulunmuştur. ($F = 3.52$; $p = .02 < 0.05$). Bu farkın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak için çoklu karşılaştırmalar yapıldı. Çoklu

karşılaştırmalar için varyansların eşit olmadığı durumlarda kullanılan testlerden biri Tamhane's T2 analizi yapılarak farklılığın hangi sınıflar arasında olduğu test edilmiştir. Tamhane's T2 analizi sonuçlarına bakıldığında ikinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu söylenir. İkinci ve dördüncü sınıflar arasında $-.21$ 'lik bir ortalama farkı olduğu tespit edilmiştir. Bu farka bakılarak dördüncü sınıf öğretmen adaylarının MMÖY puanları ikinci sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu gösterir.

b) Matematik öğretmeye hazır olma inancına dair bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "Matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inanç puan ortalamaları arasındaki farkı belirleyebilmek için ANOVA testi kullanılmıştır. Levene testi (.95) sonucunda elde edilen değer $p = .006$ olup bu değer $.05$ 'ten küçük olduğu için grupların varyansları eşit değildir. ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 6 ve 7'de verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inanç ortalama puanları ve standart sapmaları

Sınıf	N	$\bar{X}$	ss
1	18	3.13	.07
2	54	3.0	.07
3	65	2.97	.04
4	65	3.04	.04
Toplam	202	3.02	.41

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre matematik Öğretmeye Hazır Olma Hakkındaki İnanç Ortalama Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	.40	3	.13	.786	.503
Gruplariçi	33.59	198	.17		
Toplam	33.99	201			

Tablo 10'dan görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inanç ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($F = .786$; $p = .503 > 0.05$). Bu bulgu sınıf düzeyinin matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Genel Not Ortalaması Ait Bulgular

a) MMÖY'ne dair bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY’leri üniversite GNO’larına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” problemine cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının MMÖY puanları ile GNO arasındaki ilişkinin anlaşılması için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizine göre, öğretmen adaylarının MMÖY puanları ile GNO’ları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($r = .143$, $p = .043$). Bu sonuç, GNO arttıkça öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin az da olsa artış olacağını göstermektedir.

b) Matematik öğretmeye hazır olma inancına dair bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları üniversite GNO’larına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları ve GNO arasındaki ilişkinin anlaşılması için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizine göre, öğretmen adaylarının matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları ile GNO’ları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = .003$, $p = .97$).

MMÖY ve Matematik Öğretmeye Hazır Olma İnançları Arasındaki İlişki

Araştırmanın son alt probleminde “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY’leri ile matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. MMÖY ile matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları arasındaki ilişkinin anlaşılması için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizine göre, öğretmen adaylarının MMÖY puanları ile matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = .527$, $p = .0 < .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MMÖY ile matematik öğretmeye hazır olma hakkındaki inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve GNO değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre hem MMÖY hem de matematik öğretmeye hazır olma inançları puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde MMÖY puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmış, bu farkın 2. sınıf ile 4. sınıf arasında olduğu görülmüştür. Matematik öğretmeye hazır olma inançlarında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. GNO ile MMÖY arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki belirlenirken,

GNO ile matematik öğretmeye hazır olma inançları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Son olarak, MMÖY ile matematik öğretmeye hazır olma inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları, cinsiyetin hem MMÖY hem de matematik öğretmeye hazır olma inançları üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Mehmetlioğlu ve Haser'in (2013) çalışmasında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmeye hazır olma ve cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda bu sonucun tersi yönünde bulgular elde edildiği görülmüştür. Örneğin; Demirtaş, Cömert & Özer (2011) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre öz-yeterlik inançlarında pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sınıf düzeyi değişkeninde elde edilen bulgular, 4. sınıf öğrencilerinin MMÖY puanlarının 2. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitiminin ilerleyen yıllarında gerek pedagojik gerekse alan bilgisi açısından deneyim kazandıkça MMÖY'lerinin geliştiğini düşündürmektedir. Bunun yanında alanyazında Mumcu'nun (2019) sonuçlarına göre, daha üst sınıftaki öğrencilerin matematiksel hedefleri başarmaya yönelik kendilerine olan güvenlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Mehmetlioğlu ve Haser (2013)'e göre 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada, katılımcılar arasında öğretmeye yönelik kendilerine duydukları güven farkı vardır. 4. sınıf adayların kendilerine daha çok güven duydukları ve hazır hissettikleri sonucuna varılmıştır. Mehmetlioğlu ve Haser'in (2013) çalışmasında, bu durumun sebebinin pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi derslerinin 4. sınıf seviyesindeki derslerdeki içerikte daha yoğun olması olabileceği görülmektedir. Bu veriler, sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik olumlu duygularının da arttığına işaret eden veriler (Çiçek ve Sağlam, 2008) ile tutarlıdır.

GNO ile matematik öğretmeye hazır olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Fakat GNO ile MMÖY arasındaki pozitif yönlü zayıf ilişki, akademik başarıyı yüksek olan öğrencilerin genel olarak daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olabileceğini göstermektedir. Ancak ilişkinin zayıf düzeyde olması, akademik başarının tek başına öz-yeterlik gelişimini sağlamada yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Alan yazında da benzer şekilde, Zimmerman (2000) öz-yeterliğin çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yalnızca akademik performansla açıklanamayacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Pajares (1996) öz-yeterliğin yalnızca akademik sonuçlardan değil, geçmiş deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durumlar gibi çok sayıda kaynaktan etkilendiğini belirtmiştir. Schunk (1991) ise öğrencilerin akademik başarılarının, öz-yeterlik inançlarını her zaman anlamlı biçimde artırmadığını; öğrenme sürecindeki strateji kullanımı ve motivasyonel süreçlerin daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Lent, Brown & Larkin (1986), yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin dahi, yeterli alan deneyimi veya olumlu öğrenme yaşantısı yoksa düşük öz-yeterlik algısına sahip olabileceğini ortaya koymuştur.

MMÖY ile matematik öğretmeye hazır olma inançları arasındaki pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki, matematiksel muhakeme becerilerinin gelişiminin, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz güvenlerini ve öğretim sürecine hazırbulunuşluklarını artırabileceğini göstermektedir. Benzer olarak Aksu (2019)'nın matematik öğretmenliği öğrencileri üzerine yaptığı çalışma sunulabilir. Aksu (2019) yaptığı araştırmada İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının öğretmeye hazır hissetme düşüncelerinin güçlü olmasının, onların matematik öğretimine yönelik potansiyel ve performanslarını arttıracığını belirtmiştir.

Matematiksel muhakeme öz-yeterliğini ve matematik öğretmeye hazır olma seviyesini arttırmayı amaçlayan bazı öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Bu araştırmada çalışmanın bulgularını daha genelleştirilebilir hale getirmek için, farklı üniversitelerden daha geniş ve heterojen bir örneklem grubu ile araştırma yapılması önerilmektedir. Aynı zamanda matematiksel muhakeme öz-yeterliğini etkileyen unsurların daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel bir araştırma (örneğin, görüşme veya odak grup çalışmaları) yapılabilir.
- Matematiksel muhakeme öz-yeterliğinin zaman içerisindeki gelişimini incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, sınıf seviyesindeki değişimlerin etkisini daha net bir şekilde ortaya koyabilir. Farklı öğretim yöntemleri ve eğitim programlarının matematiksel muhakeme öz-yeterliği üzerindeki etkileri incelenebilir. OECD ülkelerinde matematiksel muhakeme öz-yeterliği ile ilgili bulgularla Türkiye'deki öğretmen adaylarının sonuçlarının karşılaştırılması, eğitsel reform önerileri açısından faydalı olabilir.
- Araştırmada matematik öğretmeye hazırbulunuşluk algısında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmama ile birlikte, genel olarak bu inancın yüksek olması için öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla uygulamalı ders ve öğretim deneyimleri sağlanabilir. Öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında deneyim kazanmaları, onların özgüvenlerini artıracak ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır.
- İki ölçek arasındaki pozitif ilişkiye dair bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, onların öğretmeye yönelik hazırbulunuşluklarını da artırabileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde muhakeme becerilerini destekleyen etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Yayın Etiği Beyanı ve Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve etik yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışmada veri toplamak için Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (05.12.2024/E-87347630-659-1223651) etik kurul izni alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Katkı Beyan Oranı

Birinci, üçüncü ve dördüncü yazarlar çalışmanın ana hatlarını oluşturmuştur. Birinci yazar çalışmanın tüm aşamalarında görev almıştır. Verilerin toplanması, raporlaştırılması ve literatür taramasında ikinci yazar yer alırken üçüncü ve dördüncü yazar veri analizi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırma aşamalarında görev almıştır. Beşinci, altıncı ve yedinci yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Aksu, Z. (2019). Ortaokul öğretmen adaylarının matematik öğretime yönelik öz-yeterlik, kaygı ve inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 841–856.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 2(1), 38–63.
- Aydın, S., & Çelik, D. (2016). Preservice elementary mathematics teachers' beliefs about preparedness to teach mathematics: Scale adaptation and validation study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 469–510. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.280052>
- Azar, B. (2010). A reason to believe. *Monitor on Psychology*, 41, 52–56.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Belcheir, M. (1998). *Assessing readiness for employment in the field of education* (Research Rep. No. 98-06). Boise State University.
- Black, M. W. (2003). *A study of first-year teachers and their principals: Perceptions of readiness among participants from traditional and non-traditional teacher preparation programs* (Unpublished doctoral dissertation). Fayetteville State University.
- Can, S. (2023). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlikleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.

- Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59–69.
- Darling-Hammond, L., Eiler, M., & Marcus, A. (2002). Perceptions of preparation: Using survey data to assess teacher education outcomes. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 65– 84.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes towards Profession. *Education and Science*, 36(159), 96-111. <https://doi.org/10.15390/ES.2011.910>
- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Işıksal, M., & Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 74–84.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410611420>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265– 269. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>
- Li, X. (1999). Preparedness to teach: A comparison between consecutive and concurrent education students. *Alberta Journal of Educational Research*, 45(2), 184–197. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v45i2.54667>
- Mehmetlioğlu, D., & Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazır bulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 91–102. <https://doi.org/10.9779/PUJE531>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Sönmez Çakır, F. (2019). *Sosyal bilimler için parametrik veri analizi*. Gazi Kitabevi.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 71-81. <https://doi.org/10.1080/13611260220133162>
- Taş, İ. D., & Yöndemli, E. N. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410585>
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 205-227). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.08>
- Woolfolk-Hoy, A. E. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Yavuz Mumcu, H. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1239-1280. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.03.007>
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 316-323. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.746>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>



Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Uzay Araştırmaları ile İlgili Bilgilerini Ölçmeye Yönelik Bir Test Geliştirme Çalışması

Development of an Instrument for Gifted Middle School Students' Knowledge about Space Exploration

Hasan DÜZGÜNOĞLU^{1a},

^a Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aksaray, Türkiye

ORCID: 0000-0002-7466-207X

hasan.duzgunoglu@aksaray.edu.tr

Hasan ÖZCAN^{2b}

^b Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye

ORCID: 0000-0002-4210-7733

hozcan@aksaray.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

1. Fen Eğitimi
2. Uzay Araştırmaları
3. Özel Yetenekli Öğrenciler
4. Test Geliştirme
5. Başarı Testi

Öz

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf fen bilimleri dersi "Uzay Araştırmaları" konusu kapsamında özel yetenekli öğrencilere yönelik bir başarı testi geliştirmektir. Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel yeterlilikleri dikkate alınarak tasarlanan ölçme aracı, ilgili kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin bilgi düzeylerini ve kavramsal anlama becerilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Test geliştirme sürecinde 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı temel alınarak altı öğrenme kazanımı belirlenmiş, bu kazanımlara dayalı belirtke tablosu oluşturulmuş ve maddeler Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre hazırlanmıştır. İçerik geçerliği, alan uzmanlarının görüşleriyle desteklenmiştir. Uygulama, Türkiye'nin Akdeniz bölgesinde bir Büyükşehir'in il merkezindeki 10 farklı devlet okulunun destek eğitim odalarında öğrenim gören toplam 76 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle yürütülmüş; 27 maddelik taslak test madde analizleri sonucunda düşük ayırt edicilik gösteren iki maddenin çıkarılmasıyla 25 maddelik nihai forma dönüştürülmüştür. İteman programı ile yapılan analizlerde Cronbach's Alpha 0.678, standart hata 2.367, ortalama madde gücü 0.622, madde-toplam korelasyon ortalaması 0.324 ve ortalama madde ikili korelasyon 0.417 olarak bulunmuş; sonuçlar testin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu ve öğrenci performanslarını ayırt etme gücüne sahip olduğunu göstermiştir. Çalışma sonunda geliştirilen uzay araştırmaları başarı testinin, öğrencilerin kavramsal bilgilerini ve problem çözme becerilerini ölçmede etkili olduğu; öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerinde ve araştırmacıların bilimsel çalışmalarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı niteliği taşıdığı ifade edilebilir.

Keywords:

1. Science Education
2. Space Exploration
3. Gifted Students

Abstract

The aim of this research is to develop an achievement test for gifted students within the scope of the 7th grade science lesson topic "Space Research". Designed with the cognitive abilities of gifted students in mind, the assessment tool aims to determine students'

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Sorumlu yazar/Corresponding author

4. Test
Development
5. Achievement Test

knowledge levels and conceptual understanding skills in line with the relevant learning outcomes. During the test development process, six learning outcomes were determined based on the 2018 Science Teaching Program, a criterion table was created based on these outcomes, and the items were prepared according to Bloom's Cognitive Domain Taxonomy. Content validity was supported by the opinions of subject matter experts. The application was conducted with a total of 76 gifted secondary school students studying in the support education rooms of 10 different state schools in the provincial centre of a metropolitan city in the Mediterranean region of Turkey. As a result of the item analysis of the 27-item draft test, two items with low discriminative power were removed, resulting in a final form of 25 items. Analyses conducted using the Irtman program found Cronbach's Alpha to be 0.678, standard error 2.367, average item difficulty 0.622, average item-total correlation 0.324, and average item-item correlation 0.417; the results showed that the test was acceptable in terms of reliability and had the power to differentiate student performance. It can be stated that the space research success test developed at the end of the study is effective in measuring students' conceptual knowledge and problem-solving skills; it constitutes a valid and reliable measurement tool that can be used by teachers in their classroom assessments and by researchers in their scientific studies.

Geliş Tarihi:

31.05.2025

Kabul Tarihi:

28.06.2026

Yayın Tarihi:

30.06.2026

Atıf: Düzgünoğlu, H. ve Özcan, H. (2026). Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin uzay araştırmaları ile ilgili bilgilerini ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 149-173. <https://doi.org/10.60107/maunef.1711113>

Citation: Düzgünoğlu, H. & Özcan, H. (2026). Development of an instrument for gifted middle school students' knowledge about space exploration. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 149-173. <https://doi.org/10.60107/maunef.1711113>

Giriş

Fen eğitimi, bireylerin bilimsel bilgiye dayalı düşünme, eleştirel sorgulama, problem çözme ve karar verme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarında temel bir işlev üstlenmektedir. Öğrencilerin doğayı anlamlandırmalarına ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bu disiplin, evrenin yapısını, oluşumunu ve dinamiklerini anlamaya yönelik "Uzay Araştırmaları" gibi konularla öğrencilerin bilimsel merakını tetiklemekte ve bilimsel okuryazarlığın gelişimine katkı sağlamaktadır (Ayvacı, 2024). Bu bağlamda fen eğitiminin, güncel pedagojik gelişmeler ışığında ve özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Maarif Modeli, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, kök değerlere dayalı ve her öğrencinin kendi öğrenme hızına ve potansiyeline uygun yöntemlerin geliştirilmesini amaçlayan bütüncül bir öğretim yaklaşımıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu model, öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlayan değil, aynı zamanda bilgiyi işleyen, analiz eden ve yeni durumlara transfer edebilen bireyler olmasını hedefler. Uzay araştırmaları; uzay teknolojileri, astronomi ve teleskop kullanımı gibi çok boyutlu kavramları içermesi bakımından bu hedefe ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır. Çünkü bu kavramlar, öğrencilerin yalnızca temel bilgi düzeyinde kalmalarını değil; kavramlar arasında ilişki kurma, analiz yapma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (MEB, 2018). Ancak mevcut eğitim uygulamaları ve ölçme araçları incelendiğinde, problem durumu olarak karşımıza çıkan temel eksiklik; kullanılan

yöntemlerin ve testlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini yeterince ölçme ve geliştirme konusunda sınırlı kalmasıdır. Özellikle özel yetenekli öğrenciler söz konusu olduğunda bu sınırlılık daha belirgin hale gelmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler, akranlarına göre daha hızlı öğrenme, soyut düşünme ve karmaşık problemleri çözme potansiyeline sahiptirler. Fakat mevcut başarı testlerinin çoğu, bu öğrencilerin bilişsel kapasitelerini zorlayacak derinlikten yoksun olup, onların özel ihtiyaçlarına cevap verememektedir (Bayra ve Kaya, 2019). Standart testlerin yetersizliği, bu öğrencilerin uzay gibi soyut ve karmaşık bir alanda dahi yüzeysel bilgi seviyesinde kalmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracak, çok boyutlu, içerik açısından zengin ve üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ölçebilen özgün test araçlarına duyulan ihtiyaç literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Demir ve Öner Armağan, 2019; Düzgünoğlu, 2023).

Ulusal literatür incelendiğinde, Türkiye'de uzay konularının öğretimine yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak kavram yanlışlarını belirlemeye veya öğretim stratejilerinin etkisini ölçmeye odaklandığı görülmektedir (Aktamış vd., 2018; Armağan ve Demir, 2019; Dinçer ve Karamustafaoğlu, 2010; Kalkan vd., 2007). Örneğin, Kalkan vd. (2007) ilk ve ortaöğretim öğretmen adaylarının temel astronomi konularındaki kavram yanlışlarını incelerken; Dinçer ve Karamustafaoğlu (2010), 8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarının oluşum mekanizmalarını karıştırdıklarını ve bunları çizimlerinde yanlış modellediklerini tespit etmişlerdir. Güncel çalışmalarda ise fen eğitimi alanında öğrencilerin bilgi düzeylerini doğru tespit edebilmek için standartlaştırılmış ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç önemini korumaktadır. Alan yazındaki son çalışmalar incelendiğinde; Altan vd. (2024), ortaokul 6. sınıf seviyesinde Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesine yönelik kapsamlı bir başarı testi geliştirerek bu alandaki geçerli ve güvenilir ölçme aracı ihtiyacını karşılamayı amaçlamışlardır. Benzer şekilde Çiftcibaşı vd. (2023), aynı üniteye yönelik kazanımları ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmişlerdir. Ayrıca Demirel ve Önder (2024), eğitsel oyunlarla desteklenen 3D modelleme etkinliklerinin, öğrencilerin Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesindeki akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde uluslararası literatürde de uzay araştırmaları konusu çok boyutlu ele alınmaktadır. Bitzenbauer vd. (2023), ortaokul öğrencilerinin yıldızlara bakış açılarını yaş gruplarına göre incelerken; Bekaert vd. (2024), Avrupa genelinde dört farklı ülkede Güneş ve yıldızların hareketi üzerine ön test-son test desenli karşılaştırmalı araştırmalar yürütmüştür. Ayrıca Mendes vd. (2025) öğretmenlerin astronomi öğretimine ilişkin algılarını, Galano ve Testa (2025) ise görsel etkinliklerin kavramsal anlamaya etkisini irdelemiştir. İncelenen ulusal ve uluslararası çalışmalar (Bkz. Tablo 1), uzay temelli öğretimin akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu gösterse de mevcut ölçme araçlarının büyük bir bölümünün kavramsal bilgi (hatırlama/anlama)

düzeyine odaklandığı, beceri temelli ve üst düzey zihinsel süreçleri ölçen madde yapılarının yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 1. Uzay Araştırmaları ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Çalışmalara İlişkin Veriler

Araştırmacı(lar)	Sınıf Seviyesi	Konu	Yıl
Kalkan vd.	-	Astronomi kavram yanlışları ve kontrol testi	2007
Dinçer ve Karamustafaoğlu	8. sınıf	Uzay konusunda kavram yanlışlarının çizimle tespiti	2010
Güneş ve Özkan	7. sınıf	Astronomi başarı testi geliştirme çalışması	2017
Gül ve Yeşilyurt	7. sınıf	Uzay araştırmaları konusu başarı testi geliştirme	2017
Türk ve Kalkan	-	Astronomi öğretiminde bilim kurgu filmlerinin başarı ve tutuma etkisi	2018
Aktamış vd.	Ortaokul	Astronomi kampının kavramsal bilgiye etkisi	2018
Demir ve Öner Armağan	-	Astronomi başarı testlerinin psikometrik incelemesi	2019
Sontay ve Karamustafaoğlu	5. sınıf	Güneş, Dünya ve Ay ünitesi başarı testi geliştirme	2020
Özaşkın Arslan ve Karamustafaoğlu	7. sınıf	Güneş sistemi ve ötesi ünitesi başarı testi geliştirme	2020
Bitzenbauer vd.	Ortaokul	Yıldızlara bakış açılarını inceleyen yaş grupları arası araştırma	2023
Çiftcibaşı vd.	6. sınıf	Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesi için geçerli ve güvenilir bir başarı testi	2023
Altan vd.	7. sınıf	Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi	2024
Bekaert vd.	Ortaokul	Güneş ve yıldızların görünen hareketini öğretmek (Avrupa geneli)	2024
Demirel ve Önder	6. sınıf	Güneş sistemi öğretiminde oyun destekli 3D modellemenin akademik başarıya etkisi	2024
Güngör ve Ünal	3. ve 4. Sınıf	Ay'ın evreleri ve tutulmalar konusu için başarı testi geliştirme	2025
Jin	5.ve 6.sınıf	Görsel temsillerle astronomi öğrenimini keşfetmek	2025
Ertekin ve Köksal	Ortaokul	Üstün yetenekli öğrencilerin uzamsal muhakeme ve astronomi anlayışları	2025
Ayverdi ve Avcu	Ortaokul	5E modeli ve sanal gerçeklik (VR) ile ISS görevi deneyimi	2025

Mendes vd.	Ortaokul	Fizik öğretmenlerinin astronomi öğretimi algıları ve dijital teknoloji	2025
Galano ve Testa	Lise	Görsel sunumların astronomi olaylarını anlamaya etkisi	2025

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı 7. sınıf Fen Bilimleri dersi 2018 öğretim programına dayalı olarak geliştirilmiş ve "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Araştırmaları" ünitesine odaklanılmıştır. Çalışma grubu olarak özel yetenekli 7. sınıf düzeyinin seçilmesinin temel gerekçesi; bu dönemin öğrencilerin somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş yaptığı, dolayısıyla uzay gibi soyut ve karmaşık kavramları anlamlandırma kapasitelerinin gelişmeye başladığı kritik bir evre olmasıdır. Ayrıca bu sınıf düzeyi, öğrencilerin temel fen okuryazarlığından daha derinlemesine bilimsel sorgulamaya geçiş yaptıkları bir basamak olup, Maarif Modeli'nin öngördüğü beceri temelli gelişimin izlenebilmesi için en uygun dönemlerden biri olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2018).

Bu çalışma ile geliştirilen ve Ek 1'de sunulan Uzay Araştırmaları Başarı Testi (UABT), alandaki mevcut boşluğu doldurmak amacıyla tasarlanmıştır. Test, yalnızca bilgi basamağını değil, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi doğrultusunda analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleyen, çoktan seçmeli ve beceri temelli sorulardan oluşmaktadır. Kapsam geçerliği uzman görüşleriyle sağlanan testin pilot uygulaması sonrasında, ITEMAN yazılımı kullanılarak madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri analiz edilmiş; böylece özel yetenekli öğrencilerin potansiyelini doğru ölçebilecek güvenilir bir araç ortaya konulmuştur.

Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen başarı testinin yapı geçerliği düzeyi nedir?
2. Testin kapsam geçerliği ne düzeydedir?
3. Testte yer alan çoktan seçmeli maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hangi düzeydedir?
4. Uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda testin güvenilirlik katsayısı nedir?

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modeli, mevcut bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi; araştırmacının değişkenlere müdahale etmeden, geniş kitlelerden toplanan verilerle durumun düzeyini ve özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2024). Bu çalışmada tarama modelinin tercih edilmesinin temel nedeni, geliştirilen başarı testinin pilot uygulama verileri üzerinden madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, madde-toplam korelasyonları ve iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) gibi psikometrik göstergelerinin hesaplanarak testin ölçme niteliğinin betimsel ve sistematik biçimde ortaya konmak istenmesidir. Tarama araştırmaları; belirli bir evrenden/örneklemden

elde edilen verilerle bireylerin bilgi, beceri veya başarı düzeylerini mevcut hâliyle belirlemeye ve ölçme araçlarının uygulama sonuçlarını istatistiksel olarak değerlendirmeye elverişli olduğundan, özellikle test geliştirme sürecinin deneme uygulamalarında işlevsel bir çerçeve sunmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018; Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Eğitim araştırmalarında ölçme aracı geliştirme çalışmalarında, uzman görüşleriyle kapsam geçerliği kanıtı oluşturulması ve uygulama verileriyle madde analizi ile güvenirlik hesaplamalarının yapılması, tarama modelinin “mevcut durumu belirleme” amacıyla uyumlu bir süreç izlenmesine olanak tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2021). Bu doğrultuda çalışma, özel yetenekli öğrencilerin “Uzay Araştırmaları” kazanımlarına ilişkin mevcut başarı düzeylerini müdahalesiz biçimde belirlemek ve geliştirilen testin psikometrik özelliklerini ortaya koymak amacıyla tarama modeli temelinde yapılandırılmıştır (Karasar, 2024; Creswell ve Creswell, 2018).

Araştırmada geliştirilen başarı testinin kapsamı, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 2018 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı esas alınarak belirlenmiştir. Uzay Araştırmaları konusuna ait altı öğrenme kazanımına dayalı olarak hazırlanan çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin hem bilgi düzeylerini hem de bilişsel becerilerini ortaya koyacak şekilde oluşturulmuştur. Soruların geliştirilmesinde, geçmiş dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından yayımlanmış örnek testler de referans alınmıştır. Hazırlanan taslak sorular, dört kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan içerik doğruluğu, ifade netliği ve bilişsel düzeye uygunluk açısından geri bildirimler alınmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak nihai taslak test oluşturulmuştur (Büyükköztürk, vd., 2021). Sonraki aşamada, testin ön uygulaması Türkiye’de Akdeniz Bölgesinde yer alan bir Büyükşehir’in il merkezinde bulunan devlet okullarındaki destek eğitim odalarında öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda madde analizleri yapılmış, ayırt edici niteliği düşük olan maddeler testten çıkarılarak ölçme aracının son biçimi verilmiştir.

Geliştirilen başarı testi, araştırmanın uygulama aşamasında Türkiye’de Akdeniz Bölgesinde yer alan bir Büyükşehir’in il merkezinde bulunan 10 farklı devlet okulunda destek eğitim odalarında öğrenim gören toplam 76 özel yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler, test geliştirme süreçlerinde yaygın olarak kullanılan ITEMAN yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler kapsamında, testin madde güçlük düzeyleri, ayırt edicilik katsayıları, madde-toplam puan korelasyonları, ortalama ikili korelasyon ve Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda testin ölçme güvenirliği ve geçerlik düzeyi belirlenmiş; elde edilen veriler testin psikometrik açıdan yeterli nitelikte olduğunu ortaya koymuştur (Özcelik, 2013; Turgut ve Baykul, 2021).

Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce, bilimsel araştırmalarda etik kurallara uyum sağlamak amacıyla Aksaray Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 24.06.2022 tarihli ve 00000731578 sayılı etik onay belgesi alınmıştır. Çalışmaya katılan tüm bireylerden gönüllülük esasına dayalı bilgilendirilmiş onam formu alınmış; katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmıştır. Süreç boyunca, araştırma etiğine ilişkin temel ilkelere titizlikle riayet edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu, Evren ve Örneklem

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütüldüğünden, yöntemsel olarak evren ve örneklem kavramları temel alınarak çalışma grubu tanımlanmıştır. Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği, araştırma problemine uygun özellikler taşıyan tüm bireyler topluluğunu ifade ederken; örneklem, evrenden belirli kurallara göre seçilen ve evreni temsil etmesi beklenen daha küçük gruptur (Büyüköztürk, 2024). Bu doğrultuda araştırmanın evrenini, Türkiye'de Akdeniz Bölgesinde yer alan bir Büyükşehir'in il merkezine bağlı merkez ilçelerde bulunan devlet okullarındaki destek eğitim odalarında öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçilen; söz konusu Büyükşehir'in il merkezinde yer alan 10 farklı devlet okulunun destek eğitim odalarında öğrenim gören toplam 76 özel yetenekli 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, araştırmanın amacına uygun olarak özel yetenekli olarak tanımlanmış olma koşulu temel ölçüt kabul edilmiş ve bu nedenle örneklem seçimi ölçüt örnekleme yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bir ölçütü karşılayan bireylerin örnekleme dâhil edilmesine dayanan amaçlı bir seçme yaklaşımıdır (Büyüköztürk, 2024). Bu kapsamda örnekleme alınan öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığının tanılama ölçütleri doğrultusunda BİLSEM ve/veya okul rehberlik servisleri aracılığıyla özel yetenekli olarak belirlenmiş öğrencilerden oluşturulmuştur.

Testinin Geliştirilme Süreci

Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerini sağlamak ve onları bilimsel düşünme sistematikle tanıştırmak fen öğretiminin temel amaçları arasında yer almaktadır (Kaya, 2022). Bu doğrultuda, "Güneş Sistemi ve Ötesi / Dünya ve Evren" adlı ünite, öğrencilerin evrenin yapısını kavrama ve anlamlandırma süreçlerine katkı sunan temel bir öğretim içeriği olarak öne çıkmaktadır. Söz konusu ünitenin önemli bir alt başlığı olan "Uzay Araştırmaları" ise, öğrencilere bilimsel kavramlarla birlikte teknolojik gelişmeleri de anlama fırsatı sunarak, çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Bekaert, vd., 2024).

Bu bağlamda geliştirilen UABT, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018) yayımlanmış olduğu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı esas alınarak yapılandırılmıştır. Testin geliştirilme süreci, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında genel kabul görmüş bilimsel aşamalar temel alınarak sistematik biçimde yürütülmüştür

(Büyüköztürk, 2024; Turgut ve Baykul, 2021). Bu süreçte öncelikle kazanımlar ayrıntılı biçimde incelenmiş; ardından madde yazımı gerçekleştirilmiş, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve hazırlanan taslak test, pilot uygulama yoluyla test edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda gerekli istatistiksel analizler yapılarak ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik düzeyi değerlendirilmiştir.

Program incelemesi sonucunda, uzay araştırmaları konusuna yönelik altı temel kazanım tespit edilmiş ve bu kazanımlar doğrultusunda bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu, her bir kazanıma ait soru dağılımlarını sistematik biçimde içermektedir (Tablo 2). Geliştirilen test maddeleri bu kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmış ve aşağıda sunulan şekilde kazanım–madde eşleştirmesi gerçekleştirilmiştir (Özcan ve Düzgünoğlu, 2017; MEB, 2018).

Tablo 2. Kazanım Açıklamaları ve İlgili Test Maddeleri (MEB, 2018)

Kazanım Açıklaması	İlgili Soru Numaraları
Uzay teknolojilerini açıklama becerisi	1, 2, 3, 7, 9, 17
Uzay kirliliği hakkında bilgi sahibi olma	5, 6, 10, 12, 18, 20
Uzay araştırmaları ile teknoloji arasındaki ilişki	4, 21, 22, 23, 25
Teleskopun yapısı, çeşitleri ve ışık kirliliği	8, 11, 13
Rasathane yer seçimi, gök biliminin gelişimi	14, 16, 19
Basit teleskop modeli hazırlama ve sunma becerisi	15, 24

Geliştirilen 27 maddelik testte, bazı soruların birden fazla kazanımla ilişkilendirilmesi gerekmiştir. Test maddeleri, yalnızca bilgi düzeyini ölçmekle sınırlı kalmamış; aynı zamanda Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme düzeylerinde sınıflandırılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu, testin hem bilişsel hem pedagojik açıdan kapsamlı bir değerlendirme aracı niteliği kazanmasını sağlamıştır (Tablo 3).

Tablo 3. UABT Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Düzeyleri

Soru Numarası	Bloom Taksonomisi Düzeyi
1	Anlama
2–3	Anlama ve Uygulama
4	Anlama ve Yorumlama
5–7, 11, 13, 18–21, 23–24	Anlama ve Analiz
8–9, 12, 14–15, 17, 22	Anlama ve Uygulama
10	Analiz
16	Anlama
25	Anlama ve Değerlendirme

Testin kapsam geçerliliği, dört alan uzmanının görüşü alınarak değerlendirilmiş, uygun bulunmayan iki madde testten çıkarılmıştır. Ayrıca, testin dilsel ve yapısal

düzenlemeleri, bir Türkçe uzmanının katkısıyla öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine göre optimize edilmiştir.

Pilot çalışma, Türkiye'nin Akdeniz bölgesinde yer alan bir büyükşehirdeki devlet okullarında öğrenim gören 76 özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında elde edilen veriler, madde analizine yönelik istatistiksel işlemleri (madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri) ve testin genel iç tutarlılık katsayılarını hesaplayan ITEMAN yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan psikometrik analizler sonucunda, testin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Uzay Araştırmaları Başarı Testi (UABT) oluşturulurken, öğrencilerin bilişsel düzeyleri ve testin kapsam geçerliği dikkate alınarak karma bir havuz oluşturulmuştur. Bu doğrultuda testte yer alan 1, 2, 9, 13, 16, 19, 20 ve 21 numaralı maddeler, özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından özgün olarak geliştirilmiştir. Testte yer alan diğer maddeler ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ölçme değerlendirme merkezleri ve ilgili il millî eğitim müdürlüklerinin yayınladığı, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış beceri temelli sorulardan doğrudan seçilmiştir. Ölçme aracında yer alan soruların kaynaklarına ve dağılımına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. UABT Maddelerinin Kaynaklara Göre Dağılımı

Soru Numarası	Dayanılan Kaynak
1, 2, 9, 13, 16, 19, 20, 21	Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.
3	Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Birimi
4-6, 10-12, 14-15, 22-24	MEB (2019-2020) dönemi ölçme-değerlendirme uygulama materyalleri
7, 17, 25	Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Birimi
8, 18	MEB (2018-2019) yıllarına ait resmî sınav örnekleri ve değerlendirme içerikleri

Bulgular

Bu bölümde, UABT'nin yapı ve kapsam geçerliği, madde analizi sonuçları ile testin güvenirlik katsayısı gibi temel ölçütlere ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bulgular, araştırma sorularına göre alt başlıklara ayrılarak verilmiştir.

Araştırma Sorusu 1: Geliştirilen Başarı Testinin Yapı Geçerliği Düzeyi Nedir?

UABT'nin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla testin maddelerine ilişkin kapsamlı madde analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde, maddelerin zorluk düzeyleri ile ayırt edicilik özellikleri incelenmiş; istatistiksel sonuçlar, testte yer alan maddelerin büyük bölümünün orta güçlükte olduğunu ve yüksek ayırt edicilik sergilediğini göstermiştir. Özellikle 20. maddenin ayırt edicilik indeksinin 0.908 olarak hesaplanması, bu maddenin öğrencileri başarı düzeylerine göre güçlü biçimde ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte testin genel madde-test puan korelasyon ortalamasının 0.324 olması, maddelerin toplam puanla tutarlı bir ilişki kurduğunu ve testin içsel bütünlüğünün yeterli düzeyde olduğunu desteklemektedir. Elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, UABT'nin yapı geçerliği açısından amacına uygun olduğu ve öğrenci performanslarını ölçmede yeterli düzeyde ölçme gücüne sahip bir araç niteliği taşıdığı söylenebilir.

Araştırma Sorusu 2: Testin Kapsam Geçerliği Ne Düzeydedir?

Testin kapsam geçerliği, Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan “Uzay Araştırmaları” konusuna ait altı öğrenme kazanımı temel alınarak hazırlanmış belirtke tablosu doğrultusunda yapılandırılmıştır. Her bir kazanımı temsil edecek biçimde ortalama üç ila beş madde geliştirilmiş ve hazırlanan maddeler içerik uygunluğu, kazanımlarla örtüşme ve ifade açıklığı açısından alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda içerik açısından uygun olmadığı belirlenen iki madde testten çıkarılmış; kalan maddeler gerekli düzenlemeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece testin kazanımların tamamını dengeli biçimde temsil ettiği, konu kapsamını yeterli düzeyde örneklediği ve kapsam geçerliğinin sağlandığı anlaşılmıştır.

Araştırma Sorusu 3: Testte Yer Alan Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri Hangi Düzeydedir?

Testin her bir maddesi, güçlük düzeyi (MGİ) ve ayırt edicilik düzeyi (MAEİ) bakımından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu analizler, ölçme aracı istatistiksel olarak değerlendirilirken sıklıkla tercih edilen ITEMAN yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara ilişkin veriler, Tablo 5’te ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 5. Soru Bazında Güçlük ve Ayırt Edicilik Düzeyleri

Soru No	MGİ	MAEİ
1	0.182	0.880
2	0.265	0.776
3	0.227	0.650
4	0.252	0.790
5	0.240	0.800
6	0.174	0.756
7	0.182	0.600
8	0.293	0.796
9	0.240	0.792
10	0.133	0.490
11	0.223	0.700
12	0.417	0.550
13	0.182	0.633
14	0.268	0.788

15	0.252	0.630
16	0.207	0.460
17	0.470	0.433
18	0.340	0.300
19	0.281	0.435
20	0.432	0.908
21	0.324	0.787
22	0.245	0.360
23	0.344	0.507
24	0.288	0.408
25	0.420	0.506

Tabloda görüldüğü üzere test maddelerinin büyük çoğunluğu 0.20–0.80 aralığında güçlük indeksine ve 0.30–0.90 aralığında ayırt edicilik katsayısına sahiptir. Bu bulgular, testin genel olarak orta düzeyde zorluk içerdiğini ve maddelerin öğrencileri başarı düzeylerine göre etkili biçimde ayırt edebildiğini göstermektedir. Buna göre testin, farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin performanslarını ortaya koymada işlevsel bir ölçme aracı niteliği taşıdığı söylenebilir.

Araştırma Sorusu 4: Uygulamadan Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Testin Güvenilirlik Katsayısı Nedir?

Testin iç tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiş ve $\alpha = 0.678$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, testin eğitimsel araştırmalarda ve eğitim amaçlı uygulamalarda kullanılabilecek kabul edilebilir düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte testin standart hatası 2.367 olarak bulunmuş; bu durum, öğrencilerin testten elde ettikleri puanların ölçme hatasından ne ölçüde etkilendiğine ilişkin bilgi sunmaktadır. Maddeler ile toplam test puanı arasındaki ilişkiyi yansıtan madde-test puan korelasyon ortalamasının 0.324 olması, maddelerin ölçülmek istenen yapıyla tutarlı olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, maddeler arası tutarlılığı gösteren ortalama ikili korelasyon değerinin 0.417 olarak hesaplanması, test maddelerinin aynı yapıyı ölçmeye yönelik olarak birbirleriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgular, testin yapısal bütünlüğünün korunduğunu ve iç geçerlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra, testten elde edilen toplam puanların dağılım özellikleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Bu değerlendirme sürecinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı, puanların histogram ve normal dağılım eğrisiyle uyumlu bir görünüm sergilediği gözlenmiştir. Ayrıca, örneklem büyüklüğünün 30'un üzerinde olması, dağılımın normalden küçük sapmalar göstermesi durumunda dahi parametrik istatistiksel analizlerin kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, testten elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi, yapılan istatistiksel analizlerin geçerliliğini desteklemekte ve ölçme sonuçlarının güvenilir biçimde yorumlanmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 6. UABT'ye Ait Genel Test Tanımlayıcı İstatistikler

İstatistiksel Göstergeler	Değer
Soru Sayısı	25
Katılımcı Sayısı	76
Ortalama Test Puanı	16.789
Varyans	17.429
Standart Sapma	4.175
Çarpıklık (Skewness)	0.615
Basıklık (Kurtosis)	-0.539
En Düşük Puan	11.000
En Yüksek Puan	26.000
Medyan	16.000
Cronbach's Alpha (İç Tutarlılık Katsayısı)	0.678
Tahmini Standart Hata	2.367
Ortalama Madde Güçlüğü	0.622
Madde ile Toplam Puan Arasındaki Korelasyon	0.324
Ortalama Maddeler Arası Korelasyon	0.417

Tablo 6'da yer alan bulgular, UABT'ye ait temel test istatistiklerini ortaya koymaktadır. Testin genel ortalamasının 16.789 ve standart sapmasının 4.175 olması, puanların orta düzeyde bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise test puanlarının normal dağılıma yakın bir şekilde dağıldığını işaret etmektedir. Cronbach's Alpha katsayısının 0.678 olarak hesaplanması, testin iç tutarlılık açısından kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ortalama madde güçlüğü 0.622 olup testin ne çok kolay ne de çok zor olduğunu; madde-toplam korelasyonu (0.324) ve ortalama ikili korelasyon (0.417) değerleri ise testin madde düzeyinde ayırt edici özellikler taşıdığını desteklemektedir. Bu sonuçlar, geliştirilen ölçme aracının yapısal bütünlük ve ölçme güvenilirliği açısından yeterli niteliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma, fen bilimleri eğitiminin kritik bir bileşeni olan "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Araştırmaları" ünitesine yönelik, özel yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Uzay Araştırmaları Başarı Testi'ni (UABT) geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Testin geliştirilme süreci; kazanımların analiz edilmesi, belirtke tablosunun oluşturulması, madde havuzunun hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulama sonrası psikometrik analizlerin (ITEMAN) yapılması aşamalarını içeren sistematik bir döngüde yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, geliştirilen testin eğitimsel amaçlar için güçlü psikometrik özelliklere sahip olduğunu ve hedeflenen bilişsel becerileri ölçmede yetkin olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, UABT'nin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.678 olarak hesaplanmıştır. Eğitim ve psikoloji alanındaki ölçme standartları dikkate alındığında, başarı testleri için 0.60 ile 0.80 arasındaki güvenilirlik katsayıları "kabul edilebilir ve yeterli

düzey" olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2024; Özçelik, 2013). Testin 2.367 olarak hesaplanan standart hata değeri de ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının düşük seviyede olduğunu ve puanların güvenilirliğini desteklediğini göstermektedir. Bu sonuç, testin özel yetenekli öğrenciler gibi spesifik bir grupta dahi tutarlı ölçümler yapabildiğini kanıtlamaktadır.

Madde analizlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, testin ortalama madde güçlük indeksinin (MGİ) 0.622 olduğu belirlenmiştir. Bu değer, testin "orta güçlükte" olduğunu göstermektedir. Alan yazında, başarı testlerinin ne çok kolay ne de çok zor olması gerektiği, ortalama güçlüğü 0.50 civarında veya biraz üzerinde olmasının ideal kabul edildiği vurgulanmaktadır (Atılgan, Doğan ve Kan, 2009). Testin bu güçlük düzeyi, öğrencilerin sadece hatırlama düzeyindeki bilgilerini değil, konuyu ne kadar derinlemesine kavradıklarını ortaya çıkarmak için uygun bir zorluk seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Testin en çarpıcı bulgularından biri, ayırt edicilik gücüne ilişkindir. Testin ortalama madde ayırt edicilik indeksi (MAEİ) 0.417 olarak tespit edilmiştir. Ebel ve Frisbie (1991) tarafından önerilen ölçütlere göre, 0.40 ve üzerindeki ayırt edicilik değerleri "çok iyi" kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Bu durum, UABT maddelerinin konuyu bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden ayırmada son derece başarılı olduğunu göstermektedir. Özellikle analizlerde 20. maddenin ayırt edicilik indeksinin 0.908 gibi oldukça yüksek bir değere ulaşması dikkat çekicidir. Bu bulgu, testin içerisinde yer alan üst düzey düşünme becerisi gerektiren soruların, öğrencilerin akademik yetkinliklerini belirlemede ne denli işlevsel olduğunu somutlaştırmaktadır. Yüksek ayırt edicilik, özellikle özel yetenekli öğrenciler gibi bilişsel potansiyeli yüksek bir grupta, performans farklarını net bir şekilde ortaya koyabilmek adına kritik bir öneme sahiptir (Bitzenbauer vd., 2023; Ertekin ve Köksal, 2025). Testin geçerlik çalışmaları kapsamında elde edilen veriler de aracın niteliğini destekler mahiyettedir. Madde-toplam korelasyonunun 0.324 ve maddeler arası ortalama korelasyonun 0.417 olması, maddelerin ölçülmek istenen teorik yapıyla (uzay bilimleri okuryazarlığı) uyumlu olduğunu ve testin "yapı geçerliğinin" sağlandığını göstermektedir. Ayrıca, test puanlarının çarpıklık (0.615) ve basıklık (-0.539) değerlerinin normal dağılım sınırları içerisinde kalması, testin homojen bir yapıda işlediğini ve parametrik analizlere uygun veri ürettiğini doğrulamaktadır.

Elde edilen sonuçlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) vizyonuyla güçlü bir paralellik arz etmektedir. Maarif Modeli; eğitimin sadece bilgi aktarımı olmadığını, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma, analiz etme, eleştirel düşünme ve yeni durumlara transfer etme gibi "beceri odaklı" bir sürece evrilmesi gerektiğini savunmaktadır (MEB, 2023; MEB, 2024). Bu çalışmada geliştirilen UABT, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'ndeki analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını hedefleyen sorularıyla, TYMM'nin öngördüğü bütüncül ve derinlemesine öğrenme yaklaşımını desteklemektedir. Geleneksel çoktan seçmeli testlerin aksine, bu testin öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçirmesi, modelin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefine hizmet eden nitelikli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2025). Ayrıca çalışma, uluslararası literatürdeki benzer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Bekaert ve arkadaşları (2024) ile Galano ve Testa (2025), astronomi eğitiminde kullanılan ölçme araçlarının kavramsal anlamayı derinleştirme gerektiğini savunmuşlardır. UABT'nin yüksek ayırt edicilik düzeyi ve beceri

temelli yapısı, bu uluslararası standartları karşılamakta ve uzay araştırmaları konusunda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını tespit etmede etkili bir araç sunmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, geliştirilen Uzay Araştırmaları Başarı Testi'nin (UABT) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ayırt edici biçimde ölçebildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği beceri temelli ve bütüncül eğitim yaklaşımını desteklemek amacıyla, UABT'nin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinde aktif olarak kullanılması önerilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini izlemek ve kavram yanlışlarını tespit etmek için bu ve benzeri yapılandırılmış testlerden yararlanmaları, öğretim sürecinin niteliğini artıracaktır (MEB, 2024). Mevcut çalışma özel yetenekli öğrencilerle sınırlandırıldığından, testin psikometrik özelliklerinin genellenebilirliğini güçlendirmek adına müteakip araştırmaların, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ve genel yetenek grubundaki (devlet okulları ve özel okullar) öğrencilerle yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, testin farklı öğrenci profillerindeki işleyişine dair daha kapsamlı veriler sunacaktır. Ayrıca, testin sahip olduğu yüksek ayırt edicilik gücü göz önüne alındığında; proje tabanlı öğrenme, 5E modeli veya ters yüz edilmiş sınıf gibi yenilikçi öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel araştırmalarda UABT'nin bir veri toplama aracı olarak kullanılması önerilmektedir (Bekaert vd., 2024). Bununla birlikte, öğrenme sürecinin kalıcılığını izlemek amacıyla, testin belirli zaman aralıklarıyla (ön test, son test ve izleme testi) uygulandığı boylamsal çalışmaların tasarlanması, uzay bilimleri eğitimindeki öğrenme kayıplarının veya kazanımlarının takibi açısından literatüre katkı sağlayacaktır. Son olarak, bu çalışmada izlenen madde geliştirme ve analiz süreçlerinin örnek alınarak, fen bilimleri öğretim programındaki diğer ünite ve konular için de Maarif Modeli ile uyumlu, beceri odaklı ve geçerliliği kanıtlanmış benzer ölçme araçlarının geliştirilmesi, eğitimde ölçme standardizasyonunun sağlanması açısından tavsiye edilmektedir.

Yayın Etiği Beyanı ve Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve etik yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışmada veri toplamak için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (E-34183927-000-00000731578) etik kurul izni alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça

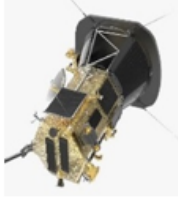
- Aktamış, H., Acar, E., & Hiğde, E. (2018). Astronomiyi öğrenelim – Uzayı keşfedelim kampı öğrencilerin astronomi hakkındaki kavramsal bilgilerini değiştirdi mi? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 523-533. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389816>
- Altan, T., Yadigaroglu, M., & Eryılmaz Muştı, Ö. (2024). Bir başarı testi geliştirme çalışması: 6. sınıf Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 12(1), 143–192. <https://doi.org/10.56423/fbod.1401126>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Atılgan, H., Doğan, N., & Kan, A. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş. (Ed.). (2024). *Fen öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Ayverdi, L., & Avcu, Y. E. (2025). Igniting gifted minds through space science: An ISS mission experience with 5E learning model and immersive virtual reality. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 62(4), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00368121.2025.2509959>
- Bekaert, H., Van Dooren, W., Van Winckel, H., Poessel, M., Thiering, I., Nicolini, M., ... & De Cock, M. (2024). *Teaching the apparent motion of Sun and stars across four European countries*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2405.19741>
- Bayra, E., & Kaya, Z. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 49-76. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.644745>
- Bitzenbauer, P., Navarrete, S., Ubben, M. S., Veith, J. M., & Hennig, F. (2023). *A cross-age study on secondary school students' views of stars*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2306.13728>
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. bs.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Çiftcibaşı, F., Karamustafaoğlu, S., & Bolat, A. (2023). "Güneş sistemi ve tutulmalar" ünitesine yönelik başarı testi geliştirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1–26.
- Demir, N., & Öner Armağan, F. (2019). Astronomi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 52–70.

- Demirel, E., & Önder, A. N. (2024). Eğitsel oyun tekniği ile tasarlanan 3D modellerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 78–86. <https://doi.org/10.58638/kebd.1517090>
- Dinçer, E. O., & Karamustafaoğlu, O. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Güneş sistemi ve uzay" ünitesindeki kavram yanlışları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUSED)*, 7(1), 43–60.
- Düzgünoğlu, H. (2023). Özel yetenekli öğrencilere yönelik uzay araştırmaları ile ilgili zenginleştirilmiş etkinliklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5th ed.). Prentice Hall.
- Ertekin, P., & Köksal, M. S. (2025). Investigating the relationship among gifted students' spatial reasoning skills, their conceptual understanding of astronomy and academic achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(2), 430–456. <https://doi.org/10.21449/ijate.1464011>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Galano, S., & Testa, I. (2025). Integrating practice-based activities and visual representations to foster students' understanding of basic astronomy phenomena: An example about seasonal changes. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-025-10549-8>
- Gül, Ş., & Yeşilyurt, S. (2021). 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesi: Uzay araştırmaları konusu akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 18–35. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.635894>
- Güneş, M. H., & Özkan, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 458–472.
- Güngör, H. ve Ünal, İ. (2025). Astronomi eğitiminde Ay'ın evreleri ve tutulmalar konusu için geçerli ve güvenilir bir başarı test geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 75, 38–58. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1470342>
- Jin, Q. (2025). Exploring elementary students' learning of astronomy through constructing visual representations. *Discover Education*, 4, Article 421. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00861-4>
- Kalkan, H., Ustabaş, R., & Kalkan, S. (2007). İlk ve orta öğretim öğretmen adaylarının temel astronomi konularındaki kavram yanlışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 1–11.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (39. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, V. H. (2022). Fen bilimleri öğretiminde bilimsel süreç becerileri. İçinde H. Ş. Ayvacı (Ed.), *Fen öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (s. 145–168). Pegem Akademi.

- Mendes, I., Malaquias, I., & Vairinhos, M. (2025). Physics teachers' perceptions of teaching and learning astronomy in the 7th grade: Challenges and the role of digital technologies. *International Journal of Science Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09500693.2025.2561136>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Özaşkın Arslan, A. G., & Karamustafaoğlu, S. (2019). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kapsamındaki 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 172–205. <https://doi.org/10.7822/omuefd.528571>
- Özcan, H., & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28–48.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Fen bilimleri dersi “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesine yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 511–551.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Türk, C., & Kalkan, H. (2018). Bilim kurgu filmlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomiye yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 27–42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaokul düzeyindeki akademik yansımaları: Bir kapsam taraması. *Alanyazın*, 6(2), 106–129.

Ek 1. Uzak Araştırmaları Başarı Testi (UABT)

1. Miray Fen Bilimleri dersi sunumu için aşağıdaki panoyu hazırlıyor.

		
Uzayda giyinmek için astronotlar için özel tasarlanmış giysiler yapılmıştır.	Gezegenlerin çok önemli görüntülerini çeken uzay sondası yapılmıştır.	Uzak seyahatleri ve uyduları yörüngelere oturtmak için uzay mekikleri yapılmıştır

Buna göre Miray'ın sunumunun konusu aşağıdakilerden hangisi olabilir?

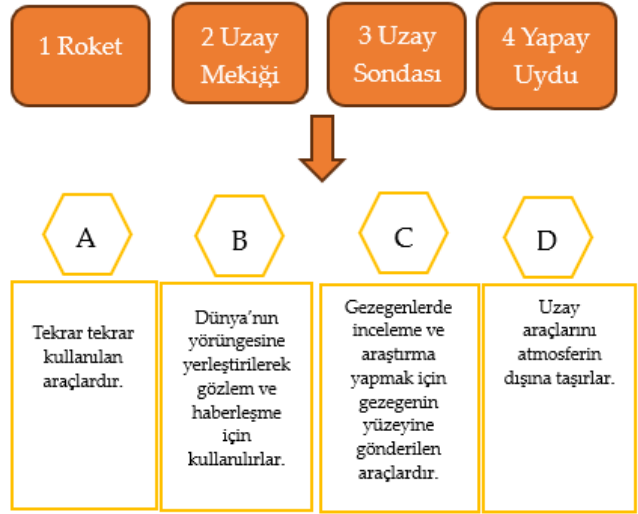
- A) Gök cisimleri B) Uzayda yaşam
C) Güneş sistemi D) Uzay teknolojileri

2. Uzay teknolojileri ile ilgili

		
I. Günlük hayatta kullandığımız dijital saatler uzay teknolojileri ürünüdür.	II. Dişler arasındaki boşluğu gidermek, birbirini iten veya birbirinin üzerinde olan dişleri düzeltmek amacıyla kullanılan diş telleri uzay teknolojileri ürünüdür	III. Gıdaların korunmasında, bazı yiyeceklerin pişirilmesinde yüksek ısıya dayanıklı ve yanmama özelliğinden dolayı günlük yaşamımızda kullandığımız alüminyum folyo uzay teknolojileri ürünüdür.

- A) Yalnız I. B) I ve II.
C) I ve III. D) I, II ve III.

3. Öğrenciler uzay araştırmalarında kullanılan teknolojik araçların görevleri ile isimlerinin eşleştirilmesi oyununu oynamaktadır.



- A) 1.A B) 1.D C) 1.C D) 1.A
2.B 2.A 2. A 2.B
3.C 3. C 3.B 3.D
4.D 4.B 4.D 4.C

4.



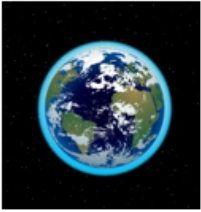
Teflon, günlük yaşamda sıkça kullandığımız petrol ürünü bir çeşit plastiktir. Isıya dayanıklılık, yanmazlık ve yapışmazlık gibi özelliklerinin yanında bilinen pek çok katı maddeye göre daha az sürtünmeye sahiptir. Teflon savunma sanayinde, endüstriyel ürünlerde ve uzay araştırmalarında kullanılır.

Verilen bilgilere göre teflon, uzay araştırmalarında aşağıdaki amaçlardan hangisi için kullanılmış olabilir?

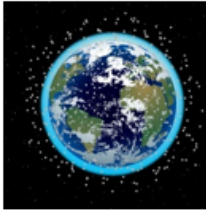
- A) Uzay istasyonlarının iç yüzeylerinin kaplanmasında
- B) Astronomi amaçlı kullanılan roketlerin yakıt bileşenlerinde
- C) Hava direncini azaltmak için roketlerin dış katmanlarının kaplanmasında
- D) Teleskopların ışık toplama kapasitesini artırmak için yansıtıcı yüzeylerinin kaplanmasında

5. Dünya'nın yörüngesinde bir işleve hizmet etmeyen insan yapımı nesnelerin tümü uzay kirliliğine neden olur. Bu nesnelerden bazıları Dünya'nın yörüngesinde çok hızlı bir şekilde dönmektedir. Dönüş hızları bir mermiden yaklaşık yedi kat daha büyüktür.

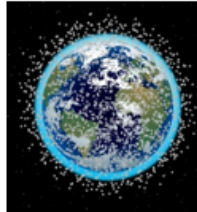
Aşağıdaki görsellerde 1957' den günümüze kadar Dünya'yı çevreleyen nesnelerin durumu gösterilmektedir.



Şekil I



Şekil II



Şekil III

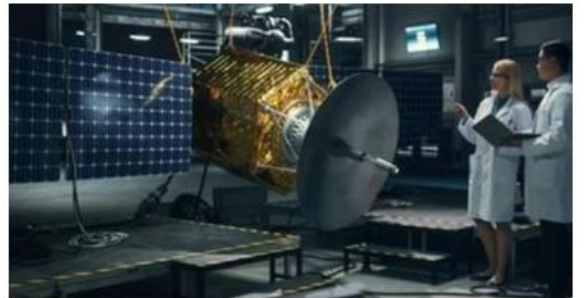
Verilen bilgiler ve görseller dikkate alındığında,

- I. 1957'den itibaren uzay teknolojileri alanında ciddi gelişmeler sağlanmıştır.
- II. Kirliliğin Dünya'dan görünmemesinin sebebi nesnelerin çok hızlı hareket etmeleri olabilir.
- III. Uzay kirliliği Şekil III'teki gibiyken yörüngeye gönderilen uzay aracı daha çok tehlike altındadır.

Yorumlarından hangileri doğrudur?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) I, II ve III

7. İnsanlar tarafından belli bir amaç için tasarlanan ve bir gezegenin yörüngesine oturtulan araçlara yapay uydular denir.



Yapay uydular farklı şekil ve büyüklükte olabilir. Genel olarak tüm uydularda bazı temel kısımlar yer almaktadır. Bu kısımlardan biri uydunun güç kaynağıdır. Diğer bir temel kısım ise radyo antenleridir. Yapay uydularda bulunan son kısım ise gövde kısmıdır.

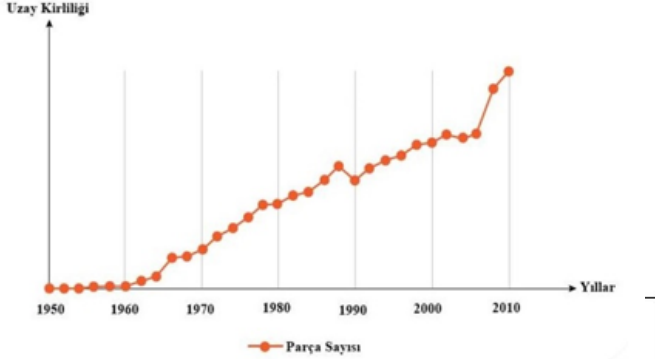
Makalede verilen bilgilere göre yapay uydularda,

- I. Bilgilerin alınması, Dünya'ya gönderilmesi gibi işlemleri gövde tarafından sağlanır.
- II. Enerji ihtiyacını karşılamak için Güneş panelleri kullanılır. Yeterli Güneş ışığı olmadığı durumlarda depolanan enerji kullanılır.
- III. Bulunan radyo antenleri ile uydunun yeryüzü ile bağlantı kurması sağlanır.

İfadelerinden hangisine ulaşamaz?

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I, II ve III

10. Dünya'nın çevresinde değişik yörüngelerde dönen ve artık herhangi bir işlevi olmayan insan yapımı cisimlerin tümü uzay kirliliği olarak adlandırılır. Aşağıdaki grafikte uzay kirliliğinin yıllara göre değişimi verilmiştir.



Grafikte verilen bilgilere göre aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

Uzaydaki gök cisimlerini incelemek için astronomi uyduları kullanılır.	Askeri operasyonlarda istihbarat toplamak için casus uydular veya keşif uyduları kullanılır.
--	--

Öğrenciler yapay uydularla ilgili bilgilerin yer aldığı tabloda doğru bilgilerin yer aldığı bölümleri tararsa tablonun son görünümü nasıl olur?

A)

B)

C)

D)

6.



Uzaya gitmek için devasa yakıt tankları olan roketler kullanılır. Bu tanklar ve diğer ekipmanlar Dünya'ya geri dönmez ve yörüngede kalır. Bazı durumlarda roket kalıntıları parçalanır ve binlerce küçük enkaz Dünya yörüngesine yayılır. Uzay kirliliğinin nedenlerinden biri de bu roket kalıntılarıdır. Yeniden kullanılabilir roket teknolojisini geliştiren özel bir uzay şirketi, uyduyu uzaya gönderdikten sonra dikey olarak Dünya'ya iniş yapabilen roket geliştirmiştir.

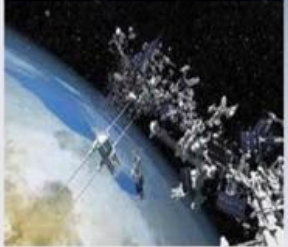
Bu şirketin, uzay kirliliğini engellemek adına yaptığı çalışmanın önemini aşağıdakilerden hangisi en iyi ifade eder?

A) Enkaz parçalarının belirli aralıklarla temizlenerek

12.

ASTRONOMİ HABER

Dünya yörüngesindeki çöplerin temizlenmesi amacıyla geliştirilen bir manyetik hurda toplayıcı roket ile uzaya fırlatıldı. Alüminyum ve çelik halatlardan oluşan yaklaşık 700 metre uzunluğundaki hurda toplayıcı, uzaydaki metal atıkları yavaşlatarak Dünya yörüngesinden çıkarmayı hedefliyor. Bu sayede metal atıkların hurda toplayıcı aracılığıyla atmosfere itilerek bertaraf edilmesi amaçlanıyor.



Verilen habere göre aşağıdaki cisimlerden hangisi manyetik hurda toplayıcının uzaya gönderilme sebebi olamaz?

A) İşlevini yitirmiş yapay uydular

B) Uzay roketlerinin yakıt tankları

C) Meteor ve göktaşları

D) Uzay araçlarının atıkları

- A) Uzun kirliliğinin en büyük nedeni yapay uydulardır.
 B) 1950 yılında tespit edilebilen herhangi bir kirlilik yoktur.
 C) Mevcut kirlilik 1990 yılından itibaren bir süre azalmıştır.
 D) 2000-2010 yılları arasında uzay çalışmaları sürekli hız kazanmıştır.

11. Astronomideki hedefler teleskop seçiminde etkilidir. Aşağıda teleskopların kullanım özelliklerine ait bir tablo verilmiştir.

Kullanım amacı	Aynalı teleskop	Mercekli teleskop	Radyo teleskop
Ay ve gezegen gözlemleri	★★★★★	★★★★	★
Derin gökyüzü cisimleri	★★★★★	★★★	★
Genel kullanım (İletişim vb.)	★	★	★★★★

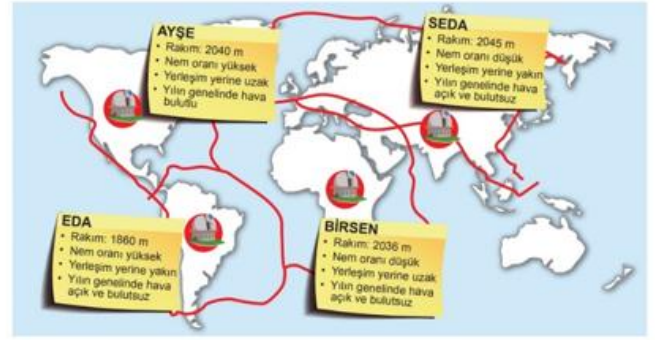
(★ sayısı teleskobun uygunluk derecesini göstermektedir.)

Bu tabloya göre yapılan,

- I. Ay'ın evreleri aynalı teleskoba göre mercekli teleskopa daha net görülür.
 II. Güneş sistemi dışındaki gök cisimlerinin incelenmesinde aynalı teleskoplar daha iyi sonuç verir.
 III. Uzun istasyonlarındaki bilim insanları arasında irtibat sağlanması için radyo teleskoplar tercih edilir.
 yorumlarından hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) I ve III C) II ve III D) I, II ve III

14. Rasathane, uzay boşluğunda meydana gelen her türlü değişikliğin gözlemlenmesi, verilerin toplanması ve incelenmesi için sabit teleskoplar kullanılarak inşa edilen gözlem merkezleridir. Teleskobun bulunduğu yer çevresel ışık kaynaklarına ne kadar uzak ise gözlemlendiğimiz alandan teleskoba o kadar çok ışık ulaşır. Gözlem yapacağımız yer, uzaydan alacağımız görüntüleri olumsuz yönde etkileyebilecek çeşitli ışık kaynaklarından uzak ve rakımı yüksek yerler olmalıdır. Bunun dışında rasathaneler kurulurken bulutsuz gece sayısının fazla olduğu, havadaki nem oranının düşük olduğu bölgeler tercih edilmelidir. Öğretmen yukarıdaki bilgileri verdikten sonra dört öğrencisinden rasathane kurmak için uygun bir bölge araştırmalarını istiyor. Öğrenciler araştırmaları sonucu buldukları bölgeleri aşağıdaki haritaya işaretliyorlar. Bulmuş oldukları bölgenin coğrafi ve iklim koşullarını bir kâğıda not alarak harita üzerine sabitliyorlar.



Bu çalışma sonucunda aşağıdaki öğrencilerden hangisinin tespit ettiği yere rasathane yapılması en uygundur?

- A) Ayşe B) Eda C) Birsen D) Seda

15. Emir, verilen malzemeleri kullanarak aşağıdaki modeli yapar. Modeldeki şişelerin etrafını dürbün ve büyüteç kaplanmayacak şekilde alüminyum folyo ile kaplar.



Emir büyük şişeyi eliyle sabit tutup bir diğer eliyle de küçük şişeyi ileri geri hareket ettirirken kapı dürbününden bakmaya başlar. Görüntüdeki değişimleri arkadaşına gösterir. Modelin amacına uygun şekilde çalıştığını görür.

Buna göre, Emir'in yaptığı modelle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- A) Modelde hem büyüteç hem de kapı dürbünü görüntüyü büyütme için kullanılmıştır.
 B) Model uzaktaki cisimleri yakınlaştırmaya yarayan mercekli bir teleskobu temsil etmektedir.
 C) Alüminyum folyonun kullanılmasındaki amaç etraftaki ışınların gözlemi bozmasını engellemektir.
 D) Emir görüntünün büyüklüğünü değiştirmek ve netleştirmek için küçük şişeyi ileri geri hareket ettirmiştir.

13. Aşağıda ışık kirliliği ilgili bir makalede geçen metin verilmiştir.



16. Aşağıda öğrencilerin Batılı ve Türk-İslam astronomlarının bilime katkıları ile ilgili hazırladıkları poster verilmiştir.

 Georges Lemaître (Jorş Lemeitra) (1894 - 1966)	Büyük patlama teorisini ortaya atan ilk bilim insanıdır. Evrenin bir zamanlar atomun içinde sıkışmış olduğunu öne sürmüştür.
 Jan Hendrik Oort (Jen Hendrik Ort) (1900 - 1992)	Samanyolu Galaksisi üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan bilim insanı, galaksinin hareketini açıklamış, sarmal yapıda olduğunu keşfetmiştir.
 Uluğ Bey (1393 - 1449)	Astronomi ve matematik bilim insanıdır. Astronomi ve bilime önem vermiş ve rasathaneler yaptırmıştır.
 Biruni (973 - 1048)	Dünya'nın ilk rasathanesini kuran, Celali Takvimini hazırlayan İranlı bilim insanıdır.

Posterde hangi astronom ile ilgili verilen bilgiler

17. Yapay uydular uzayda gezegenlerin yörüngelerine fırlatılan insan yapımı araçlardır.

Aşağıdaki tabloda ülkemize ait bazı uydular verilmiştir.

Türsat 3A	Rasat
Bilsat	Göktürk 1

Ülkemizin uzaya gönderdiği uydulardan aktif olarak görev yapmayanların bulunduğu kutucuk boyanırsa tablonun son görünümü aşağıdakilerden hangisi gibi olur?



18. Fen Bilimleri dersinde uzay kirliliğini anlatan öğretmen öğrencilerine uzay kirliliğinin henüz insanların günlük yaşamına doğrudan bir etkisinin olmadığını bu nedenle de genellikle göz ardı edilen ya da unutulmuş bir sorun olduğunu söyledi.



Eğer önlem alınmazsa uzay kirliliğinin önümüzdeki 25-30 yıl içinde uzay araştırmaları ve insanlar açısından çok ciddi bir sorun oluşturacağını vurguladı.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi Dünya'mızı bekleyen tehlikelerden biri olamaz?

- A) Atıkların çarpmasıyla görev yapan insanlı ve insansız uzay araçlarının zarar görmesi
- B) Atıkların Dünya'ya çarparak Dünya'nın dengesini bozması ve geri dönüşü olmayan zararlar vermesi
- C) Ay gibi doğal uyduların atıklarının gezegenlere daha da yaklaşarak çarpması
- D) Dünya'nın çevresinde çok hızlı ve başıboş dolaşan atıkların uzay araştırmalarını zorlaştırması

19. Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik araştırma yapan öğrenciler aşağıdaki bilgilere ulaşmıştır.



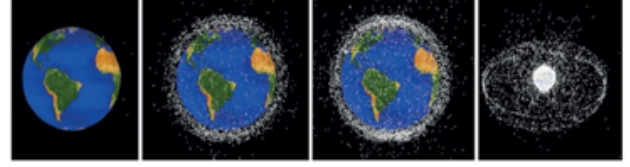
Teleskobun icadı ile birlikte gök cisimleri incelenmiş, gezegenler hakkında bilgi sahibi olmuşuzdur. Aynı zamanda astronomi biliminin gelişimi sağlanmıştır. Eğer teleskop icat edilmemiş olsaydı, dünyamız dışında kalan diğer gezegenlerden haberdar olamazdık,

gökyüzünün işleyişi hakkında bilgi sahibi olamazdık. Teleskobun olmadığı bir dünyada bilim hep eksik kalırdı.

Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemi ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Teleskobun icadı ile gök cisimlerini incelemek ve gezegenler hakkında bilgi sahibi olmak kolaylaştı.
- B) Teleskobun icadı astronomi biliminin gelişimini sağlamıştır.
- C) Teleskobun olmadığı bir dünyada bilim ve hep eksik kalırdı.
- D) Teleskoplar gökyüzünün işleyişi hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamamıştır.

20. Aşağıdaki görüntü zaman içinde dünya yörüngesindeki uzay kirliliğini göstermektedir.



Hasan öğretmen öğrencilerine Dünya çevresinin bu denli çöp olarak kullanılması daha sonraki yıllar için ne gibi tehlikeler doğurabilir? Sorusunu sorarak öğrencilerinin tahmin edip kartlara yazmalarını istiyor. a

Tuğsem'in Kartı

Uzayın bu denli kirlenmiş olması, astronomi faaliyetleri açısından risk oluşturmaz.

Sarp'ın Kartı

Uzaydaki bir insanlı roketin bu çöpler ile çarpışması astronotların hayatını kaybetmesine sebep olabilir.

Hilal'in Kartı

Uzaydaki bu kirlilik bir uydu ile çarpışacak olursa yörüngesini değiştirip uydunun Dünya'ya düşmesine sebep olabilir.

Mehmet'in Kartı

Uzay kirliliği şimdilik insanlara doğrudan etkili gibi gelmese de önlem alınmadığı takdirde 25-30 yıl içinde uzay araştırmaları açısından ciddi bir sorun olacaktır.

Buna göre hangi öğrencinin hazırladığı kart doğruyet yanlıştır?

- A) Tuğsem B) Sarp C) Hilal D) Mehmet

Apollo 11 uzay aracı ne gerçekleştirmiştir.

III. Ay'a ayak basan ilk insan Neil Armstrong'dur (Neyl Armsitrong).

verilen ifadelerden hangileri doğrudur?

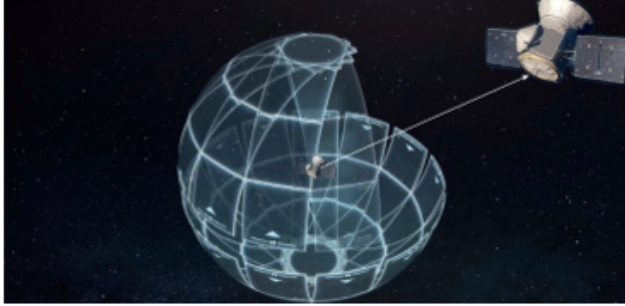
- A) Yalnız I. B) I ve II. C) I ve III. D) I, II ve III.

22.

NASA'ya ait InSight uzay aracı 26 Kasım 2018'de Mars yüzeyine indirilmiştir. InSight'in ana görevi, indirdiği bölgeye yerleşerek gezegenin jeolojik yapısı hakkında bilgi toplamaktır. InSight'in göndereceği veriler sayesinde Dünya ve Ay gibi kayalık gök cisimlerinin oluşumu daha iyi anlaşılacak, Mars ve Dünya arasında karşılaştırmalar yapılabilecektir.



23. Güneş'ten başka yıldızların etrafında dolanan gezegenlere ötegezegen adı verilir. Ötegezegenleri keşfetmek için tasarlanan Geçiş Halindeki Ötegezegen Araştırma Uydusu (TESS) 18 Nisan 2018'de uzaya fırlatılmıştır. İstatistiğe dayanan tahminler TESS'in geçiş olaylarını gözleyerek yaklaşık 1500 gezegenin keşfinde rol alacağını göstermektedir.

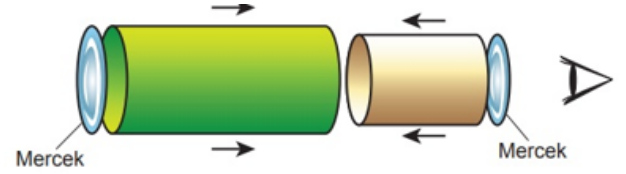


TESS'in kapsama alanı 2009-2018 yılları arasında görev yapan ötegezegen avcısı Kepler Uzay Teleskobu'nun incelediği alanın yaklaşık dört yüz katına denktir. Dört geniş açılı kamerası sayesinde iki yıl içinde gökyüzünün %85'ini tarayabilecek bir kapasiteye ulaşması beklenmektedir. Buna göre, **TESS hakkında verilen aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Sahip olduğu teknoloji ile uzayda çok geniş bir alanı tarayabilmektedir.
- B) Gök biliminin gelişimine yönelik önemli bilgilerin elde edilmesine katkı sağlamaktadır.
- C) Gök bilimi araştırmaları kapsamında uzayda öte gezegenleri tespit eden ilk teleskoptur.
- D) Doğrudan gözlemleyemediğimiz öte gezegenleri geçiş yöntemi ile tespit edebilmektedir.

24. Bir öğretmen fen bilimleri dersinde öğrencileriyle birlikte "Basit bir teleskop yapalım" etkinliğini aşağıdaki tabloya göre gerçekleştirecektir.

Malzemeler	Yapılışı
• 1 adet ince kenarlı mercek • 1 adet kalın kenarlı mercek • Yapıştırıcı • 2 adet renkli fon kartonu	• Biri diğerinin içinde hareket edebilecek şekilde kartonlardan iki rulo oluşturun ve yapıştırıcıyla sabitleyin. • Büyük ve küçük çaplı rulonun bir ucuna mercekleri yerleştirip sabitleyin. • Mercek takılı uçlar dışa bakacak şekilde küçük ruloyu büyük rulonun içine yerleştirin. • Bulutsuz bir gecede, küçük rulodaki mercekten bakarak teleskobu evinizde test edin ve görüntüyü netleştirmek için küçük ruloyu büyük rulo içinde hareket ettirin.



Etkinlik sonrasında öğrenciler teleskoplarıyla birlikte eve gidip gece gökyüzüne baktıklarında bazı öğrenciler gök cisimlerini daha yakından gözlemleyememiştir.

Yönergeyi eksiksiz yerine getiren öğrencilerden bazılarının gözlem yapamamasının sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Gözlemlerini bulutsuz bir gecede yapmaları
- B) Küçük ruloyu büyük rulo içinde hareket ettirmeleri
- C) Büyük ve küçük rulolara takılacak mercek türlerini bilmemeleri
- D) Merceklerden birinin büyük rulo ya diğerinin küçük rulo ya yerleştirilmesi

25. Eski çağlardan günümüze kadar uzay hakkında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar geçmişte ilkel yöntemlerle yapılırken günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha gelişmiş araçlarla yapılabilmektedir. Çeşitli araçlarla uzaya çıkılmasını sağlayan, uzayda yapılan araştırma sonuçlarını Dünya'ya ulaştıran teknolojilere uzay teknolojileri adı verilir.

Uzay teknolojilerinden, tarımdan eğitime kadar pek çok alanda yararlanabiliyoruz. Uzay teknolojilerinin önemli bir alanı olan uydu teknolojilerinden haberleşme, görüntüleme/ uzaktan algılama ve konumlandırma, istihbarat gibi amaçlarla oldukça etkin bir şekilde yararlandığımızı söylemek mümkün. Haberleşme, iletişim ve gözlem uyduları sayesinde Dünya'nın pek çok yerinin görüntüsünü alabiliyoruz. Uzaydaki gözlerimiz olan uzay teleskopları ile evrenin daha önce hiç görmediğimiz yerlerini görebiliyor, gezegenlere gönderilen araçlarla, içinde yaşadığımız sistemi anlıyoruz.

Yukarıda verilen bilgilerden yararlanarak aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Uzay teknolojilerinin gelişmesi hayatı kolaylaştırırken ülke ekonomilerine yük getirir.
- B) Eski çağlarda da insanlar uzayı merak etmiş ve uzayla ilgili çalışmalar yapmışlardır.
- C) Uzay araştırmaları ve geliştirilen, kullanılan teknolojiler arasında bir ilişki vardır.
- D) Uzay teknolojileri sayesinde yeryüzü şekilleri gözlemlenebilir.



Meslek Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki ve Teknik Eğitim Programına İlişkin Durum, İhtiyaç ve Çözüm Önerileri*

Situation, Needs and Solution Suggestions Related to Vocational and Technical Education Program According to The Opinions of Vocational Teachers

Mine GÖRÜCÜLER^{1a}

^a Bilim Uzmanı, MEB, Burdur, Türkiye

ORCID: 0009-0007-5529-0885

minetopak@hotmail.com

Funda UYSAL^b

^b Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye

ORCID: 0009-0001-9929-9812

fuysal@mehmetakif.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

1.Mesleki ve teknik eğitim,
2.Mesleki ve teknik eğitimde ihtiyaçlar,
3.Mesleki ve teknik eğitim programı

Öz

Bu araştırma, mesleki ve teknik eğitim programlarının geçmişten günümüze kadar değişimini, var olan durumunu, ihtiyaçlarını ve giderilme yollarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, fenomenoloji (olgubilim) çalışmasına dayanmaktadır. Araştırma verileri araştırmacıların hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış olup, katılımcılar maksimum çeşitliliğe göre seçilmiştir. Görüşmeler mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan 38 meslek öğretmeni ile yüz yüze yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler analiz edilerek, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler ve alt kategorilerde ise frekans ve yüzdelik dilimleri belirlenmiş olup, öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgulara göre, program öğelerinin öğrenciye uygun olduğu ama sektör ihtiyaçlarını karşılama anlamında bazı alanlarda yetersiz kaldığı, öğretmenlerin çağın gelişmelerine uygun hizmet içi programlara ihtiyaç hissettiği görülmüştür. Derslerde içerik yoğunluğunun revize edilerek sektör ve öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmesi gerektiği görüşüne ulaşılmıştır. Eğitim durumları bağlamında ise ders kitaplarındaki video ve görsel içeriklerin çoğaltılması, derslerin içerik ve saatlerinin düzenlenmesi, bu bağlamda atölye ve donanım eksikliklerinin giderilmesi gerektiği görülmüştür. Paydaşlar bağlamında, öğrencilerin ilgi ve yetenek taramalarının yapılması, ortaokul sürecinden itibaren öğrencilere, velilere alan tanıtımlarının yapılması, öğretmenlerin ise alanlarına yönelik düzenli olarak hizmet içi eğitimlere katılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sektörler ile okul işbirliğinin yapılması neticesinde, öğrencinin mesleğe uyum ve istihdamını sağlamada katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim bağlamında ise mesleki ve teknik eğitim Anadolu lisesi mezunu öğrencileri için yükseköğretime devamını sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords:

1. Development of vocational and technical education,
2.Needs in

Abstract

This research aims to reveal the evolution of vocational and technical education programs from past to present, their current status, needs, and ways to address them. The research is based on phenomenology. Data were collected using a semi-structured interview form

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

vocational and technical education, 3.Vocational and technical education program

developed by the researcher. A purposive sampling method was used to select participants, ensuring maximum diversity. Face-to-face interviews were conducted with 38 vocational teachers working in vocational and technical Anatolian high schools. The data obtained by the researcher were analyzed, and categories and subcategories were determined. Frequencies and percentages were determined for each category and subcategory, and teachers' opinions were included. These opinions indicated that while program elements were suitable for students, they fell short in some areas in terms of meeting sector needs, and teachers felt the need for in-service programs aligned with contemporary developments. The view was reached that course content should be revised and adapted to sector and student needs. In terms of education, it was observed that video and visual content in textbooks should be increased, course content and schedules should be adjusted, and workshop and equipment deficiencies should be addressed. In terms of stakeholders, it was concluded that students' interests and talents should be screened, field presentations should be provided to students and parents starting in middle school, and teachers should participate in regular in-service training in their fields. Furthermore, it was concluded that collaboration between sectors and schools will contribute to students' adaptation to their profession and their employment. In terms of higher education, it was concluded that arrangements should be made to ensure that graduates of vocational and technical Anatolian high schools continue their education in higher education.

Geliş Tarihi:

10.11.2025

Kabul Tarihi:

28.06.2026

Yayın Tarihi:

30.06.2026

Atıf: Görücüler, M. ve Uysal, F. (2026). Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki ve teknik eğitim programına ilişkin durum, ihtiyaç ve çözüm önerileri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-192. <https://doi.org/10.60107/maunef.1820928>

Citation: Görücüler, M. & Uysal, F. (2026). *Situation, needs and solution suggestions related to vocational and technical education program according to the opinions of vocational teachers. MAUN Journal of Education*, 6(1), 174-192. <https://doi.org/10.60107/maunef.1820928>

Giriş

Nitelikli işgücünün oluşmasını sağlayan en önemli faktör eğitimidir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ilgili olan mesleki ve teknik eğitimin, hem beşeri hem de ekonomik kalkınmadaki yeri yadsınamaz (Albayrak, 2020). Mesleki eğitim, bireysel ve toplumsal yaşamda gereksinim duyulan, meslekler için ise sahip olunması gereken bilgi, beceri, davranışın kazandırılması sürecidir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, mesleki eğitimde bulunduğu seviyeyi göstermektedir (Albayrak, 2020). Mesleki ve teknik eğitim, ulusların sosyal, ekonomik bireysel, toplumsal, alanlarda gelişmesine katkı sağlamaktadır (Öğütü, 2022). Bu doğrultuda devletlerin ekonomik olarak kalkınması ile vatandaşlara sunulan eğitimin kalitesi arasında birebir ilişkili bulunmaktadır. Araştırmalara göre, toplumda eğitim düzeyi %0,7 oranında arttığında ekonomik düzeyde de %1 oranında artış olduğu gözlenmektedir (MEB, 2022). Ayrıca eğitim sisteminin başarısını etkileyen faktörlerden birisi de eğitim programıdır (Yavuzarslan, Arslan ve Arslan, 2020). Mesleki ve teknik eğitimin süreklilik arz etmesi için programların önemi çok büyüktür. Ülkelerin milli hedefleri kapsamında hazırlanan programların, eğitim-istihdam-üretim bağının sürekli olarak işlemesi için, amacına uygun hazırlanması gerekmektedir. Bu bağın sürdürülebilmesi için bugünün ihtiyaçlarına uygun olarak eğitime öğretime devam edilmelidir. Bu araştırmada da mesleki ve teknik eğitim programına yönelik mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet öncesi dönemde, mesleklere yönelik okullar, sektöre uygun işyeri içinde olup, okulların eğitim programları meslek okulları tarafından hazırlanarak bakanlığa

onaylatılmıştır (Kılınç, 2020). Bu okullara alınacak öğrenci sayısı ise bölgelerin ihtiyaçlarına göre bakanlık tarafından belirlenmiştir. Dünya’da sanayi devriminden, Türkiye’de ise cumhuriyet döneminden sonra mesleki eğitimde geleneksel eğitimden formal eğitim düzenine geçilmiştir (Özer, 2020). 2006 yılından itibaren Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi amacıyla (MEGEP) projesinde değişikliklere gidilerek, modüler bir yapıya geçilmiştir (Demirer, 2018). 2006 yılından itibaren devam eden bu sistem güncellenerek eğitim programlarında “meslek alanında uzmanlaşmanın yerini “akademik ve becerilere odaklanmak” almıştır (Demirer ve Dal, 2020).

Türkiye’deki mevcut duruma bakıldığında, mesleki ve teknik ortaöğretimde 53 alan ve 114 dalda eğitim verilmektedir (MEB, 2023). Verilen bu eğitimler ise alanlara uygun olarak hazırlanan çerçeve öğretim programları temel alınarak uygulanmaktadır (MEB, 2023). Mesleki ve teknik eğitim programları hazırlanırken bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001). Fakat Mesleki ve Teknik Eğitim okullarında bölgesel ihtiyaçlar yok sayılabilmekte (Yağız ve Çelikten, 2023), milli tematik okulların yetersiz olmasının yanında mesleki eğitimin paydaşlarla işbirliğinde yetersiz kalması nedeni ile mesleki ve teknik eğitim alanında birçok problem görülebilmektedir. Bu bağlamda il mesleki eğitim kurullarında yerel yönetim temsilcileri ve sektör temsilcilerinin koordinasyonu ile hazırlanan bölgesel anlamda ihtiyaç analizi doğrultusunda ihtiyaca yönelik tematik okulların açılması önem taşımaktadır. Osmanlı döneminde, Erzurum ve Trabzon’da hayvancılık faaliyetlerinin yoğun olduğu için açılan süt okulları, Aydın Seydiköy çevresinde yetişen üzümleri kullanmak için bağcılık, ipekçilik ve bahçıvanlık mektebinin açılması, aslında o dönemlerde dahi tematik okullara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Kılınç, 2020).

Literatür tarandığında mesleki ve teknik eğitimle yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Binici ve Arı’nın (2004) araştırmalarında çeşitli ülkelerin mesleki eğitim modelleri incelenmiştir. Araştırma neticesinde mesleki ve teknik eğitimin, sektörün mevcut alan-dallara yönelik eleman ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmesi, bu doğrultuda eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Binici ve Arı, 2004).

Demirtaş ve Küçük’ün (2008) kız meslek lisesi öğretmenlerinin problemlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin çağın gereklerine uyum sağlaması için desteklenmesi gerektiği, okullarda donanımın yetersiz olduğu, öğrenci niteliğini artırmak amacıyla sanayi ile koordineli çalışılması gerektiği, ayrıca mezun olan öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmeleri için düzenlemeye ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Vurucu’nun (2010) araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı meslek liselerinde, öğrencilerin meslek seçimini etkileyen etmenleri belirlemek amaçlanmıştır. Meslek seçimini sosyo ekonomik düzeyin %41, ailenin %59, arkadaş çevresinin %47 oranında etkilediği gözlenmiştir. Karabulut ve Marul’un (2011) çalışmasında ise mesleki ve teknik eğitimde çalışacak nitelikli iş gücü yetiştirilmesinde çok amaçlı liselerin etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre; çok amaçlı lise modeli ile; genel ve mesleki eğitim ayrışması kaldırılarak, tüm öğrencilerin ortak bir kültür ile geliştirilmesi, iş yaşamı için de yükseköğretimin

gerektirdiği yeterliliklere sahip olunacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Hepkul (2014) tarafından mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin alan seçme sürecinde, öğrencilerin birçoğunun ilgi ve yeteneklerinin farkında olmadığı, alan tercihlerini ise çoğunlukla ailelerin yönlendirmesi ile ya da 8. sınıfın sonunda yapılan sınav puanına göre yapmakta olduğu ortaya çıkmıştır. Aslantürk'ün (2014) çalışmasında, mesleki eğitim programlarının sektörün gereksinimleri ile örtüşmediği ortaya konmuştur. Ayrıca örgün, yaygın, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsayan eğitim programı yapısı bulunmadığı ifade edilmiştir. Demir'in (2017) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin meslek liselerine karşı algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin mesleki liselerine karşı olumsuz algı taşıdıkları görülmüştür. Işıl Gel (2019) tarafından yapılan çalışmada, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin mezun olduktan sonra mesleklerine devam etme ve yükseköğretim amacına ulaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Mezun olan bireylerin %59 oranında farklı sektörlerde çalıştıkları saptanmıştır. Öğrencilerin %79,9 oranında herhangi bir yükseköğretim kurumuna yerleşemedikleri belirlenmiştir. Demirer ve Dal'ın (2020) araştırmasında mesleki eğitim programlarının sektör gereksinimlerine uygun olarak güncellenmediği, meslek liselerinin rağbetin artması için önceden olduğu gibi ek puan getirilmesi, bu okullara tanıtım ve yönlendirmenin yapılarak istihdam durumunun güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle yapılan çalışmalar doğrultusunda, farklı mesleki ve teknik eğitim modellerinin araştırılarak tüm gelişmeler ışığında hali hazırda kullanılan alan, dal ve programların gözden geçirilip, güncellenerek sanayi ile koordineli olarak sektörün ihtiyacına uygun nitelikli eleman yetiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere çağın gereksinimlerine uygun eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin farkında olmadan alan seçimi yaparak ortaöğretim kurumuna devam ettiği, öğrencilere yönelik mesleğe yönlendirme çalışmalarının yetersiz kaldığı, meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin yükseköğretime devam etme sürecinde sorunlar yaşadığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda devlet politikalarının gözden geçirilerek, güncellenerek eğitimde pozitif ayrımcılık sağlanarak mesleki ve teknik eğitimin gelişeceği, mesleki eğitim ile sektörü bütünleştiren mesleki eğitim modeline ihtiyaç olduğu, toplumun mesleki ve teknik eğitime karşı olumsuz tutum sergilediği, tematik okulların mesleki ve teknik eğitime katkı sağlayacağı görüşlerine ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmayla da mesleki eğitim programına yönelik aksaklıklar belirlenerek, giderilmesine katkı sağlayabilecek, sorunlara çözüm sunabilecek bireysel ve toplumsal kalkınmaya olanak sağlayabilecek farklı öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada meslek öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim programlarına ilişkin var olan durum, ihtiyaçların belirlenmesi ile çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla mesleki eğitim programına ilişkin var olan duruma yönelik meslek alanı öğretmenlerinin düşünceleri alınmıştır. Ardından mesleki eğitim programlarının alana, sektöre, öğrenciye, öğretmene, okul türlerine uygunluğu

dikkate alınarak bu hususlara yönelik ihtiyaçlar, öneriler ortaya konmuştur. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problem soruları oluşturulmuştur.

Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre;

- 1 Mesleki ve teknik eğitim programlarına ilişkin var olan durum nedir?
2. Mesleki ve teknik eğitim programlarına ilişkin hangi ihtiyaçlar bulunmaktadır?
3. Mesleki ve teknik eğitim programlarına ilişkin ihtiyaçlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeline, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracına, araştırmanın veri analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, fenomenoloji çalışmasına dayanmaktadır. Fenomenoloji (olgubilim) çalışması derinlemesine ve kapsamlı araştırma yürütmek için kullanılmaktadır. Olgubilim çalışmalarında belli bir durumu tecrübe eden kişilerin bu durumu anlamlandırmasını ortaya koymaktır (Creswell, 2021). Bu süreçte elde edilen veriler analiz edilerek, katılımcıların yaşantılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Fenomenolojik çalışmalarda içerik analizi kullanılarak, betimsel raporlama yapılmaktadır.

Bu araştırmada meslek öğretmen görüşleri ile mesleki ve teknik eğitim programlarına ilişkin durum, ihtiyaç ve çözüm önerilerinin daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerden toplanan verilerden yararlanılarak kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Edinilen bulgularla meslek öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, mesleki eğitim programlarına ilişkin var olan durumla beraber, ihtiyaçlar belirlenerek, bunlarla ilişkili çözüm önerileri sunulmuştur. Her bir alt problem için konu alanı öğretmenleri sürece dâhil edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada meslek öğretmenlerinin düşüncelerine başvurulmuştur. Katılımcılar 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bir ilin merkezinde yer alan farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve MESEM (Mesleki Eğitim Merkezi) okullarında görev yapmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitliliğe göre seçilmiştir. Amaçlı örneklem kapsamında bulunan bu yöntem farklılıkları içeren temaları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Patton, 2014, akt. Başaran, 2019). Bu bağlamda belirlenen evrenin sorunlarına uygun kesimin belirlenmesine dayanmaktadır (Saldamlı ve İtir Can, 2019).

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları ise Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Veri Toplanan Alanlara Göre Dağılımı

Veri Toplanan Alan	Katılımcı Sayısı
--------------------	------------------

Bilişim	3
Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı	2
Çocuk gelişimi	5
Elektrik elektronik teknolojisi	2
Grafik	1
İtfaiye	1
Makine	2
Metal teknolojisi	2
Mobilya	2
Moda tasarımı	1
Motorlu araçlar teknolojisi	1
Muhasebe	2
Kuaförlük ve güzellik hizmetleri	2
Sağlık hizmetleri	5
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	2
Yiyecek içecek hizmetleri	4
Toplam	38

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcılar 16 alandan toplam 38 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel çalışmalarda araştırmacı veri doygunluğuna ulaşana kadar görüşmeleri sürdürmelidir (Creswel, 2021). Bu bağlamda katılımcılarla yapılan görüşmeler veri doygunluğu sağlayana kadar sürdürülmüştür. Tablo 2’de katılımcıların görev sürelerini gösteren dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Kıdem	Katılımcı Sayısı
1-5 yıl	2
5-10 yıl	2
10-15 yıl	5
15-20 yıl	4
20-25 yıl	7
25-30 yıl	10
30 ve üzeri	8
Toplam	38

Tablo 2’de görüldüğü gibi; Kıdem yılına göre katılımcı sayıları şöyledir; 1-5 yıl arası iki, 5-10 yıl arası iki, 10-15 yıl arası beş, 15-20 yıl arası üç, 20-25 yıl arası yedi, 25-30 yıl arası 10, 30 yıl ve üzeri katılımcı altı kişidir.

Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Alt problemlere yönelik veri toplama süreci ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Alt Problemlere Yönelik Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Alt problem	Veri toplama süreci	Veri toplama aracı
--------------------	----------------------------	---------------------------

1.	Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki eğitimin programlarına ilişkin var olan durum nedir?	Öğretmen görüşleri ile mesleki eğitimin programına ilişkin var olan durum belirlenmiştir.	
2.	Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki eğitimin programlarına ilişkin hangi ihtiyaçlar bulunmaktadır?	Öğretmen görüşleri ile mesleki eğitimin ihtiyaçları belirlenmiştir.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
3.	Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki eğitimin programlarına ilişkin ihtiyaçlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?	Öğretmen görüşleri ile mesleki eğitimin ihtiyaçlarına yönelik çözüm önerileri belirlenmiştir.	

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Veri toplama sürecinde;

- Birinci alt problemde mesleki eğitim programına ilişkin durum belirlenmiştir.
- İkinci alt problemde mesleki eğitim programlarının ihtiyaçları belirlenmiştir.
- Üçüncü alt problemde mesleki eğitim ihtiyaçlarına uygun çözüm önerileri belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmak üzere uygulama izinleri alınarak, mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumunu, mesleki ve teknik eğitimin gereksinimleri bu gereksinimler ışığında önerileri ortaya koymak için üç ana soru her sorunun altında ise altışar soru hazırlanmıştır. Soruları hazırlarken iki alan uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı ve son olarak da iki program geliştirme uzmanının düşünceleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak, dil uzmanının da görüşü alınarak görüşme formu tamamlanmıştır. Görüşme formunda kişisel bilgiler kapsamında branş ve kıdem yılı sorulmuştur. Ardından mesleki eğitimin mevcut durum, ihtiyaç ve önerileri ortaya koymak için hazırlanmış sorulara geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilgili verilerin analizinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin ayrıntılar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Alt Problemler, Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Alt problem	Veri toplama süreci	Veri analizi
1. Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki eğitimin programlarına ilişkin var olan durum nedir?	Mesleki alanda eğitim veren öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüş alınmıştır.	İçerik analizi
2. Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki eğitimin programlarına ilişkin hangi ihtiyaçlar bulunmaktadır?		Öğretmen görüşleri için kategori/alt kategoriler oluşturulmuştur.
3. Meslek öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki eğitimin programlarına ilişkin ihtiyaçlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?		

Tablo 4’te belirtildiği gibi, görüşme formundan ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Katılımcılara A1’den-A38’a kadar kodlar verilerek görüşleri belirtilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Mertens’in (2005) önerdiği kriterler uygulanmıştır. İnanırcılık için katılımcı teyidi sağlanmış ve ham veriler uzman görüşüne sunulmuştur. Aktarılabilirlik için araştırma süreci, katılımcılar ve veri analizi detaylı şekilde betimlenmiştir. Tutarlılık için iki araştırmacı tarafından kodlamalar ve kategoriler bağımsız olarak incelenmiş, görüş birliğine varılmıştır. Doğrulanabilirlik için bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve tüm araştırma süreci ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada cevabı aranacak alt problemlere ait sorular doğrultusunda bulgular ve yorumlar kısmı yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre kategori, alt kategoriler Tablo 5’te bulunmaktadır.

Tablo 5. Mesleki ve Teknik Eğitim Programlarına İlişkin Var Olan Duruma Yönelik Meslek Öğretmenleri Görüşleri

Katılımcı Görüşleri				Katılımcı sayısı	
Kategoriler	Alt kategoriler			f	%
Programın Öğeleri	Hedefler	Hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olmaması		8	21
		Hedeflerin sektör ihtiyacına uygun olmaması		10	26
		Hedeflerin güncel alan bilgisini karşılamaması		10	26
	İçerik	İçeriğin yoğun olması		5	13
		İçeriğin sektör ihtiyaçlarını karşılaması		25	66
		İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olması		32	84
	Eğitim durumları	Ders kitaplarında konu tekrarlarının olması		7	18
		Alan derslerinin birbirini tekrar etmesi		6	16
		Ders kitaplarında video içeriklerinin yetersizliği		20	53
	Sınama durumları	Uygulamalı ve teorik ders sınavlarının dağılımının yerinde olması		30	79
		Ortak sınavların zorunlu olması		10	26
Paydaşlar	Öğrenci	Öğrencinin konuları ilgi çekici bulmaması		15	39
		Öğrencinin alanı tanımadan gelmesi		33	87
		Öğrencinin alan değişikliği istemesi		5	13
	Öğretmen	Öğretmenin güncel konularda yetersiz kalması		5	13
		Konuların sektör ihtiyacını karşılamaması		15	38
	Sektör	Sektör beklentisi-okulda verilen dersler uyumlu		30	79

Tablo 5'te mesleki eğitim kurumlarında uygulanan programların durumu sorulduğunda, öğretmen düşünceleri bağlamında, program öğeleri ile paydaşlar kategorileri ortaya çıkmıştır. Program öğeleri kategorisinde ise; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına yönelik alt kategoriler oluşturulmuştur. Paydaşlar kategorisinde, öğretmen, öğrenci, sektör bağlamında alt kategoriler oluşturulmuştur. Programın öğeleri kapsamında;

Hedeflere yönelik olarak; hedef öğrenci düzeyi arasındaki uyumsuzluğu vurgulayan bir öğretmen görüşü şöyledir:

A.26: “Alan derslerinde, çoğunlukla hedefler öğrenci düzeyine uygun fakat, nadiren bazı derslerin hedefleri öğrenci seviyesinin üstünde olduğu için anlaşılması güç oluyor.”

Eğitim durumlarına yönelik olarak, ders kitaplarında konuların tekrar ettiğini vurgulayan bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

A13: “Birçok alan derslerinde konular birbirinin tekrarı olduğu için öğrenci açısından bu durum sıkıcı oluyor.”

Paydaşlar kapsamında ise;

Öğrenciye yönelik, öğrencinin konuları ilgi çekici bulmadığını vurgulayan bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

A.13: “Öğrenci alana başlıyor, ilk birkaç ders dersi dinliyor, ilgisini çekmediğini fark ediyor, farklı arayışlar içine giriyor. Okuldan ve dersten kopuyor.”

Sektör bağlamında, konuların sektör ihtiyacını karşılamadığını bir öğretmen şöyle belirtmiştir:

A.36: “Her geçen gün teknolojik gelişmelerle birlikte alanlarda da yenilikler oluyor. Fakat, konuların revize edilmesi geciktiği için konular sektör ihtiyaçlarını karşılayamıyor.”

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın katılımcı görüşlerine yönelik kategori ve alt kategoriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Mesleki ve Teknik Eğitim Programlarına İlişkin İhtiyaçlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcı Görüşleri		Katılımcı sayısı	
Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Programın Öğeleri	Hedefler	Hedeflerin öğrenci seviyesine uygun olması	8 21
		Hedeflerin sektör ihtiyacına uygun olması	10 26
		Hedeflerin öğretmenin mevcut alan bilgisinin uygulanmakta olan programı kapsamı	32 84
	İçerik	İçerik yoğunluğunun düzenlenmesi	16 42
		İçeriğin sektör ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi	5 13
		İçeriğin öğrenci seviyesine indirgenmesi	3 8
	Eğitim durumları	Derslerin ders saati bağlamında revize edilmesi	20 53
		Tekrar niteliği taşıyan derslerin birleştirilmesi	6 16
		Alan derslerinin içerik bağlamında revize edilmesi	20 53
		Derslerin günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenmesi	4 11
Paydaşlar	Öğrenci	Öğrencilere alan tanıtımlarının yapılması	35 92
		Öğrenci velilerine alan tanıtımlarının yapılması	33 87
		Öğrencinin alan değişikliği istemesi	5 13
	Öğretmen	Öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat verilmesi	15 39
		Kurumların öğretmenlerin gelişimine özendirilmesi	10 26
		Güncel alan konularına uygun hizmet içi eğitimin planlanması	5 13
	Sektör	Sektör ihtiyaçlarının gözden geçirilmesi	26 68
		Sektör-okul iş birliğinin yapılması	34 89
		Bölgesel ihtiyaç analizleri yapılması	22 58

Tablo 6’da Mesleki eğitim programlarına yönelik var olan ihtiyaçlar sorulduğunda öğretmen görüşleri bağlamında program öğeleri ile paydaşlar kategorileri oluşturulmuştur. Program öğeleri kategorisinde; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları alt kategorilere yer verilmiştir. Paydaşlar kategorisinde, öğretmen, öğrenci ve sektör bağlamında alt kategoriler oluşturulmuştur. Alt kategorileri kapsayan frekanslar ve yüzdelik oranları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Hedeflerin sektör ihtiyacına uygun olmamasına ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

A.5: *“Okulun bulunduğu bölgenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ihtiyaç analizi yapıldıktan sonra sektörün gereksinimlerine göre hedefler belirlenmelidir.”*

İçeriğin sektör ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini vurgulayan bir öğretmen ise bu durumu şöyle ifade etmiştir:

A.3: *“Mesleki ve teknik liselerinin bulunduğu yerlerde bölgesel ihtiyaç analizi yapılarak bölgenin ihtiyacı olan sektör ve o sektörde çalışacak iş gücü belirlenmelidir.”*

Tekrar niteliği taşıyan derslerin birleştirilmesi gerektiğini ifade eden bir öğretmenin görüşü de şu şekildedir:

A.9: *“Bazı dersler için ders saatleri çok uzunken bazı dersler için zaman yetersiz kalıyor. Bazı dersler de ise sürekli tekrara düşülüyor. Bu dersler ya birleştirilebilir ya da çıkarılabilir.”*

Alan derslerinin içerik bağlamında revize edilmesi ve derslerin günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenmesi gerektiğini ifade eden bir öğretmen bunu şöyle belirtmiştir:

A31: *“Ders konularının, çağın ihtiyaçlarına uygun olarak içeriklerinin oluşturularak, güncellenmesi gerekmektedir.”*

Paydaşlar kategorisinde; katılımcıların şu görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat verilmesi gerektiğini ifade eden bir öğretmen bu durumu şöyle belirtmiştir:

A.19: *“Öğretmenlere belirli aralıklarla yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemeli, kurumlarda bu konuda özendirici bir tutum sergileyerek öğretmenlerin kendini geliştirmelerine fırsat vermelidir.”*

Güncel alan konularına uygun hizmet içi eğitimin planlanması gerektiğini ifade eden bir öğretmenin görüşü şöyledir:

A.4: *“Öğretmenlere yönelik, hizmet içi eğitimler planlanırken güncel alan konuları göz önünde bulundurulması öğretmenlere olumlu katkı sağlayacaktır.”*

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Mesleki ve teknik eğitim programlarına ilişkin önerilere yönelik öğretmen görüşleri” şeklinde yer alan üçüncü alt problemine yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. İlgili görüşlere yönelik kategori ve alt kategoriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Mesleki ve Teknik Eğitim Programlarına İlişkin İhtiyaç Bazında Önerilere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcı Görüşleri		Katılımcı sayısı	
Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Programın Öğeleri	Hedefler	Hedeflerin öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi	12 32
		Hedeflerin sektör ihtiyacını karşılar nitelikte revize edilmesi	4 11
		Hedeflerin öğretmenin mevcut alan bilgisinin uygulanmakta olan programı kapsaması	25 66
	İçerik	İçerik yoğunluğunun düzenlenmesi	16 42
		İçeriğin sektör ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi	5 13
		İçeriğin öğrenci düzeyine indirgenmesi	3 8
	Eğitim durumları	Ders kitaplarını destekleyen görsel içeriklerin üretilmesi	15 39
		Ders saatleri içerik yoğunluğunun düzenlenmesi	25 66
		Ders kitaplarında bulunan konu tekrarlarının giderilmesi	11 29
		Alan uygulama derslerinde kullanılan atölye donanım eksikliğinin giderilmesi	10 26
Paydaşlar	Öğrenci	Öğrenciye yönelik sistematik yetenek ilgi ve ihtiyaç taramalarının yapılması	33 87
		Ortaokul sürecinde öğrencilere alan tanıtımı yapılması	30 79
		Öğrenci velilerine yönelik alan tanıtım faaliyetlerinin yapılması	25 66
	Öğretmen	Programlara eklenen yeni konulara uygun hizmet içi eğitimlerin olması	22 58
		Öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin olması	18 47
		Öğretmenlere sistematik olarak alanlarına yönelik değerlendirme yapılması	20 53
		Güncel alan konularına uygun hizmet içi eğitimin planlanması	5 13
	Sektör	Sektör-okul arasında iş birliği yapılması	25 66
		Öğrencilerin 9. 10. ve 11. sınıf düzeylerinde de sektörde uygulama yapabilmesi	17 45
		Mesleki ve teknik liselerinin tematik okullara dönüştürülmesi	15 39
		Öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilmesi	25 66
		Öğrencilerin yükseköğretime geçememe durumu	30 79

Tablo 7’de görüldüğü gibi mesleki eğitim programlarına ilişkin öneriler sorulduğunda program öğeleri ile paydaşlar kategorileri oluşturulmuştur. Program öğeleri kategorisinde; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları alt kategorilerine yer verilmiştir. Paydaşlar kategorisinde ise, öğretmen, öğrenci ve sektör alt kategorileri oluşturulmuştur. Alt kategorilere yönelik frekanslar ve yüzdelik oranları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Hedeflerin sektör ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade eden bir öğretmen şöyle belirtmiştir:

A.38: *“Hedefler genellikle sektör ihtiyacını karşılıyor; fakat teknolojinin geliştiği motorlu araçlar teknolojisi ve bilişim teknolojisi vb. alanlarda düzenlenmesi gerekmektedir.”*

Hedeflerin öğretmenin alan bilgisinin hali hazırda uygulanmakta olan programı kapsamı gerektiğini ifade eden bir öğretmen şöyle belirtmiştir:

A.15: *“Öğretmenin mevcut alan bilgisi uygulanmakta olan programı kapsıyor fakat güncel gelişmelere göre öğretmenlerin farklı eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir.”*

İçerik yoğunluğunun düzenlenmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler ise şunları belirtmiştir:

A.21: *“Alan derslerinin konuları bazı derslerde yoğun olduğu için konular yetiştirilemezken, öğrenciler tarafından da anlaşılamıyor.”*

A.32: *“Ders konuları öğrenciler tarafından anlaşılabilir olmalıdır.”*

Ders kitaplarını destekleyen görsel içeriklerin üretilmesi gerektiğini ifade eden bir öğretmen bunu şöyle ifade etmiştir:

A.12: *“Ders kitaplarında kare kod uygulaması kullanılarak video içerik üretimi yapılabilir.”*

Ders saatleri- içerik yoğunluğunun düzenlenmesi gerektiğini ifade eden bir diğer öğretmen ise şunu ifade etmiştir:

A.17: *“Ders saatleri ve konu yoğunluğu oranı revize edilerek, derslerdeki konu tekrarların önüne geçilebilir ve birleştirilebilir.”*

Güncel konulara uygun hizmet içi eğitimin planlanması gerektiğini ifade eden bir öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir :

A.11: *“Alanlara yönelik çağın gereklerine uygun olarak güncel konular takip edilerek, öğretmenlere yönelik belirli aralıklarla yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenerek, gelişen teknolojiye uyum sağlaması kolaylaştırılabilir.”*

Sektör-okul arasında iş birliği yapılması gerektiğini ifade eden bir öğretmen ise şunu ifade etmiştir:

A.17: *“Sektör ile okul arasında koordinasyon yetersizliği nedeniyle sektörün ihtiyacına uygun nitelikli eleman yetiştirme de eksik kalabiliyoruz.”*

Öğrencilerin yükseköğretime geçme durumunu ifade eden bir öğretmen de şöyle belirtmiştir:

A.26: “Meslek lisesi mezunlarına yükseköğretim için destek verilmemekte maalesef lisans programları için ek puan verilmemektedir. Bu durum öğrencilerin yükseköğretim hedeflerinin olmasını engellemektedir.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Mesleki ve teknik eğitimde programa yönelik var olan durum, ihtiyaç ve önerilere bakıldığında; program öğeleri bağlamında; genellikle öğrenciye öğretmene ve sektöre uygun olduğu görülmüştür. Nadiren, çağın gereksinimlerine göre hedeflerin düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunluğu alanlarında, ders saati ile içerik arasında uyumsuzluk olduğunu; nadiren ise derslerde tekrarların olduğu görüşündedir. Demirer ve Dal (2018), tarafından mesleki ve teknik eğitim programının uzman kişilerce yapılmadığı, mesleki ve teknik eğitim programı gereksiniminin karşılanmadığı ifade edilmektedir. Katılımcılar, ders kitapları için nadiren konuların öğrenci düzeyinden uzak olduğu, genellikle kitaplarda eğitsel görsel içeriklerin az olduğu görüşündedir. Okur ve Aybek (2016), teknolojinin gelişmesi ile öğrencilerin konuyu öğrenirken, kısa videolardan yararlandıkları, bu tür içeriklerin öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında bulunan video içeriklerin yaygınlaştırılması fayda sağlayacaktır.

Paydaşlar bağlamında, çoğunlukla öğrencilerin alanı tanımadan mesleğe giriş yaptığı düşünülmektedir. Bu durum gerek program gerekse istihdam anlamında birçok problemi ortaya çıkarmaktadır. Öğrenci alana uygun olmadığı için dersler öğrencinin ilgisini çekmemektedir. Bu durum öğrencinin alana aidiyetlik duygusunun oluşmamasına neden olmaktadır. Demir (2017), çalışmasında belirttiği gibi 8. sınıf öğrencilerinin mesleki alan ve dal hakkında bilgiye sahip olmadıklarını saptamıştır. Hepkul'un (2014), çalışmasında öğrencilerin alan seçiminde liseye giriş sınavı neticesinde nitelikli bir okula giremediği için, aile veya çevresinden duyduğu bilgiler ile seçimde bulunduğu gözlenmiştir. Vurucu (2010) ve Saraçoğlu (2022), çalışmalarında meslek seçiminde ailenin, arkadaş çevresinin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Katılımcıların çoğunluğu öğrencilere meslek tanıtımının yapılması gerektiği görüşündedir. Ayrıca katılımcılar çoğunlukla öğrencilere okul öncesi dönemden başlayarak düzenli olarak ilgi ve yetenek taramaları yapılması gerektiği görüşünde bulunmaktadır. Demirel ve Dal (2020), çalışmasında özellikle meslek seçimini desteklemek için öğrencilerin yeteneklerinin belirlenerek, yeterince tanıtım, yönlendirme faaliyetlerinin yapılması gerektiğini dile getirmektedir. Bu sonuç mesleki eğitim politikalarından eğitim ile üretim arasındaki bağı güçlendirerek, bireylerin genç yaşta meslek edinmesine olanak sağlamaktadır.

Öğretmen bazında programın var olan durumu, ihtiyaç ve önerilere bakıldığında, öğretmenin nadiren de olsa konularda yetersiz kaldığı görüşünün olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin alanlarına uygun olarak kendilerini geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir. Kozludere (2022), çalışmasında bu durumu destekler nitelikte; teknolojinin gelişmesi doğrultusunda değişen mesleki ve teknik eğitim programlarına uyum sağlayabilmek için, öğretmen alan bilgilerinin güncellenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sektör bazında programın var olan durumu, ihtiyaç ve önerilere bakıldığında; orta düzeyde konuların sektör ihtiyaçları ile uyum sağlamadığı, programlar yapılırken sektör ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği, genellikle sektör ve okulun koordineli olarak çalışması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır. Emirgil (2009), çalışmasında mezun olan öğrencilerin sektörde istihdam edilmeleri için mutlaka sektörün ihtiyaç ve taleplerinin önemsenmesi gerektiğini savunmuştur. Demirtaş ve Küçük (2008), çalışmalarında Mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilerin kalifiye eleman olarak yetişmesi için mutlaka sanayi ile iş birliğinin yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Binici ve Arı (2004) sektörün ihtiyaçlarına uygun mesleki ve teknik eğitime güncel alan, dal eklenerek, bu alan ve dallara uygun olarak mesleki programlar hazırlanması gerektiği dile getirilmiştir. Diğer taraftan katılımcılar bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda ilerlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcıların neredeyse yarısı ise tematik mesleki ve teknik liselere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Somuncu (2019)'da yaptığı çalışmada, turizm meslek okullarını kapsamak için tematik okul mantığını kullanarak turizm kolejinin açılmasını savunmuştur. Karabulut ve Marul (2011), ise meslek liselerinde tematik model okullardan ziyade çok programlı model kullanılması gerektiğini savunmuştur. Böylece mezunların ortak kültüre sahip olacağını savunmuştur. Kaya (2024), bu görüşe karşın; bu okulların bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda, ihtiyaç analizi yapılarak hizmete girdiğini, protokol yapılan iş yerlerinde öğrencilerin istihdam olanağı bulunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda tematik okulların büyük oranda istihdam problemine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum mesleki eğitim politikalarından olan işgücü piyasasına uygun nitelikli elemanlar yetiştirilmesini desteklemektedir.

Mesleki liselerinden mezun olan öğrencilerin yükseköğretime yerleşme durumuna bakıldığında, öğrencilerin çoğunlukla yükseköğretime yerleşemediği az bir kısmının ön lisans programına yerleştiği belirtilmiştir. Gel (2019) çalışmasında, meslek lisesi mezunlarının %79,9'unun herhangi bir yükseköğretime yerleşemediği, öğrencilerin %16,6'sının ön lisans programlarına yerleşebildiği, %3,6 oranında ise lisans programlarından mezun olduğunu belirtmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen verilere dayanarak çeşitli önerilere ulaşılmıştır.

Mesleki Eğitim Kurumlarında Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Mesleki eğitimde okutulan dersler sadeleştirilerek, mesleki eğitim programı revize edilerek, birbirinin tekrarı niteliğinde olan dersler veya konular programdan çıkarılabilir. Bu çalışmada sahada olan öğretmenlerin fikirleri alınabilir.
- Öğretim programları yapılırken sektörlerle ve paydaşlarla iş birliği yapılmalı, bu bağlamda sektörün ihtiyaçları göz önünde bulundurulabilir.
- Program geliştirmede yaşanan en önemli sorunlardan biri de programların merkeziyetçi bir şekilde hazırlanarak bölgesel ihtiyaçların yok sayılmasıdır. Bu sorunun çözümü için gereksinimlere uygun tamamen milli tematik okullar açılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 'Türkiye Mesleki Eğitim Haritasını' çıkartmalıdır. Bu bölgelere göre eğitim verilen mesleki eğitim alanlarının iş alanları ile uyumu sağlanmalıdır. Böylelikle sektörle arz talep ilişkisi kurulmalıdır.
- Bölgelerin gereksinimlerine uygun, mesleki eğitim okulları açılarak bu okullara ihtiyaçlara uygun öğrenci alınmalıdır.
- Bölgesel ihtiyaçları karşılamak için mesleki eğitim veren okullarda üretim sağlanmalıdır.
- Mesleki liselerinden mezun olan öğrencilerin kamu kuruluşu, özel sektör, okulların sistemli çalışması olarak çalışması ile istihdam edilmesi mümkün görünmektedir.
- Mesleki eğitimin niteliğinin artması için okulda bulunan atölye ve laboratuvarların ihtiyaçlarını karşılayacak seviyeye erişmesi sağlanmalıdır.
- Mesleki eğitimde görev yapan öğretmenlerin dönemin ihtiyaçlarına göre yetiştirmeleri sağlanmalıdır.
- Memlekette bulunan tüm meslek okulları ve alanları yeniden planlanmalıdır.
- Öğrencilerin staj yerlerinin seçimi titizlikle yapılmalı, denetleme üst düzeyde tutulmalıdır.
- Mesleki eğitimin zorunlu eğitim olmaktan çıkarılarak, ilkokuldan itibaren onlara meslek edinme fikri için, mesleki tanıtım ile yönlendirmenin bu yıllardan itibaren planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.
- Bölgenin ve dönemin gereksinimleri doğrultusunda meslek alan ve dalları değiştirilmeli ve düzenlenmelidir.
- Mesleki eğitim ülke çapında cazip hale getirilmeli; hem il hem de ülke çapında mesleki beceri yarışmalarının yapılmasının önemli bir yer teşkil etmesi beklenmektedir.
- Mesleklere yönelik çalışacak iş gücü ihtiyacı güncellenerek, mezun olan bireylerin istihdam edilmeme sorununa çözüm getirilebilir.
- İşgücü gereksinimi bölgesel, yöresel, kurumsal anlamda sistemli olarak düzenlenmelidir.
- Mesleki olarak bölgesel gereksinimler il meslek kurullarınca tespit edilip, bölgenin mesleki anlamda iş gücü gereksinimi tespit edilmelidir. Bu gereksinimlere uygun meslek bölümleri açılarak, öğrenci istihdamına uygun çalışmalar yapılarak bu bölümlere yeterli sayıda öğrenci alınabilir.

- Meslek liselerine karşı olumsuz ön yargılar değiştirilmelidir. Akademik seviyede yetersiz öğrenciler tarafından tercih edilen okul olmaktan çıkabilmesi için bu meslek okullarını özendirecek çalışmaların yapılması sağlanmaktadır.
- Mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin sektörde uygulama yapmak için 10. ve 11. sınıflarda öğrencilerin sektörle protokoller yaparak öğrencilere uygulama olanağı verilmelidir.
- Mesleki eğitim kurumlarında dijital platformlar hazırlanarak, bu alanlara yönelik düzenleme çalışmalarında öğretmen önerileri dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda alan tanıtımı okulda kalmamalı, öğrencilerin mesleki eğitime özendirilmesi sağlanabilir.
- Meslek öğretmenlerinin dönemin gereksinimlerine uyum sağlamaları için sistemli olarak eğitimler verilerek öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanınmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Alan bazında mesleki eğitim ders kitaplarının sektörün ihtiyaçları ile ne düzeyde örtüştüğü incelenebilir.
- Tüm alanlar incelenerek, sektör ile teknolojik gelişmelere uyum göstermeyen meslek derslerinin belirlenmesine uygun çalışma yapılabilir.
- MESEM bünyesinde devam eden mesleki ve teknik eğitimin sorunu ve çözümleri incelenebilir.
- Mesleki eğitim bünyesindeki alanlara yönelik sorunlar ve çözüm durumları incelenebilir.
- Meslek öğretmenlerin meslek doyumu üzerinde çalışma yapılabilir.
- Okulöncesi eğitim seviyesinden itibaren öğrencilerin yeteneklerini belirlemeye uygun çalışmalar yapılabilir.
- Alan tanıtımlarına uygun farklı çalışma modelleri geliştirilebilir.
- Aileleri ve toplumları kapsayan meslek tanıtım çalışmaları yapılabilir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimci Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 03/04/2024 tarih ve 2024/04 toplantı numaralı kararı ile onaylanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Katkı Beyanı

Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Birinci yazar literatür taraması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve makalenin

rapor haline getirilmesi aşamalarında görev almıştır. İkinci yazar tez danışmanı olarak araştırma tasarımı, metodoloji, verilerin analizi, denetim ve makalenin gözden geçirilmesi aşamalarında görev almıştır.

KAYNAKÇA

- Albayrak, O. (2020). Eğitim ve mesleki eğitim, sorunları ve çözüm önerileri, mesleği eğitimin cazip hale gelmesi için bir öneri. İstanbul Ticaret Odası.
- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (2001). Mesleki ve teknik eğitimin esasları. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aslantürk, M. (2014). Türkiye’de mesleki teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi (Master’s thesis). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Binici, H., ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Başaran, Y. K. (2019). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495.
- Creswel, J, W. (2021) Nitel araştırma yöntemleri. (M. Bütün, Çev). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Demir, Ü. (2017). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi algısı: ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 316-342.
- Demirer, M., ve Dal, S. (2020). Mesleki eğitimde program güncellemeleri, sektörle işbirliği ve yükseköğretime devam oranları üzerine eğitim yöneticileri ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(22), 297-321.
- Demirer, M. (2018). AB kredi transfer sistemi bağlamında Türkiye meslekî eğitiminin yeniden yapılandırılması. (Yayınlanmış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi. <https://platform.almanhal.com/Details/Thesis/2000232523> sayfasından erişilmiştir.
- Demirtaş, B., Küçük, M. (2008). Kız meslek liselerinin günümüzdeki sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 147-159.
- Emirgil, B. (2009). Yeni meslekçi eğitim yaklaşımı ve yeni meslekçi paradigmaların Türkiye’deki yansıması olarak “MEGEP”. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 56). Istanbul University.
- Gel, A. I. (2019). Mesleki ve teknik liselerin istihdam ve yükseköğretime geçiş amaçlarına ulaşma durumu (Manisa İli Örneği) (Master's thesis). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hepkul, A. (2014). Meslek lisesi tercihi sürecinin keşifsel olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 41-52.
- Kaya, A. (2024). Ortaöğretim muhasebe ve finansman alanında mesleki ve teknik eğitime olan ilginin azalma nedenleri: öğretmenler üzerine bir araştırma (yayınlanmamış

- yüksek lisans tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi işletme anabilim dalı muhasebe finansman bilim dalı. Ankara.
- Kılınç, M. (2018). Köy enstitülerinde mesleki ve teknik eğitim. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Kılınç, M. (2020). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kozludere, Ö. (2022). Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişim Politikası ve Modernizasyonunun Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 12-28.
- Marul, M. (2011). Mesleki ve teknik eğitimde eğitim modeli tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 78-85.
- MEB (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Çalışma Kitabı. Ankara.
- MEB. (2023). Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022-2023. Ankara: MEB Yayınları.
- Okur, M. R., ve Aybek, H. S. Y. (2016). Öğrenci destek malzemesi olarak kısa videolar: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Sistemi İzle-Öğren Platformu. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 150-167.
- Öğütü, Melisa. (2022). Türkiye’de mesleki eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin bölgesel analizi (Yüksek Lisans Tezi).
- Özer, M. (2020). Türkiye’de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384.
- Saracaoğlu, C. Vurucu A. (2022). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin meslek seçimlerinin ve gelecek beklentilerinin toplumsal temelde değerlendirilmesi: Turgutlu örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Aydın.
- Saldamlı, A., İtir Can, İ. (2019). Bilimsel araştırma ve sunum teknikleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Somuncu, A. (2019). Mesleki teknik liselerde turizm alanlarına turizm koleji modeli. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 22(2), 208-223.
- Vuranok, T. T. (2017). Mesleki eğitimde istihdam sorunları: (İstanbul Örneği). (Doktora tezi) Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



Araştırma Makalesi • Research Article



Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Yapay Zekâ: Bir Sistematik Derleme Çalışması

Artificial Intelligence as a Socio-Scientific Issue: A Systematic Review

Kerim ARŞ^{1a}

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya, Türkiye

ORCID: 0009-0006-0044-8595

kerimars@hotmail.com

Eda DEMİRHAN^b

^b Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya, Türkiye

ORCID: 0000-0001-9414-0431

edemirhan@sakarya.edu.tr

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Sosyobilimsel konu,
- 2.Yapay zeka,
- 3.Chatgpt,
- 4.Sistemantik Derleme

Öz

Bu araştırmanın amacı 2020-2025 yılları arasında yapay zekâyı (YZ) sosyobilimsel bir konu (SBK) olarak ele alan akademik araştırmaların kapsamını ve eğilimlerini incelemektir. Çalışmada, YÖK Tez Merkezi, Google Akademik, Web of Science, ERIC ve SCOPUS veri tabanları taranarak, PRISMA kriterleri doğrultusunda dokuz araştırma makalesi, bir yüksek lisans tezi sistematik olarak incelenmiştir. Bu araştırmada betimsel ve tematik analiz yöntemleri kullanılmıştır. İncelenen çalışmalarda nitel ve karma yöntem kullanıldığı ve çalışma gruplarının ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları olduğu görülmüştür. Çalışmaların metodolojik çeşitliliğe sahip olduğu ve konunun uluslararası yayın kapasitesinin yüksek olduğunu anlaşılmaktadır. Bu araştırma ile YZ'nin etik, sosyolojik ve güvenlik sorunları nedeniyle tehdit olarak algılandığı, buna karşın yaratıcı yazma ve argümantasyon gibi üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmış, eğitimde YZ'ye yönelik etik ve güvenlik politikalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Keywords:

- 1.Socioscientific issue,
- 2.Artificial intelligence,
3. Chatgpt,
4. Systematic review

Abstract

The purpose of this study is to examine the scope and trends of academic research addressing artificial intelligence (AI) as a socioscientific issue (SSI) between 2020 and 2025. In this study, nine research articles and one master's thesis were systematically reviewed in accordance with PRISMA criteria by searching the YÖK Thesis Center, Google Scholar, Web of Science, ERIC, and SCOPUS databases. Descriptive and thematic analysis methods were used in this research. The studies examined used qualitative and mixed methods, and the study groups consisted of middle school students and teacher candidates. The studies were found to be methodologically diverse, and the subject was found to have a high international publication capacity. This study concluded that while AI is perceived as a threat due to ethical, sociological, and security concerns, it also contributes to higher-order thinking skills such as creative writing and argumentation; it recommends the development of ethical and security policies regarding AI in education.

Geliş Tarihi:

21.11.2025

Kabul Tarihi:

28.06.2026

Yayın Tarihi:

30.06.2026

Atf: Arş, K. ve Demirhan, E. (2026). Sosyobilimsel bir konu olarak yapay zekâ: bir sistematik derleme çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 193-211. <https://doi.org/10.60107/maunef.1827027>

Citation: Arş, K. & Demirhan, E. (2026). Artificial intelligence as a socio-scientific issue: a systematic review. *MAUN Journal of Education*, 6(1), 193-211. <https://doi.org/10.60107/maunef.1827027>

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Günümüzde yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin hızlı gelişimi, bilim teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimi arttırarak eğitim, sağlık, günlük yaşam üzerinde önemli değişimlere yol açmaktadır. Yapay zekâ (YZ), belirli işlemleri yerine getirmek üzere insan beyninin işleyiş biçimini model alan ve edindiği deneyimlerle kendini sürekli geliştirebilen sistemler olarak tanımlanmaktadır (İşler & Kılıç, 2021). Massachusetts Teknoloji Enstitüsü Yapay Zekâ Laboratuvarı yöneticisi Edward Fredkin, tarih boyunca üç büyük olayın gerçekleştiğini belirtir. Bunlar: evrenin oluşumu, canlılığın başlangıcı ve yapay zekânın ortaya çıkışı şeklindedir. Fredkin'in bu ifadeleri, yapay zekânın insanlık tarihi üzerindeki çarpıcı ve dönüştürücü etkisini vurgular niteliktedir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Japonya devleti tarafından 2017 yılında ortaya atılan insanların makine ve robotlarla ilişkisinin en etkili biçimde olduğu Süper Akıllı Toplum yani Toplum 5.0 modeline göre; YZ teknolojileri öğrenme ve öğretmede bireysel ihtiyaçları destekleyebilecek, öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunabilecektir (Saracel & Aksoy, 2020). Günümüzde ChatGPT, Gemini, Deepseek gibi sohbet robotları ile hayatımıza giren YZ, ateşin bulunması veya internetin yaygınlaşması gibi insanlık tarihini etkileyen bir teknolojik dönüşümü temsil ettiği bir gerçektir. Bu gelişmeler YZ'nin eğitim alanında kullanımının yaygınlaşmasını sağlarken öğrenme süreçleri, etik sorumluluklar, veri güvenliği ve toplumsal etkiler açısından yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Eğitim alanında YZ'ye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, yalnızca bilgi temelli yaklaşımlar değil, aynı zamanda veri ve mantık temelli YZ uygulamalarının da pek çok farklı alanda kullanıldığı görülmektedir. Bu uygulamalar arasında kişiye özel öğrenme ortamları, etkileşimli öğretim sistemleri, keşfetmeye dayalı öğrenme yöntemleri, eğitimde veri madenciliği, öğrencilerin yazılı içeriklerinin analizi, sohbet robotları, özel gereksinimli bireylerin eğitimi, çocuklarla robotlar arasında etkileşim, YZ destekli ölçme-değerlendirme sistemleri ve otomatik sınav oluşturma araçları gibi örnekler yer almaktadır (Arslan, 2020). Bunların yanı sıra eğitimde YZ sistemleri; öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kurs seçmelerinde, yeteneğine göre işe girmelerinde, eğitimleri süresince hedeflerine ulaşmalarında yol gösterici olmada (Armağan vd., 2024) ve akıllı kampüsler inşa edilmesinde (Yıldız & Zengin, 2025) kullanılabilir. Bunun yanı sıra YZ'nin akıllı ev sistemleri, elektrik ve su tüketimini kontrol edebilen ve genel olarak hayatımızı daha konforlu hale getiren olumlu yönlerinin yanı sıra kişisel verilerin korunması ve gizliliğine dair etik konular, bazı mesleklerin yerini alması sebebi ile işsizlik sorunu oluşturmaları gibi olumsuz yönleri ile çok boyutlu (etik, ahlaki, çevresel vb.) sosyobilimsel boyutları bulunmaktadır (Bulut vd., 2024; Ugurlu & Usta, 2025). Bu bağlamda, bazı insanlar yapay zekâyı yaşamı kolaylaştıran bir teknoloji olarak değerlendirirken, bazılarının beraberinde getirdiği olası riskler nedeniyle çeşitli endişeler duydukları bilinmektedir (Koçer, 2024).

Sosyobilimsel konular (SBK); fen bilimleri ile yakından bağlantılı, karmaşık, açık uçlu ve genellikle tartışmaya açık meselelerdir. Bu tür konuların kesin ve tek bir doğru yanıtı bulunmamaktadır (Topçu, 2015). SBK, bilim ve teknolojiye ilişkin gelişmelerin toplum, etik değerler ve birey üzerindeki etkilerini çok boyutlu biçimde ele alan konular olarak da fen eğitiminde önemli bağlamlardan birisidir (Zeidler, 2014). SBK, fen eğitimi müfredatının önemli bir parçası haline gelmiş ve bu son yıllardaki SBK'yi ele alan çalışmalarda artış ile kanıtlanmıştır (Högström vd., 2025). Alanyazın incelendiğinde yapay zeka, nükleer enerji, kök hücre, genetiği değiştirilmiş organizmalar, ötenazi, iklim değişikliği ve klonlamanın

yaygın olarak ele alınan sosyobilimsel konular olduğu görülmektedir (Hastürk, 2025). Eğitimde YZ bağlamında bu konular; etik karar verme, mahremiyetin korunması, veri güvenliği, YZ sistemlerinin önyargılı karar alma olasılıkları, fırsat eşitsizliği yaratma riski gibi toplumsal açıdan kritik meseleleri içermektedir (Keskin & Seveli, 2024). Sınıf dinamiklerinin ve öğrenci motivasyonunun iyileştirilmesi, mekânsal kısıtlamalara bakılmaksızın öğrenciler arasında iş birliğinin kolaylaştırılması, uzaktan eğitimin kolaylaştırılması veya özel eğitim ihtiyaçlarının desteklenmesi gibi meselelerde diğer SBK açısından konunun olumlu yönlerini oluşturur (Seyrel, 2024).

Alanyazın incelendiğinde YZ ile ilişkili; Türkiye kaynaklı eğitimde YZ çalışmaları (Tekin, 2023), 2019-2021 yılları arasında YZ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmaların eğilimleri (Güzey vd., 2023), eğitimde 2020-2024 yılları arasında Türkiye merkezli YZ konulu çalışmaların incelenmesi (Oruç vd., 2024), eğitimde YZ tabanlı ölçme ve değerlendirme (Çavuş, 2024), eğitim bilimleri alanında YZ konulu bilimsel yayınların eğilimleri (Dikmen & Bahçeci, 2024), eğitimde 1991-2024 yılları arasında YZ konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (Ateş, 2025), 2018-2024 yılları arasında yayımlanan eğitimde YZ uygulamalarına ilişkin çalışmaların incelemesi (Vatansever vd., 2025) gibi bakış açılarını araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, alan yazındaki diğer yapay zekâ temelli incelemelerden farklı olarak, YZ'yi sosyobilimsel bir bakış açısıyla ele alarak eğitim bilimleri bağlamındaki benzer derleme çalışmalarından ayrılmaktadır. Mevcut literatür taramasına göre, alanyazında bu konuda yapılmış bir derleme çalışmasına rastlanmamış olup, bu yönüyle araştırma özgün nitelik taşımaktadır. Bu çalışma, sosyobilimsel bir konu olarak YZ'yi ele alan araştırmaların yıllara, yöntemlere ve eğilimlere göre incelenmesiyle alanyazına katkı sağlamakta ve yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önem taşımaktadır. Eğitimde YZ alanındaki sosyobilimsel eğilimleri sistematik biçimde ortaya koyarak gelecekteki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu kapsamda eksik kalan veya ihmal edilen yönleri belirleyerek bilim insanlarına ve eğitim alanındaki çalışmalara katkı sunması amaçlanmaktadır. Araştırma ile YZ'yi sosyobilimsel bakış açısıyla ele alan akademik araştırmalardan elde edilen verilerin Moher vd. (2009) tarafından oluşturulan PRISMA ölçütleri esas alınarak çalışmaların sistemli bir şekilde değerlendirilmesi ve alandaki eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

SBK açısından YZ konusunun ele alınışı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, SBK ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Yeşiltaş vd. (2024) fen eğitiminde SBK yönelik çalışmaları incelemiştir. Ancak SBK olarak YZ konusunun incelendiği çalışmanın olmadığı ve 2022 yılından sonra YZ teknolojilerinin günlük hayatta daha fazla kullanılır hale gelmesi ile SBK açısından YZ konusunun incelenmesinin gerekliliği doğmuştur. Bu çalışmanın ele aldığı konu bakımından önemli olduğu ve alanyazındaki bu boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda yürütülen araştırmada araştırılan alt problemler şunlardır:

1. Araştırmaların yayımlandıkları yıllara göre dağılımı, yayımlanan ülkeler, kullandıkları araştırma yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri nedir?
2. Araştırmalarda YZ hangi amaçla kullanılmıştır?
3. Akademik yayınlarda elde edilen sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, belirli bir alanda yürütülen çalışmaların kapsamını ayrıntılı olarak tanımlama, sınıflandırma ve bu çalışmaların altında yatan argümanları, bakış açılarını ve teorileri analiz etme ve özetleme fırsatı sağlayan sistematik bir incelemedir (Wörner vd., 2022). Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla, bu soruyla ilişkili çalışmaların önceden belirlenen ölçütlere göre seçilerek bir araya getirilmesi ve sentezlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Higgins & Green, 2011). Bu yöntemin temel amacı ele alınan konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmaları sistematik bir biçimde inceleyerek, herhangi bir yargıya varmadan önce hata payını en aza indirmektir. Bu doğrultuda sistematik derleme çalışmaları, bulguların güvenilirliğini ve tekrarlanabilirliğini artırarak kanıtların kapsamlı bir sentezini sağlar (Cohen vd., 2013). Bu çalışmada sosyobilimsel bir konu olarak YZ'yi ele alan çalışmaları belirli değişkenler doğrultusunda analiz etmek amacıyla sistematik derleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri tabanlarındaki ilgili literatür aramasının tamamlanmasının ardından ulaşılan yayınlar PRISMA tarafından özetlenen prosedürlere göre seçilmiştir (Page ve ark., 2021). Araştırmada temel alınan PRISMA akış şeması tanımlama, tarama, uygunluk ve dahil etme olmak üzere dört aşamalı bir sıraya dayanmaktadır. Tanımlama aşamasında, araştırmacılar araştırma sorusunu belirleyerek sürece başlamışlardır. Tarama aşamasında, araştırmacılar ilk aşamada belirlenen araştırma sorusu doğrultusunda, belirlenen veri tabanlarındaki çalışmaları araştırma sorusuyla ilgili olma durumları ve dahil etme-hariç tutma kriterlerine göre taramışlardır. Bu aşamada çalışmaların başlıklarının ve özetlerinin taranmasını ve ardından dahil etme kriterlerini karşılayan çalışmaların tam metinlerinin incelemesi aşamasına geçilmiştir. Uygunluk aşamasında ise araştırmacılar tarama aşamasını geçen çalışmaların uygunluğunu diğer bir ifade ile çalışmaların kalitesini ve araştırma sorusuyla ilgisini değerlendirmişlerdir. Son olarak dahil etme aşamasında, uygunluk kriterlerini karşılayan çalışmalar sistematik incelemeye dahil edilerek analiz edilmiş ve bulgular raporlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, YZ konusunu SBK açısından ele alan çalışmaları değerlendirmek üzere YÖK Tez Merkezi, Google Akademik, Web of Science, ERIC, SCOPUS veri tabanları taranmıştır. YZ konusunun 2020 yılından itibaren eğitim, sağlık, ulaşım, hukuk vb. hayatın her alanında etkisini artırması (Öztemel, 2020) sebebi ile taramanın başlangıç tarihi 2020 yılı olarak kabul edilmiştir. Taramanın bitiş tarihi olarak 2025 yılı Temmuz ayı kabul edilmiştir. Tarama yaparken anahtar kelime olarak çalışmaların başlık, özet, anahtar kelime ve metin içinde "Yapay Zeka" AND "Sosyobilimsel", "Yapay Zeka" AND "Sosyo bilimsel", "Yapay Zeka" AND "Sosyo-bilimsel", "ChatGPT" AND "Sosyobilimsel", "ChatGPT" AND "Sosyo bilimsel", "ChatGPT" AND "Sosyo-bilimsel", "Copilot" AND "Sosyobilimsel", "Copilot" AND "Sosyo bilimsel", "Copilot" AND "Sosyo-bilimsel", "Gemini" AND "Sosyobilimsel", "Gemini" AND "Sosyo bilimsel", "Gemini" AND "Sosyo-bilimsel", "Grok" AND "Sosyobilimsel", "Grok" AND "Sosyo bilimsel", "Grok" AND "Sosyo-bilimsel", "Deepseek" AND "Sosyobilimsel", "Deepseek" AND "Sosyo bilimsel", "Deepseek" AND "Sosyo-bilimsel", "Artificial Intelligence" AND "Socioscientific", "Artificial Intelligence" AND "Socio scientific", "Artificial Intelligence" AND "Socio-scientific", "ChatGPT" AND "Socioscientific", "ChatGPT" AND "Socio scientific", "ChatGPT" AND "Socio-scientific", "Copilot" AND "Socioscientific", "Copilot" AND "Socio scientific", "Copilot" AND "Socio-

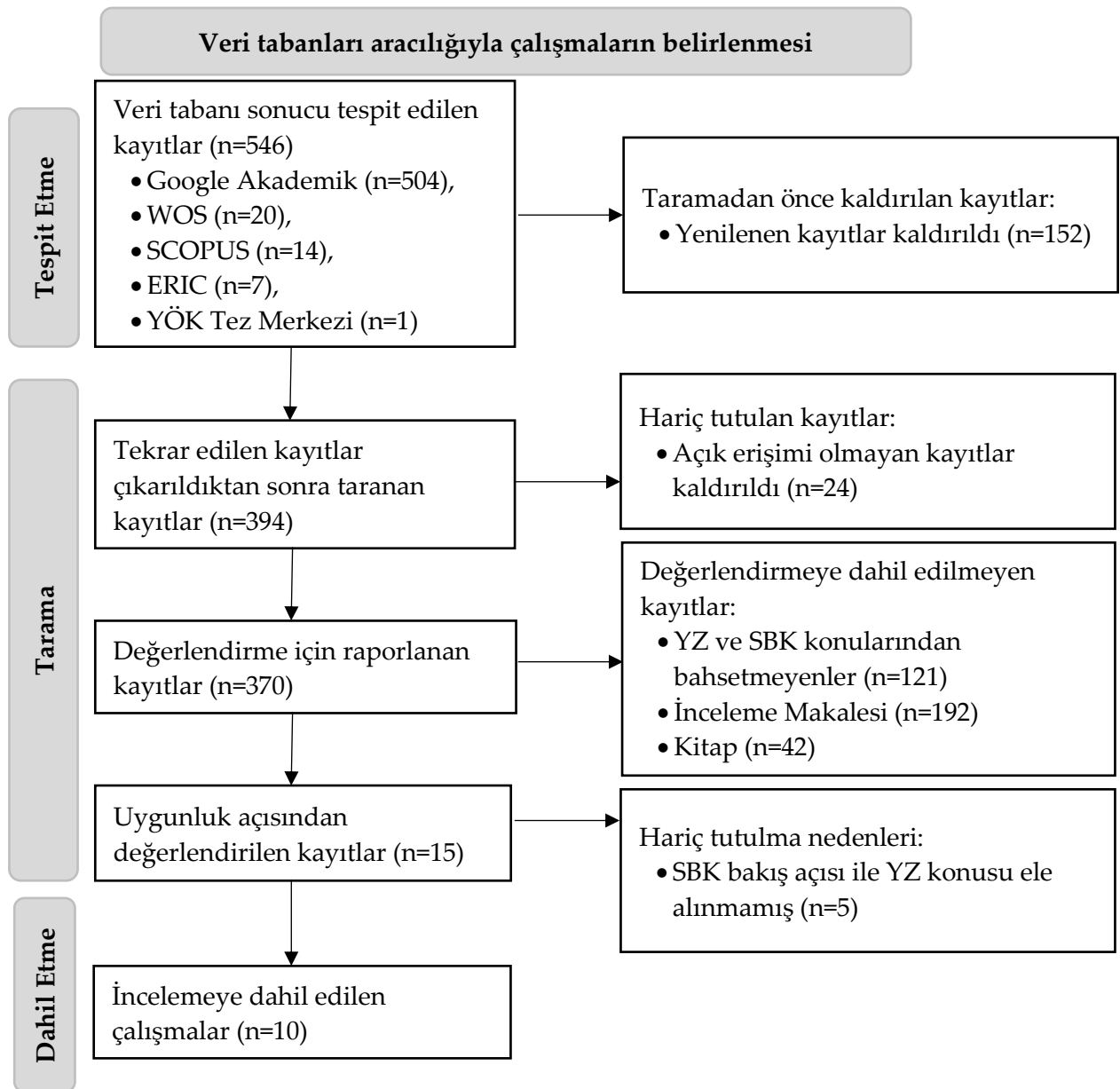
scientific", "Gemini" AND "Socioscientific", "Gemini" AND "Socio scientific", "Gemini" AND "Socio-scientific", "Grok" AND "Socioscientific", "Grok" AND "Socio scientific", "Grok" AND "Socio-scientific", "Deepseek" AND "Socioscientific", "Deepseek" AND "Socio scientific", "Deepseek" AND "Socio-scientific" kombinasyonları ile aramalar gerçekleştirilmiştir. Veri tabanlarındaki ilgili alanyazın aramasının tamamlanmasının ardından Tablo 1’de tanımlanmış uygunluk kriterlerine (dahil etme ve hariç tutma kriterleri) göre sosyobilimsel bir konu olarak YZ’yi ele alan çalışmalar belirlenmiştir.

Tablo 1. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri

Dahil etme kriterleri	Hariç tutma kriterleri
- Hakemli dergilerde yayınlanan çalışmalar - YÖK tez merkezinde açık erişim bulunan çalışmalar - Ocak 2020-Temmuz 2025 yılları arasında yayınlanan çalışmalar - YZ ve SBK bir arada bir uygulama geliştirmede araç ya da bir konunun öğretiminde bir arada ele alan çalışmalar	- Konferans özetleri, bildiriler, kitap bölümleri, görüş yazıları ve hakemli olmayan çalışmalar - Derleme makaleler - Açık erişimi olmayan makaleler - Ocak 2020’den önce veya Temmuz 2025’te yayınlanan çalışmalar - YZ ve SBK konularını bir arada ele almayanlar - YZ konusunu yalnızca SBK konularının bir örneği olarak belirten çalışmalar - Tekrar eden çalışmalar

Araştırmanın sınırlarını belirlemek amacı ile Tablo 1 hazırlanarak araştırmaya dahil edilecek ve hariç tutulacak çalışmalar sistematik ve nesnel ölçütlere göre belirlenmiştir. İlk araştırmacı belirtilen tarama terimleri doğrultusunda yaptığı taramaları bir Excel dosyası oluşturarak araştırmaların yazarlarını, makalenin başlığını, yayın yılını, belge türünü, çalışma bağlamını, çalışmanın metodolojisini, çalışma grubunu, çalışmada kullanılan değişkenleri ve temel bulgularını sınıflandırmıştır. Daha sonra ikinci araştırmacı benzer süreç ile bu çalışmalardan rasgele on tanesini inceleyerek iki araştırmacı elde ettikleri sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Herhangi bir anlaşmazlık durumunda derinlemesine tartışma yoluyla uzlaşmaya varmışlardır. Son olarak, makale inceleme protokolünü revize etmişlerdir. Bu süreç, bir fikir birliğine varılana kadar iki kere tekrarlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada değerlendirilmek üzere seçilen çalışmaların belirlenmesinde PRISMA tarafından belirtilen prosedürler dikkate alınmıştır (Şekil 1).

Şekil 1. Araştırmada Kullanılan PRISMA Yöntemine Göre Akış Şeması



Şekil 1'e göre veri tabanlarında yapılan ilk tarama sonucunda 546 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlarda ilk olarak tekrar edilen 152 çalışma çıkartılmıştır. Daha sonra Tablo 1'de belirtilen uygunluk kriterlerine göre çalışmalar değerlendirilerek sonuçlar 15'e indirilmiştir. Belirlenen çalışmalar araştırmacılar tarafından yeniden değerlendirilmiş, SBK bakış açısıyla YZ konusunu ele almadığı için beş çalışma çıkarılmış ve nihai olarak 10 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde araştırmacılar kendi bulgularını karşılaştırmış ve bir fikir birliği sağlanıncaya kadar tartışmalar yürütmüştür. Bu sürecin sonunda, dokuz makale ve bir yüksek lisans tezi olmak üzere toplam on çalışma sistematik derleme çalışmasına dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ilk olarak ilgili çalışmalar yazarlar tarafından iki kez taranarak derinlemesine incelenmiştir. Sonrasında araştırma sorularına dayalı olarak sistematik olarak analiz edilmiştir. İlk araştırma sorusu kapsamında incelenen çalışmaların genel özellikleri; yayımlandığı yıl, ülke, indeks/veri tabanı, yöntem, tür, çalışma grubu, veri

toplama aracı ve veri analizi yöntemi olmak üzere sekiz kategori altında betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu süreç, veri toplama aşamasında Excel programında oluşturulan bir kodlama formu aracılığıyla sistematik biçimde yürütülerek kolaylaştırılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri kapsamında çalışmalarda YZ'nin hangi amaçlarla kullanıldığı belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar tematik olarak analiz edilmiştir. Çalık ve Sözbilir (2014) tematik analizde belirli bir alanda/konuda yapılmış çalışmaların nitel perspektif yoluyla ele alınarak, benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı bir şekilde belirlenmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Tematik analizde veriler sistematik olarak incelenmekte ve birleştirilmektedir (Au, 2007). Araştırmacılar, çalışmaların amaçlarını ve sonuçlarını bağımsız biçimde inceleyip ön sınıflandırmalarını yaptıktan sonra, ortaya çıkan temaları karşılaştırmak ve fikir birliğine ulaşmak amacıyla bir araya gelmişlerdir. Görüş ayrılığı bulunan durumlarda, temaların anlam bütünlüğü ve veriye uygunluğu tartışılarak ortak bir karara varılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, çalışmaların tablo ve/veya grafik olarak sunulmuştur. Ayrıca Ek-1'de incelenen YZ konusunu sosyobilimsel bir bakış açısı ile ele alan çalışmalar tablo halinde verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma problemleri doğrultusunda YZ konusunu sosyobilimsel bir bakış açısı ile ele alan Çalışmalarına Genel Bakış, YZ ve SBK içerikli çalışmaların amaçları kapsamında elde edilen bulgular, YZ ve SBK içerikli çalışmaların sonuçları kapsamında elde edilen bulgular olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

YZ Konusunu Sosyobilimsel Bir Bakış Açısı İle Ele Alan Çalışmalarına Genel Bakış

Bu araştırmada Ocak 2020 ve Temmuz 2025 tarihleri arasında YZ konusunu sosyobilimsel bir bakış açısı ile ele alan bir yüksek lisans tezi ve dokuz araştırma makalesi olmak üzere toplam on çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların yayımlandıkları yıllar yayımlandıkları yıllara göre dağılımı, yayımlanan ülkeler, kullandıkları araştırma yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İncelenen çalışmaların yıl, ülke, veri tabanı, yöntem, tür, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analizi yöntemlerine göre dağılımı

Araştırmacılar	İndeks/Arşiv	Ülke	Yöntem	Tür	Çalışma Grubu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi Yöntemi
Soydemir Bor & Alkış Küçükaydın (2021)	TR Dizin	Türkiye	Karma	Araştırma Makalesi	4. sınıf öğrencileri (n= 20)	Problem çözme ve yaratıcı yazma ölçekleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu	İstatistiksel analizler ve formlardan elde edilen verilerin temalar oluşturularak özetlenmesi
Mun vd. (2022)	ESCI (Q3)	Güney Kore	Nitel	Araştırma Makalesi	7. sınıf öğrencileri (n= 28)	Grup tartışması, Çalışma kâğıdı	Tematik analiz
Bayram & Çelik (2023)	TR Dizin	Türkiye	Nitel	Araştırma Makalesi	Fen bilgisi öğretmen adayları (n= 10)	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi
Karahan (2023)	SSCI (Q1)	Türkiye	Nitel	Araştırma Makalesi	Fen bilgisi öğretmen adayları (n= 45)	Odak grup görüşmesi	Betimleme, nitelme ve ilişkilendirme kullanılarak analiz
Şerbetcioğlu (2024)	YÖK Tez Merkezi	Türkiye	Nitel	Yüksek Lisans Tezi	7. sınıf öğrencileri (n= 54)	Senaryo görüş formu, post-it, gözlem ve görüşme formu	Tema/kodlar oluşturularak anlamlı örüntüler oluşturulması
Humburg vd. (2024)	ESCI (Q1)	ABD	Nitel	Araştırma Makalesi	9-14 yaş arası öğrenciler (n= 39)	Odak grup tartışması	Tematik analiz
Cheung vd. (2024)	SSCI (Q1)	Çin	Karma	Araştırma Makalesi	Ortaokul öğrencileri (n= 117)	ChatGPT senaryosunda iklim değişikliği ile ilgili metinler	Rasch Analizi Nitel Analiz
Zhang vd. (2025)	SSCI (Q1)	Tayvan	Karma	Araştırma Makalesi	Lise ve üniversite öğrencileri (n= 1250)	Rubrikler, açık uçlu sorular	İstatistiksel analiz İçerik analizi
Pun vd. (2025)	SSCI (Q1)	Çin	Karma	Araştırma Makalesi	Ortaokul öğrencileri (n= 68)	ChatGPT senaryoları, değerlendirme rubriği	Rubrik analizi İçerik analizi
Kim & Choi (2025)	Kore ulusal dizini	Güney Kore	Nitel	Araştırma Makalesi	6. sınıf öğrencileri (n= 18)	Chatbot görüşme kayıtları, kamera görüntüleri	Tematik analiz

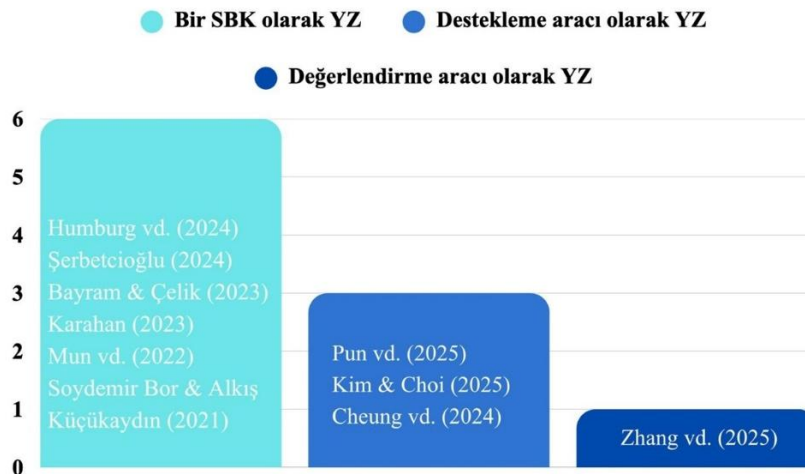
Tablo 2 incelendiğinde bir çalışma ile en düşük frekansın 2021 ve 2022 yılları arasında olduğu bulunmuştur. 2023 yılında yapılan çalışmaların frekansının ($f= 2$), 2024 ve 2025 yıllarında yapılan çalışmaların frekansının ($f= 3$) olduğu görülmektedir. Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde ise bu çalışmalarda en çok nitel araştırma yöntemlerinin ($f= 6$) ve sonrasında karma yöntem araştırmaları ($f= 4$) yoluyla yürütüldüğü bulunmuştur. Bununla birlikte, değerlendirilen on çalışmada nicel yöntem kullanılmadığı belirlenmiştir. Yedi çalışmada çalışma gruplarının ortaokul öğrencileri, iki çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adayları olduğu anlaşılmaktadır. Bir çalışmada ise lise ve üniversite öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Veri analiz yöntemleri açısından makaleler incelendiğinde nitel yöntem kullanılan çalışmalarda odak grup görüşmeleri, grup tartışmaları gibi veri toplama teknikleri kullanıldığı ve verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bazı karma yöntem kullanan çalışmalarda öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerinin değişimi incelenmiştir.

Makalelerin yayımlandıkları dizinler incelendiğinde ise dört çalışmanın uluslararası prestijli dergilerde ve sosyal bilimler atıf dizinindeki (Social Sciences Citation Index [SSCI]) birinci çeyreklik diliminde yer alan (Q1) dergilerde yer aldığı görülmektedir. İki tanesi yine uluslararası ESCI dizininde yer alırken, bir tanesi Kore ulusal dizinine taranmaktadır. Türkiye menşeli kalan diğer iki çalışmanın da TR Dizinde taranan dergilerde yayımlandığı görülmektedir.

Ek olarak incelenen çalışmalar YZ'nin SBK olarak ele alınışının farklı ülkelerde incelendiğini ve ele alındığını göstermektedir. Bu dağılım YZ'nin küresel bir konu olarak ele alınma ve farklı eğitim sistemlerinde bu konu ile ilgili farklı uygulamaların araştırılma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ülkelere göre dağılıma bakıldığında 2020-2025 yılları arasında dört çalışma ile en çok çalışmanın Türkiye'de olduğu, daha sonra ikişer çalışma ile Çin ve Güney Kore'de yapıldığı görülmektedir.

YZ ve SBK içerikli çalışmaların amaçları kapsamında elde edilen bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak, YZ ve SBK'yi ele alan çalışmaların amaçları incelendiğinde; bu çalışmaların 'YZ'yi bir SBK olarak ele alan', 'YZ'yi bir değerlendirme aracı olarak kullanan' ve 'YZ'yi öğrenme sürecini destekleyen bir araç olarak ele alan' olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Buna göre elde edilen bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. YZ ve SBK'yi bir arada kullanan çalışmaların amaçlarına göre sınıflandırılması

Şekil 2 incelendiğinde YZ ve SBK'yı bir arada ele alan çalışmaların en çok *“bir SBK olarak YZ”* kategorisinde toplandığı ve amacın YZ'nin karmaşık doğasını anlamak, etik, sosyal ve ekonomik sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak olduğu görülmüştür. Ek olarak Türkiye’de yapılan bütün çalışmaların bu amaçla yapılmış olduğu görülmektedir. Humburg vd. (2024) 9-14 yaş arası ortaokul öğrencilerinin öğrencilerin YZ destekli sohbet araçlarının eğitimdeki yarar ve zararlarına ilişkin görüşlerini incelerken; Mun vd. (2022) otonom araçlar gibi somut bir YZ konusunda 7. sınıf öğrencilerinin karar verme süreçlerindeki karmaşıklığını deneyimlemelerini amaçlamıştır. Şerbetçioğlu (2024) 7. sınıf öğrencilerinin YZ'yi sosyobilimsel bir konu olarak ele alan bir senaryo üzerinde değerlendirmelerini ele alırken; Karahan (2023) ve Bayram ve Çelik (2023) fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve düşünme biçimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Son olarak Soydemir Bor ve Alkış Küçükaydın'ın (2021) ise 4. sınıf öğrencileriyle YZ'yi bir sosyobilimsel konu olarak öğretmek amacıyla benzer bir çalışma yürüttüğü bulunmuştur.

Bir diğer kategori olan *“YZ'yi öğrenme sürecini destekleyen bir araç olarak ele alan”* çalışmalar incelendiğinde bu dört araştırmanın ortak noktasının, YZ araçlarının eğitimde nasıl kullanılabileceğini ve öğrencilerin bu teknolojilerle etkileşimini anlamaya odaklanmaları olmasıdır. Bütün bu çalışmalar öğrencilerin YZ tarafından üretilen içeriklerle (metin, görsel, sohbet botu vb.) nasıl düşündüklerini, öğrendiklerini ve tepki verdiklerini incelemektedir. Ayrıca, çalışmalar YZ'nin öğrenme süreçlerini destekleme potansiyelini ortaya koyarken, aynı zamanda eleştirel düşünme, anlamlandırma noktasında etkileşimsel zorluklara da dikkat çekmektedir. Örneğin Kim ve Choi (2025), 6. sınıf öğrencilerinin GenAI destekli bir sohbet botu aracılığıyla bilimsel argümantasyon sürecine nasıl katıldıklarını ve bu süreçte ne tür fırsat ve zorluklarla karşılaştıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Pun vd. (2025), ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ (GenAI) tarafından üretilen görsel ve metin tabanlı (image-text) bilimsel içerikleri nasıl okuduklarını ve anladıklarını araştırmışlardır. Araştırmacılar bunun için GPT-4 ve DALL-E kullanılarak oluşturulan iki farklı iklim değişikliği konulu sosyobilimsel metni öğrencilerin nasıl yorumladığını incelemiştir. Cheung vd. (2024) ise ortaokul öğrencilerinin ChatGPT tarafından üretilen sosyobilimsel metinleri (özellikle iklim değişikliğiyle ilgili olanları) nasıl okuduklarını ve anladıklarını araştırmışlardır.

Son kategori olan *“YZ'yi bir değerlendirme aracı olarak kullanan”* çalışmalar kategorisinde ise yalnızca bir çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan Zhang vd. (2025) geliştirdikleri SBK'lara yönelik bir YZ modeli aracılığı ile öğrencilerin açık uçlu yanıtlarını değerlendirebilen bir araç geliştirmişlerdir. Bu kapsamda ele alınan çalışmalarda en geniş örneklem olan 1250 katılımcının sosyobilimsel sorgulama becerilerini ölçmeyi amaçlamışlardır.

YZ ve SBK İçerikli Çalışmaların Sonuçları Kapsamında Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda incelenen çalışmaların sonuçları *“YZ'nin sosyobilimsel boyutları”*, *“YZ'nin üst düzey düşünme becerilerine katkısı”* ve *“YZ'nin işlevsel kullanım alanları”* olmak üzere üç kategoride toplandığı bulunmuştur (Şekil 3).



Şekil 3. YZ ve SBK'yı bir arada kullanan çalışmaların sonuçlarına göre sınıflandırılması

"YZ'nin sosyobilimsel boyutları" temasında yer alan çalışmalar incelendiğinde, katılımcıların yapay zekâya ilişkin sorgulamalarını etik, sosyolojik, ekonomik, teknolojik, gizlilik, güvenlik/veri güvenliği ve algoritmik önyargı bağlamlarında gerçekleştirdikleri görülmüştür. Örneğin, Şerbetçioğlu (2024) ortaokul öğrencilerinin YZ'yi destekleme eğiliminde olduklarında argümanlarını çoğunlukla teknoloji, bilim ve ekonomi alanlarına dayandırdıklarını, reddetme gerekçesi olarak ise sosyoloji ve ekonomi alanlarını kullandıklarından bahsetmektedir. Karahan (2023) ve Mun vd. (2022) YZ'nin etik ve güvenlik sorunları nedeniyle bir tehdit olarak algılandığını, bu durumun özellikle YZ destekli otonom sürüş sistemleri gibi somut konuların uygulanmasına karşı direnç yarattığını ortaya koymaktadır. YZ'nin etik ve sosyal yansımaları açısından ise Humburg vd. (2024) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin YZ'nin eğitimde adil ve güvenli olması gerektiğini vurguladığını belirtmiş ve öğrencilerin YZ'nin getirdiği gizlilik, veri güvenliği ve algoritmik önyargı gibi konuları risk olarak gördüklerini dile getirmiştir. Ayrıca, YZ'nin duygusal ve entelektüel karmaşıklığı yansıtamadığı için insan öğretmenlerin yerini alamayacağı yönünde bir inanç ve YZ'nin rolünün insani etkileşim ve denetim altında kalması gerektiği şeklinde etik değerlendirme bulunmaktadır.

"YZ'nin üst düzey düşünme becerilerine katkısı" temasındaki çalışmalar incelendiğinde YZ ve SBK'yı bir arada kullanılmasının katılımcıların problem çözme, yaratıcı yazma, muhakeme, girişimcilik ve argümantasyon becerilerine olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Örneğin, Soydemir Bor ve Alkış Küçükaydın (2021) YZ'yi SBK olarak ele alan öğretimin 4.sınıf öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bayram ve Çelik (2023)'in öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ise YZ'yi 6E öğrenme modeli ile bütünleştiren etkinlikler ile muhakeme ve girişimcilik becerilerinin güçlendirilmesinde etkili olduğu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının, YZ'nin insan kontrolünde bir araç olarak kullanılması gerektiği yönündeki görüşü desteklediği görülmüştür. Kim ve Choi (2025) YZ tartışma sohbet robotlarının öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermişlerdir. Ancak bununla birlikte Zhang vd. (2025) otomatik puanlama sistemlerinin

karmaşıklık, az kullanılan kelimeler ve mekânsal ilişkiler içeren öğrenci yanıtlarında, insanlara göre YZ değerlendirmelerinin tutarlılık sağlayamadığını bulmuştur.

Son tema olan “YZ’nin işlevsel kullanım alanları” temasındaki çalışmalar incelendiğinde ise YZ’nin arama motoru, resim oluşturma ve içerik yorumlama bağlamındaki kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda Pun vd. (2025) öğrencilerin YZ’yi internet arama motoru veya resim oluşturma gibi kavramlarla eşleştirdiği ve YZ’nin temel mekanizmalarına dair yetersiz bilgilere sahip olduğunu ortaya belirtmiştir. Cheung vd. (2024) ise öğrencilerin YZ ile üretilen metinleri ve görüntüleri okurken içerik yorumlamada başarılı oldukları, ancak YZ’nin epistemik değerlendirilmesi açısından düşük performans sergilediklerini göstermiştir.

Genel olarak, çalışmalar YZ’nin hem bilişsel becerileri destekleyen bir öğrenme aracı olarak değerlendirildiğini hem de etik ve toplumsal etkileri açısından eleştirel sorgulamalara konu olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu sistematik derleme çalışması SBK olarak YZ’yi ele alan 2020-2025 yılları arasında yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini ortaya koymaktadır. Bu derleme kapsamında yapılan inceleme sonucunda, nihai değerlendirmeye alınan çalışmaların dokuzunun araştırma makalesi, birinin ise yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin yalnızca bir lisansüstü tezin bulunması, YZ temalı SBK araştırmalarının henüz gelişim sürecinde olan ve sınırlı ölçüde çalışılan bir alan niteliği taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, yapay zekâ ve sosyobilimsel konuların birlikte ele alınmasının disiplinler arası bir uzmanlık gerektirmesi, araştırmacıların bu konuyu daha çok makale düzeyinde ele alma eğilimini açıklayabilir. Bu durum, ilerleyen dönemlerde alanın kuramsal temelleriyle birlikte uygulamalı yönlerinin de derinlemesine inceleneneğine ve lisansüstü tez çalışmalarında konunun giderek daha fazla yer bulacağına işaret etmektedir. İncelenen çalışmaların son yıllarda artış göstermesi konunun güncelliğini ve artan önemini göstermektedir. Bu artışın temel nedenin 2022 yılının sonunda yaygınlaşmaya başlayan ChatGPT, Gemini gibi üretken yapay zekâ teknolojileri olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt, 2023). Ayrıca, en fazla çalışmanın 2024 ve 2025 yıllarında gerçekleştirildiği görülmekte olup, yıl sonuna kadar bu sayının daha da artması beklenmektedir. Nitekim, 2025 yılı içerisinde Tekin ve Aslan (2025) ile Zhang (2025) tarafından güncel çalışmaların yayımlanmasının bu öngörüyü desteklediği söylenebilir.

Araştırma yöntemleri açısından nitel ve karma yöntemlerin ağırlıkta olması YZ’nin etik, sosyal, kültürel ve güvenlik gibi boyutları olan karmaşık bir konu olduğu ile açıklanabilir (Seyhan, 2024). Araştırma sonucunda, bu kapsamda herhangi bir nicel çalışmaya rastlanmamış olması, araştırmacıların etik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla oldukça karmaşık bir olgu olan YZ’yi yalnızca nicel araştırma yöntemleriyle ele almayı tercih etmediklerini göstermektedir. Bu durum, nitel araştırma yöntemlerinin nicel yöntemlere kıyasla konuyu daha derinlemesine, açıklayıcı ve anlamlı biçimde inceleme açısından daha işlevsel olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Ancak YZ teknolojilerinin hızlı ilerlemesi ve günlük hayatta daha çok kullanılır hale gelmesiyle büyük ölçekli veriler ile nicel çalışmalar yapılacağı düşünülmektedir.

Sistematik derleme sonucunda elde edilen araştırmalar çalışma grupları açısından değerlendirildiğinde; Mun vd. (2022), Şerbetcioğlu (2024), Humburg vd. (2024), Cheung vd.

(2024), Pun vd. (2025), Kim & Choi (2025)'in çalışmalarının ortaokul öğrencileri ile Bayram & Çelik (2023) ve Karahan (2023)'in çalışmalarının ise öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Ancak YZ'nin toplumu etkileyen çok yönlü yapısı göz önüne alındığında yapılan çalışmaların sadece öğrenciler ve öğretmen adayları ile sınırlı kalmaması gerektiği, gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin de çalışmalara dahil edilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda gelecekteki çalışmalarda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin YZ'ye yönelik yaklaşımları, etik kaygıları ve beklentileri incelenebilir.

Makalelerden dört çalışma uluslararası prestijli dergilerde ve birinci çeyreklik diliminde yer alan (Q1) dergilerde, iki çalışma uluslararası ESCI dizininde yer almıştır. Dolayısıyla bu konuda yapılan çalışmaların uluslararası önemli indekslerde taranan dergilerde yayımlanma kapasitesinin olduğu, alan yazında önem verilen güncel bir konu olduğu ve dolayısıyla çalışmaya açık bir alan olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmalar yayımlandıkları ülkeler açısından değerlendirdiğinde Türkiye'nin dört çalışma ile ilk sırada olduğu, Çin ve Güney Kore'nin ikiye çalışma ile takip ettiği ve Asya ülkelerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu yoğunlaşma teknolojik rekabet, liderlik hedefleri ve YZ'nin getirdiği toplumsal etik sorunların ve fırsatların eğitim yoluyla araştırılması sonucu olduğu söylenebilir.

YZ'nin kullanım amaçları incelendiğinde YZ'nin doğrudan bir SBK olarak ele alınması en yaygın kullanım şeklidir. Ek olarak YZ'nin SBK'lar bağlamında öğrenme sürecini destekleyen bir araç olarak ve eğitim süreçlerini değerlendirme aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda YZ'nin farklı amaçlarla kullanıldığı, gelecekte eğitim alanında YZ'nin insanlara özgü görevleri yapabileceğini ve eğitim alanında YZ'nin önemli bir boyut kazanacağı ileri sürülmektedir (Uzun vd. 2021). Çalışmaların büyük bölümünde YZ'nin doğrudan bir SBK olarak ele alınmasının, bireylerin YZ'nin çok boyutlu yapısını kavramalarını ve etik, sosyal, ekonomik sonuçlarını eleştirel biçimde değerlendirmelerini sağlamayı amaçladığı görülmektedir. Bu durum, Topçu'nun (2015) vurguladığı gibi, değer temelli ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir hedefle örtüşmektedir.

YZ'nin ikinci kullanım amacı, öğrenme sürecini destekleyen araç olarak kullanılmasıdır. YZ tarafından üretilen içeriklerin argümantasyon sürecine nasıl katkı sağladığı incelenmektedir. Örneğin Kim ve Choi (2025) YZ destekli sohbet robotunun argümantasyon becerilerine katkısı incelerken, Cheung vd. (2024) ve Pun vd. (2025) öğrencilerin YZ tarafından üretilen bilimsel içerikleri okuma ve anlama biçimlerini incelemiştir. YZ destekli araçlar ile öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunulurken öğrenme sürecinin desteklenmesinin, öğrenci başarısının artmasına katkı sağladığı (Akbulut vd., 2024) gerekçesiyle bu yaklaşımın eğitimde kullanımı önem kazandığı söylenebilir. Eğitim süreçlerini değerlendirme olarak aracı ise Zhang vd. (2025) sosyobilimsel konulara yönelik öğrenci yanıtlarını değerlendirebilen bir YZ aracı geliştirmeyi ve öğrencilerin sosyobilimsel sorgulama becerilerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Çalışmada az kullanılan kelimeler ve mekânsal ilişkiler içeren öğrenci yanıtlarında, insanlara göre YZ değerlendirmelerinin tutarlılık sağlayamadığı ortaya konmuştur. Bu, karmaşık düşünce ürünlerinin değerlendirilmesinde insan uzmanlığının önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla YZ, otomatik değerlendirme ve geri bildirim sağlama noktasında öğretmenleri desteklemek ve eğitim deneyimi sağlamak için bazı avantajlar sunmaktadır. Ancak insan faktörünün önemi göz ardı edilmemesi gerektiği ön plana çıkmaktadır (Feyzi vd., 2023).

Çalışmalar sonuçları açısından değerlendirildiğinde “YZ’nin sosyobilimsel boyutları”, “YZ’nin üst düzey düşünme becerilerine katkısı” ve “YZ’nin işlevsel kullanım alanları” olarak üç kategoride olduğu görülmektedir. YZ’nin sosyobilimsel boyutları açısından; Karahan (2023) ve Mun vd. (2022) çalışmalarında YZ’nin etik ve güvenlik sorunları sebebi ile tehdit olarak algılandığı, Humburg vd. (2024) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin YZ’nin eğitimde adil ve güvenli olması gerektiğini yönündeki taleplerini belirterek veri güvenliği ile algoritmik önyargıyı temel riskler olarak gördüklerini belirtmiştir. Ayrıca Şerbetçioğlu (2024) çalışmasında öğrencilerin teknoloji ve ekonomi alanlarında YZ’yi desteklediklerini, sosyoloji ve yine ekonomi alanında reddettikleri bulgusu ön plana çıkmaktadır. Bayram ve Çelik (2023) de benzer şekilde bu bağlamda YZ’nin bir SBK olarak yarattığı zorluk ve fırsatlara değinmektedir. YZ’nin SBK olarak ele alınması, konunun güncel ve hızlı gelişen bir teknoloji olması sebebi ile fen bilimleri eğitimi kapsamında önemlidir. Bu sistematik derlemede ulaşılan bulgular, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının YZ’ye ilişkin algılarında ikili bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Katılımcılar bir yandan YZ’yi teknoloji ve ekonomi alanlarında ilerleme sağlayan yenilikçi bir araç olarak değerlendirirken, diğer yandan etik, güvenlik ve adalet gibi konularda potansiyel bir tehdit olarak görmektedirler. Bu durum, sosyobilimsel konuların doğasında bulunan değer çatışması ve belirsizlik özellikleriyle örtüşmektedir (Zeidler & Sadler, 2005). Özellikle etik kaygılar, veri gizliliği ve algoritmik önyargı gibi temalar, YZ’nin toplumsal etkilerinin henüz yeterince anlaşılmamış olmasından kaynaklanan bir risk algısını güçlendirmektedir. Bu bulgunun temel nedeni, YZ’nin hızla gelişen ve öngörülemez yapısının bireylerde hem merak hem de kaygı yaratması olabilir. Katılımcıların YZ’yi bir yandan “fırsat”, diğer yandan “tehdit” olarak değerlendirmesi, konunun toplumsal ve duygusal boyutlarının fen eğitimi içinde yeterince ele alınmamasına işaret etmektedir. Fen eğitimi bağlamında YZ’nin genellikle yalnızca teknolojik bir yenilik olarak sunulması, öğrencilerin bu teknolojinin etik ve toplumsal sonuçlarını değerlendirme becerilerini sınırlandırdığı söylenebilir.

Üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirildiğinde; Soydemir Bor ve Alkış Küçükaydın (2021) çalışmalarında problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı ölçüde geliştiğini, Kim ve Choi (2025) YZ sohbet robotlarının argümantasyon becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ancak Zhang vd. (2025) otomatik puanlama sistemlerinin insan değerlendirmeleriyle tutarlılık sağlamadığını ortaya koyarak YZ’nin bilişsel değerlendirme alanındaki kısıtlılıklarına ve insan faktörünün önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla, SBK’ların Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alması; eleştirel düşünme, etkin karar verme, argüman oluşturma, sorgulama ve muhakeme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması açısından önemlidir (Gökçe Yıldırım & Töman, 2025; Topçu & Atabey, 2017; Zeidler & Nichols, 2009). Bu durum, YZ bağlamında SBK konulu çalışmaların incelenmesinde de açıkça görülmektedir.

YZ’nin işlevsel kullanım alanları açısından; Pun vd. (2025) çalışmasında öğrencilerin YZ’yi genellikle arama motoru veya resim oluşturucu olarak eşleştirildiğini, YZ’ ye dair sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Cheung vd. (2024) çalışmasında bu durumu destekler nitelikte öğrencilerin YZ ile üretilen metin ve görselleri okumada başarılı olsalar bile YZ’nin epistemik değerini değerlendirme konusunda düşük performans sergilediklerini ortaya koymuştur. İlerleyen yıllarda YZ çalışmalarının daha da artacağı, eğitimde etkin olarak kullanılması gerekliliğini ve yaşanan sorunların çözümünde işlevsel olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Bu durum, öğrencilerin YZ’yi yalnızca yüzeysel bir araç olarak algıladıklarını, onun bilgi üretme

süreçlerindeki rolünü ve güvenilirliğini sorgulama konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, fen eğitiminde SBK'lar bağlamına YZ'nin yalnızca kullanımı değil, nasıl çalıştığı, hangi sınırlar içinde güvenilir olduğu ve hangi etik ilkelerle yönlendirilmesi gerektiği de önem kazandığı söylenebilir.

YZ'nin SBK olarak incelenmesine yönelik sistematik bir derlemeyi sunmayı amaçlayan bu çalışma, YZ konusuna SBK bağlamında artan ilgiyi ve potansiyeli vurgulayarak, entegrasyonu hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak bununla birlikte, bu çalışmada çeşitli sınırlılıklar söz konusudur. İlk olarak, fen eğitiminde YZ üzerine yapılan araştırmalarda önemli ilerlemelere rağmen, SBK da önemli bir husus olan çalışmalarda kültürel bağlam mevcut çalışma bağlamında ele alınmamıştır. Zeidler ve Nichols (2009) ise kültürel bağlamın SBK bağlamında öğrenme, karar verme ve etik tutumlar üzerindeki etkisini sıkça vurgulamaktadır. Dolayısıyla gelecekteki çalışmalar, farklı kültürel ve toplumsal bağlamlarda YZ'nin SBK bağlamındaki algı, etik yargı ve karar verme süreçlerine etkisini karşılaştırmalı biçimde ele alacak şekilde yapılandırılabilir. İkinci olarak, bu çalışma, spesifik olarak SBK bağlamında YZ'ye odaklanan araştırmaları incelemeyi amaçladığından, kapsam açısından belirli bir odakla sınırlıdır. Bu bağlamda çalışmada daha kapsamlı bir çıkarıma ulaşmak amacıyla Web of Science, ERIC ve SCOPUS gibi üç önemli uluslararası veri tabanının yanı sıra, YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik platformlarında yayımlanan çalışmalar da incelemeye dahil edilmiştir. Ancak, buna rağmen ilgili veri tabanlarının her biri belirli dizinleme kriterleriyle sınırlı olduğundan, ilgili literatürün tamamına erişim mümkün olmamış olabilir. Bu durum, çalışmanın kapsayıcılığı açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Gelecekteki çalışmaların daha geniş bir veri seti veya ek veri tabanlarını kapsayacak şekilde yürütülmesi, literatürün daha bütüncül bir biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu sistematik derleme, 2020–2025 yılları arasında YZ'nin SBK bağlamında ele alınmasının hızla ivme kazandığını ve bu alanın uluslararası düzeyde yüksek araştırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaların amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular, çalışmaların büyük oranda YZ'yi doğrudan bir sosyobilimsel konu olarak ele aldığını ortaya koymaktadır. Buna karşın, YZ'nin SBK süreçlerinde destekleyici bir araç olarak kullanımına sınırlı biçimde yer verildiği, değerlendirme aracı olarak ele alınmasının ise yalnızca bir çalışmayla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların sonuçları bağlamında ise YZ konusunun sosyobilimsel boyutlarının ön plana çıktığı ve aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığına ilişkin sonuçlar dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, çalışma gruplarının çoğunlukla öğrenciler ve öğretmen adaylarıyla sınırlı kalması, ilgili konunun katılımcı çeşitliliği açısından hâlen gelişme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde ise, mevcut araştırmaların büyük ölçüde nitel ve karma yöntem yaklaşımlarıyla yürütüldüğü, ancak nicel araştırma yöntemleri bağlamında ele alınmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, gelecekteki çalışmaların nicel yöntemleri de kapsaması; ayrıca veli, öğretmen, okul yöneticisi ve yetişkin bireyleri içeren daha geniş katılımcı gruplarıyla yürütülmesi önerilmektedir. Son olarak, YZ'nin hızla gelişen doğası göz önüne alındığında, eğitimde etik ve güvenlik politikalarının oluşturulmasına yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Çıkar Beyanı

Bu çalışma kapsamında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Destek Beyanı

Bu çalışma hiçbir kurum ve kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Etik ile İlgili Hususlar

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde veriler açık kaynaklar kullanılarak yürütüldüğü için etik izine ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışma kapsamında çalışmanın yazarlığı ya da yayınlanması aşamasında yazarlar tarafından yapay zekâ destekli uygulamalardan faydalanılmamıştır. Yapay zekâ destekli uygulamalar çeviri kontrolü ve dil bilgisine ilişkin düzeltmeler sağlanmasına yönelik kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, İ., Akyıldız, A., Yılmaz, S., Bayri, E., & Bayri, G. (2024). Eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *International QMX Journal*, 3(2), 940-948. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10729253>
- Armağan, N., Efe, R., Güzel, S., & Uluışık, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Eurasian Education & Literature Journal*, 19, 59-70. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2024-V19-04>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. <https://izlik.org/JA76ZX87TN>
- Ateş, A. (2025). Eğitimde yapay zekâ konulu tezlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Ermenek Akademi Dergisi*, 1(1), 46-52. <https://izlik.org/JA79TM98ZX>
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Bulut, M. A., Davarcı, M., Bozdoğan, N. K., & Sarpkaya, Y. (2024). Yapay zekanın eğitim üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 976-986. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10909352>
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zeka ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>

- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *Uluslararası Özel Amaçlar için İngilizce Dergisi*, 2(1), 39-54. <https://izlik.org/JA76TN53EX>
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2024). Eğitim bilimleri alanında yapay zekâ konulu bilimsel yayınların eğilimleri: Bibliyometrik bir inceleme: Trends in scientific publications on artificial intelligence in educational sciences: A bibliometric analysis. *Socrates journal of interdisciplinary social researches*, 10(46), 98-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13981118>
- Feyzi, A. Ş. I. K., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2100-2107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307107>
- Gökçe Yıldırım, T., & Töman, U. (2025). Sosyobilimsel konu etkinlikleri ile işlenen derslerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve karar verme becerilerine etkisi. *Turcology Research* (82), 166-190. <https://doi.org/10.62425/turcology.1567289>
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., & Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Hastürk, H. G. (2025). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular ve örnek uygulamaları. *Eğitim & Bilim 2025: Fen eğitiminde geleneksel ve modern uygulamalar*, 138. Efe Akademi Yayınları.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Högström, P., Gericke, N., Wallin, J., & Bergman, E. (2025). Teaching socioscientific issues: A systematic review. *Science & Education*, 34(5), 3079–3122. <https://doi.org/10.1007/s11191-024-00542-y>
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Keskin, D., & Seveli, O. (2024, Mayıs 01-02). *Eğitimde yapay zekâ ve etik*. International Topkapı Congress III, İstanbul.
- Koçer, S. (2024). Yapay zeka ve doğrulama. *REFLEKTİF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-114. <https://doi.org/10.37679/trta.1557154>
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G., The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097>.
- Oruç, T., Yeşilyurt, M., & Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ konulu çalışmaların betimsel analizi. *Temel Eğitim*, 6(24), 44-60. <https://izlik.org/JA37CX58TW>
- Öztemel, E. (2020). Yapay zekâ ve insanlığın geleceği. Bilişim teknolojileri ve iletişim: *Birey ve toplum güvenliği*, 95-112. <https://doi.org/10.53478/TUBA.2020.011>
- Saracel, N., & Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper akıllı toplum. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 26-34. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.808359>

- Seyhan, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(41), 100-125. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.78798>
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845-856. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077>
- Tekin, N. (2023). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri üzerine bir içerik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.49>
- Tekin, N., & Aslan, O. (2025). Culturo-techno-contextual approach: sample implementation steps for teaching socioscientific issues. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (73), 684-711. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1398648>.
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Topçu, M. S., & Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68-84. <https://doi.org/10.14686/buefad.263541>
- Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2025). Yapay zekanın eğitime yansımaları: Yönetici ve öğretmenlerin bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1350-1374. <https://doi.org/10.51460/baebd.1578952>
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In 1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences (pp. 1-3).
- Vatansever, A. N., Çoban, S., Çoban, E. Y., & Şen, K. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamalarına ilişkin bir literatür incelemesi. *International Primary Education Research Journal*, 9(2), 216-229. <https://doi.org/10.38089/iperj.2025.219>
- Wörner, S., Kuhn, J., & Scheiter, K. (2022). The best of two worlds: A systematic review on combining real and virtual experiments in science education. *Review of Educational Research*, 92(6), 911-952. <https://doi.org/10.3102/00346543221079417>
- Yeşiltaş, H. M., Çelikoğlu, M., & Taş, E. (2024). Fen eğitiminde sosyobilimsel konulara yönelik çalışmaların bibliyometrik analizi. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-57. <https://izlik.org/JA39FP58UC>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı).
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of elementary science education*, 21(2), 49-58. <https://doi.org/10.1007/BF03173684>
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research, and practice. In *Handbook of research on science education, volume II* (pp. 697-726). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203097267>
- Zhang, J. (2025). Integrating socio-scientific issues into ai ethics education: Curriculum framework and case study. *US-China Education Review*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2025.01.001>.

Yıldız, S., & Zengin, R. (2025). Eğitimde yapay zeka: Temelleri, kullanım alanları ve yapay zeka okuryazarlığı. *İksad Yayınları*, Ankara. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15207187>

4. EKLER

Ek 1. İncelenen Çalışmalar

1	Küçükaydın, M. A., & Bor, S. S. (2021). Yapay zekâ bağlamında sosyobilimsel konu öğretiminin ilkökul öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. <i>Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 12(2), 432-446. https://doi.org/10.51460/baebd.904806
2	Şerbetcioğlu, Ş. Ö. (2024). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya dair bakış açılarının sosyobilimsel konuların çok boyutlu yapısı bağlamında incelenmesi. (<i>Yüksek lisans tezi</i>), Sinop Üniversitesi, Sinop.
3	Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. <i>Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi</i> , 11(1), 41-78. https://doi.org/10.56423/fbod.1241946
4	Kim, J. U., & Choi, Y. S. (2025). Opportunities and challenges in scientific argumentation using generative artificial intelligence. <i>Journal of the Korean Association for Science Education</i> , 45(1), 61-75.
5	Pun, J., Cheung, K. K. C., & Kenneth-Li, W. (2025). Secondary students' reading of socio-scientific image-texts on climate change in a GPT-4 scenario. <i>Research in Science Education</i> , 1-20. https://doi.org/10.1007/s11165-025-10258-w
6	Karahan, E. (2023). Using video-elicitation focus group interviews to explore pre-service science teachers' views and reasoning on artificial intelligence. <i>International Journal of Science Education</i> , 45(15), 1283-1302. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2200887
7	Cheung, K. K. C., Pun, J. K., & Li, W. (2024). Students' holistic reading of socio-scientific texts on climate change in a ChatGPT scenario. <i>Research in Science Education</i> , 54(5), 957-976. https://doi.org/10.1007/s11165-024-10177-2
8	Zhang, W. X., Lin, J. J., & Hsu, Y. S. (2025). AI-assisted assessment of inquiry skills in socioscientific issue contexts. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 41(1), e13102. https://doi.org/10.1111/jcal.13102
9	Mun, J., Kim, M., & Kim, S. W. (2022). How seventh-grade students experience the complexity of socioscientific issues through decision making on the autonomous vehicle issue. <i>Asia-Pacific Science Education</i> , 8(1), 43-71. https://doi.org/10.1163/23641177-bja10040
10	Humburg, M., Dragnić-Cindrić, D., Hmelo-Silver, C. E., Glazewski, K., Lester, J. C., & Danish, J. A. (2024). Integrating youth perspectives into the design of AI-supported collaborative learning environments. <i>Education Sciences</i> , 14(11), 1197. https://doi.org/10.3390/educsci14111197