



RECEP TAYYİP
ERDOĞAN
ÜNİVERSİTESİ

REFAD

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

Haziran 2024 Cilt 4 Sayı 1

June 2024 Volume 4 Issue 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2024 · Cilt 4 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2024 · Volume 4 · Issue 1

DERGİNİN SAHİBİ

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Eğitim Fakültesi Dekanı

OWNER

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Dean of Education Faculty

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT
Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı
Doç. Dr. İsmail KARSANTIK

EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Yiğit Emrah TURGUT
Vice Dean of Education Faculty
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARSANTIK

EDİTÖR YARDIMCILARI

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet AKINCI
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI

ASSOCIATE EDITORS

Assist. Prof. Dr. Muhammet AKINCI
Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI

ÖN KONTROL - SON KONTROL

Arş. Gör.Dr. Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU
Arş. Gör. Esra Rabiye KARAMAN
Arş. Gör. Sare TÜRKMEN ÇINAR

PRE-CONTROL - POST-CONTROL

Res. Asst. Dr. Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU
Res. Asst. Esra Rabiye KARAMAN
Res. Asst. Sare TÜRKMEN ÇINAR

MİZANPAJ – TASARIM

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ARİFOĞLU

LAYOUT – DESIGN

Assist. Prof. Dr. Gökçe ARİFOĞLU

SEKRETERYA – TEKNİK SORUMLU

Arş. Gör. Alper GÜLAY
Arş. Gör. Emrah MARUL

SECRETARIAT - TECHNICAL RESPONSIBLE

Res. Asst. Alper GÜLAY
Res. Asst. Emrah MARUL

YAYIMCI

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

PUBLISHER

Recep Tayyip Erdoğan University
Education Faculty

İLETİŞİM

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 53200, Çayeli/Rize, TÜRKİYE
Tel: +90 464 532 8454 **E-mail:** refad@erdogan.edu.tr
Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/refad>

CONTACT

e-ISSN: 2822-3934

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2024 · Cilt 4 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2024 · Volume 4 · Issue 1

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Selami YANGIN
Temel Eğitim

Prof. Dr. Şengül ATASOY
Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Ercan ATASOY
Matematik Eğitimi

Doç. Dr. Adem BELDAĞ
Sosyal Bilimler Eğitimi

Doç. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK
Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL
Güzel Sanatlar Eğitimi

Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN
Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Gökhan KAHVECİ
Eğitim Bilimleri

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI
Özel Eğitim

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Selami YANGIN
Primary Education

Prof. Dr. Şengül ATASOY
Science Education

Doç. Dr. Ercan ATASOY
Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Adem BELDAĞ
Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK
Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. İrfan Nihan DEMİREL
Fine Arts Education

Assoc. Prof. Dr. İlknur REİSOĞLU
Computer and Instructional Technologies Education

Assist. Prof. Dr. Demet SANCI UZUN
Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Gökhan KAHVECİ
Educational Sciences

Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI
Special Education

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2024 · Cilt 4 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2024 · Volume 4 · Issue 1

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

RESEARCH ARTICLES

Alper GÜLAY - İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN

1-20

Özel Gereksinimli Bireylere Sosyal Beceri
Öğretimi Konusunda Yapılan Lisansüstü
Tezlerin İncelenmesi

Examination of Postgraduate Theses on
Teaching Social Skills to Individuals
with Special Needs

Mustafa ASIL - Emine ASIL

21-39

Eğitim 4.0 Perspektifinde Öğretmen
Becerilerinin İncelenmesi

Examining Teacher Skills In The Education
4.0 Perspective

Mehtap KARACİL

29-54

Öğretmen Eğitiminde Kişisel ve
Duyuşsal Gelişimde Dramanın Önemi

The Importance of Drama in Personal and
Affective Development in Teacher Education



Özel Gereksinimli Bireylere Sosyal Beceri Öğretimi Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Examination of Postgraduate Theses on Teaching Social Skills to Individuals with Special Needs

Alper GÜLAY¹ / İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN²

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Manuscript

Başvuru Tarihi / Application Date: 08.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.06.2024

Atf İçin / To Cite This Article: Gülay, A. ve Çiftçi Tekinarıslan, İ. (2024). Özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 4(1), 1-20.

ÖZ: Bu çalışmada, 2000-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri öğretimi konusunda müdahale içeren lisansüstü tez çalışmalarının tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen yıl aralığına göre ulusal tez merkezinden ulaşılan 29 tez, çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmalar, tez türü, tezin yayımlandığı yıl, tezin hazırlandığı üniversite, özel gereksinim türü, amaç, yöntem, katılımcı yaşı, kullanılan ölçme aracı, sonuç ve öneri parametreleri dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu konuda hazırlanan doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha fazla olduğu ve çalışmaların en çok 2019 yılında yürütüldüğü ortaya konulmuştur. En çok tez çalışması Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yürütülmüştür. Otizm spektrum bozukluğu yürütülen tez çalışmalarında katılımcıların çoğunluğunu oluşturmuştur. Çalışmalarda en fazla uygulanan müdahalenin etkililiği incelenmiş, veri toplama aracı olarak en fazla veri kayıt formu kullanılmıştır. Araştırmaların sonucunda, en çok uygulanan müdahalelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı sosyal beceriler ile farklı araştırmaların yürütülmesi ve yine farklı özel gereksinim grupları ile çalışmaların yapılması yönündeki önerilerin en çok ortaya konulan öneriler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel gereksinimli bireyler, sosyal beceri öğretimi, lisansüstü tez çalışmaları, tematik içerik analizi

ABSTRACT: This study was aimed at examining the postgraduate thesis studies between 2000 and 2022, which included interventions on social skills teaching for individuals with special needs using thematic content analysis method. According to the determined year range, 29 thesis studies accessed from the national thesis center were examined by thematic content analysis method. The studies were examined by taking into account the type of thesis, year of publication, university, type of special needs, purpose, method, age of participants, measurement tool used, results, and recommendations. As a result of the research, it was revealed that the highest number of doctoral dissertations and the most studies were conducted in 2019. While Abant İzzet Baysal University conducted the most thesis studies, the participants' special need type was mostly autism spectrum disorder. In the studies, the effectiveness of the intervention applied was examined the most, and the data recording form was used the most as a data collection tool. As a result of the studies, it was concluded that the most applied interventions

¹ Araştırma Görevlisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / alper.gulay@erdogan.edu.tr, ORCID 0000-0002-5818-8478 (Başlıca yazar)

² Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / cifci_i@ibu.edu.tr, ORCID 0000-0001-5028-3289

were effective. It was concluded that conducting different studies with different social skills and conducting studies with different disability groups were the most common recommendations

Keywords: Individuals with special needs, social skills teaching, postgraduate thesis studies, thematic content analysis

1. GİRİŞ

Dil, anlam, düşünce ve fikirleri aktarmak için kullanılan semboller, kurallar ve yapıların karmaşık bir sistemidir. İletişim, sözlü veya sözsüz yollarla bir kişi veya gruptan diğerine bilgi aktarma eylemidir (Fedzechkina vd., 2012; Feldman, 2014). Sosyal beceriler, etkili iletişim kurmanın yanı sıra empatik bir şekilde iletişim kurabilme becerisi gibi, bir sosyal ortamda diğerleriyle başarılı bir şekilde etkileşim kurabilme yeteneğini ifade eder (Stupacher vd., 2021). Dil, iletişim ve sosyal beceriler bireylerin başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurabilmesi, olumlu ilişkiler kurabilmesi ve başarılı sosyal etkileşimlerde bulunabilmesi için birlikte çalışır. Bu nedenle, bireylerin toplumda başarılı olmak için güçlü dil, iletişim ve sosyal beceriler geliştirmesi ve sürdürmesi önemlidir (Feldman, 2014). Sosyal beceriler ise, bireylerin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi ve sürdürebilmesi için gerekli olan bir beceridir. Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerisi, sosyal becerilerin önemli bir parçasıdır ve bireylerin başarılı sosyal etkileşimler için diğerlerinin iletişimini anlayıp yorumlayabilmesi gerekir (Konrot, 2005).

Sosyal beceriler, bireylerin sosyal durumlarda diğerleriyle etkili bir şekilde etkileşim kurabilmesi ve iletişim kurabilmesi için önemlidir. Little, Swangler ve Akin-Little (2017), sosyal becerileri, sosyal etkileşimlerin ve sosyal bir bağlamda başkalarıyla iletişimin çeşitli yönlerini içeren belirli davranışlar olarak tanımlamaktadır. Çocuk, sosyal yaşamında etkili olabilmesi için tanımayı, yorum yapabilmeyi ve karşılaştığı sosyal durumlara uygun olarak tepki verebilmeyi içeren sosyal becerileri öğrenmelidir (Kansu ve Beceren, 2004).

Çocukların sosyal becerilerdeki yetersizlikleri, içinde buldukları sosyal çevrede farklı algılamalarına sebep olmaktadır. Bu durum da çocuğun toplumsal kabulünü zorlaştırabilmektedir. Çocuğun dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, teşekkür etme, iltifat etme, yönergelere uyma, özür dileme, rica etme, grup içinde çalışma, sorumluluklarını yerine getirme gibi sosyal becerilerde yetersiz olması akranları tarafından kabul görmemenin bir nedeni olabilmektedir. Yetersizliği olan çocuklar sosyal yeterliğe sahip olmadığından dolayı içinde bulunduğu topluma uyum sağlamada sorunlar yaşayabilmektedir (Huang ve Cuvo, 1997; Sazak, 2003; Dağseven Emecen, 2008). Sosyal becerileri sınırlı düzeyde olan veya var olan becerilerini kullanmayan çocukların isteklerini yapabilmek için sosyal beceriler yerine birtakım problem davranışlar göstermeleri söz konusu olabilmektedir (Gresham, 1997; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Yeterince gelişmemiş sosyal becerilerin akademik başarıyı olumsuz etkilemesi okula katılımda azalmalara, özel gereksinimli bireylerin sosyal yeterlik eksikliğinden kaynaklanabilecek problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Sosyal beceri öğretimi, öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesiyle sosyalliklerinin artmasına, davranışsal güçlüklerin üstesinden gelmesinin kolaylaşmasına, okul başarılarının artması ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile olumlu etkileşimler yaşamasını sağlamaktadır (Walker ve Barry, 2018; Gresham vd., 2006; Konold vd., 2010).

Otizm Spektrum Bozukluğu, (OSB) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve zihinsel yetersizlik (ZY) gibi özel gereksinimli bireyler bu becerilerini geliştirmekte güçlükler yaşayabilmektedirler (Watkin vd., 2016). Bu nedenle özel gereksinimli olan bireylerin, özellikle sosyal beceri ve iletişimde güçlükler yaşayabilen OSB'li bireylerin sosyal becerilerinin geliştirmelerine yardımcı olmak için uygun destek ve müdahalelerin sağlanması önemlidir. OSB'li bireylerin sosyal becerilerini araştıran çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Kasari, Freeman ve Paparella (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada, OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde ortak dikkat ve sosyal karşılıklılık gösterdikleri bulunmuştur. Golan, Baron-Cohen ve Golan (2008) tarafından yapılan bir başka çalışma, OSB'li bireylerin yüz ifadelerini ve duygularını tanımakta güçlük çektiklerini, bunun da etkili iletişim kurma ve başkalarıyla ilişki kurma becerilerini engelleyebileceğini öne sürmüştür.

Zihinsel yetersizlikten etkilenen çocukların bazı sınırlıklarından dolayı (yaşantısal, sözel, bilişsel gibi) normal akranlarının sahip oldukları ve sosyal becerilerin öğrenilmesini etkileyen yürüme, koşma, konuşma gibi, bazı becerilerden geri kalmış olmaları sosyal becerileri öğrenememelerine sebep olabilmektedir (Özyürek, 2009; Dağseven Emecen, 2008). Bir başka özel gereksinim olan öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin de sosyal becerileri, normal gelişim gösteren akranlarına göre

farklılaşabilmektedir. Öğrenme güclüğü bulunan öğrencilerin, dikkat, sosyal iletişim ve akran kabulü ile ilgili sorunları bulunmaktadır (Nixon, 2001). Bu bireyler daha az akran desteği almaktadırlar (Martinez, 2006). Öğrenme güclüğüne sahip bireylerin arkadaşlıklarını sürdürebilmesi ve akranları tarafından kabul görmesi için sosyal beceri eksikliği bir dezavantaj olabilmektedir (Cartledge, 2005). Üstün yetenekli bireyler de bilişsel yetenekleri nedeniyle sosyal ve duygusal güçlükler yaşayabilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin özellikle ergenlik ve erken yetişkinlik dönemlerinde duygusal ve sosyal sorunlar yaşama riski bulunmaktadır. Bilişsel yetenekler nedeniyle kişiler arası çatışma, akranlara kıyasla daha yüksek stres, depresif, kaygı ve düşük benlik gibi olumsuz durumlar yaşayabilirler. Tüm bu özellikler başarılı iletişim kurmak ve sosyal becerilerde sorunlar yaşanmasına neden olabilir (Neihart, 1999). Özel gereksinimli bireylerin farklılıkları göz önünde bulundurularak sosyal becerilerinin geliştirilmesi için kullanılacak, faydalı olabilecek yöntemler bulunmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için doğrudan öğretim, akran aracılı öğretim, iş birliğine dayalı öğretim, yanlızsız öğretim ve doğal öğretimin yöntemleri kullanılabilir. Sosyal becerilerin geliştirilmesinde bireyin özel ihtiyaçları, güçlü yönleri ve yaşadığı güçlükler göz önüne alınarak hangi yöntemin kullanılacağına karar verilebilir. Bireyin güçlük yaşadığı yönler, ihtiyaçları ve öğrenme tarzı gibi konular bu tercihlerin yapılmasını etkileyebilmektedir.

Doğrudan öğretim yöntemi özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu kanıtlanmış, sistematik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel bileşeni, çocukların öğrenme hızını ve etkinliğini artırmak için çevresel uyarıların kullanılmasını içerir. Ayrıca, eğitimciler öğretim sürecinin tüm yönlerini titizlikle yönetme ve her öğrencinin kendine özgü öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarılma becerisine sahiptir (Mayville ve Mulick, 2010). Doğrudan öğretim yöntemi davranışçılık ilkeleri üzerine kuruludur ve öğretmen merkezlidir. Süreç, güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama gibi çeşitli aşamalardan oluşur (Adams ve Carnine, 2003). Doğrudan öğretim yöntemi özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir (Walton, 2012).

Akran aracılı öğretim, özel gereksinimli bireylerde sosyal beceri gelişimini artırmak için akranları öğretim sürecine dahil eden bir müdahale yaklaşımıdır. Akranlar, müdahaleyi alan kişiyle aynı yaşta veya gelişim düzeyinde olan bireylerdir. Bu yöntemin amacı, bireylere akranlarıyla etkileşim yoluyla sosyal becerileri öğrenme fırsatları sağlamaktır. Akranlara özel ihtiyaçları olan bireyle birlikte kullanmaları için belirli becerilerin öğretilmesini içerir. Akranlar, bireyin sosyal beceri gelişimini desteklemek için doğal ortamlarda bu becerileri kullanmak üzere eğitilir (DiSalvo ve Oswald; 2002). Watkins vd. (2014), yapmış oldukları derleme çalışmasında akran aracılı öğretim yönteminin OSB' olan bireylerin sosyal becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sazak ve Çiftçi Tekinarslan (2003), akran aracılı öğretimin ZY bireylerin sosyal becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Fırsat öğretimi, özel gereksinimli bireylerin doğal ortamlarda sosyal becerilerini uygulamaları için fırsatlar yaratmayı içeren bir sosyal beceri öğretme yöntemidir. Bu yöntem, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini uygulayabilecekleri ve geliştirebilecekleri durumların belirlenmesini ve yaratılmasını içerir. Etkili öğretim literatürünün gözden geçirilmesine göre, Elliott ve Gresham (2007, 2008) sosyal becerilerin öğretimi için anlatma, gösterme, yapma, uygulama, ilerlemeyi izleme ve öğrenilen becerilerin genelleştirilmesini içeren altı adımlı bir süreç tanımlamıştır. Bazı çalışmalar özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde fırsat öğretiminin kullanımını araştırmıştır. Örneğin, Neely ve meslektaşları (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesiyle sonuçlandığı bulunmuştur.

Kendini yönetme stratejileri, bireylerin kendi davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini düzenlemek için kullanabilecekleri stratejilerdir. Bu stratejiler, sosyal beceriler geliştirmelerine ve sosyal etkileşimlerin karmaşıklığını aşmalarına yardımcı oldukları için özel ihtiyaçları olan bireyler için çok önemlidir. Kendini yönetme kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini içermektedir (Yücesoy Özkan ve Sönmez

Kartal, 2011). Peterson vd. (2006), kendini yönetme stratejilerinin tüm sınıf dönemlerinde uygun sosyal becerilerde artışa ve problem davranışlarda azalmaya yol açtığını göstermiştir. Alanyazında kendini yönetme stratejilerinin özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Apple vd., 2005; Parker ve Kamps, 2011; O'Reilly vd., 2002; Avcioğlu, 2001).

Yanlışsız öğretim yöntemi görevlerin küçük adımlara bölünmesini, ardışık yaklaşımlarla şekillendirilmesini ve pekiştirilmenin aralıklı olarak yapılmasını içerir. Öğretim programlarının geliştirilmesinde ipucu, dikkat, pekiştirme ve genellemenin rolü de önemlidir. (Jones ve Eayrs, 2010). Yanlışsız öğretim yöntemi, öğrencinin hata yapmadan doğru yanıt vermesini sağlamak için yönlendirmeler ve ipuçları sağlamayı içerir. Bu yaklaşım, deneme yanılma yöntemiyle öğrenmede zorluk yaşayan özel gereksinimli bireyler için yararlıdır. Yanlışsız öğretim yöntemi sosyal becerilerin öğretilmesinde etkili bir yöntemdir (Weiss ve Harris, 2001).

İş birliğine dayalı öğretim, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini desteklemesinin bir yolu, yapılandırılmış bir ortamda akranlarıyla etkileşime girmeleri için fırsatlar sağlamaktır. Paylaşma ve iş birliği yapma gibi önemli sosyal becerileri öğrenmelerine yardımcı olabilir. Özel ihtiyaçları olan bireyler, ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışarak ekip çalışması duygusu geliştirebilir ve başkalarıyla nasıl etkili bir şekilde çalışacaklarını öğrenebilirler. Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerin gelişiminde dezavantajlı olabildiği düşünüldüğünde, yardım veya açıklama isteme gibi sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesinde etkili bir öğretim yöntemidir (Johnson vd., 2000). Öğrencilerin gruplar halinde birlikte çalışmasını içeren iş birliğine dayalı öğretim hen özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için sosyal becerilerin desteklenmesinde etkilidir. İş birliğine dayalı öğretim ile sosyal becerilerin yanı sıra akademik başarı da artmaktadır. Bu öğretim yöntemi tüm öğrenciler için kapsayıcılığı teşvik etmek ve sonuçlarını iyileştirmek için değerli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Grenier, Dyson ve Yeaton, 2005).

Sosyal öğrenme teorisi, insanların öğrenmelerini başkalarını izleyerek gerçekleştirdiklerini öne sürmektedir. Bu teoride, gözlem yoluyla öğrenmenin iki temel süreci vardır: modelleme ve taklit etme. Modelleme, gözlemciye istenen bir davranışın gösterilmesidir ve gözlemci bu davranışı daha sonra taklit ederek yeniden üretebilir. Video model, belirli bir davranışın video ile gösterilmesini içeren bir yöntemdir. Video model, kişinin videoyu izlemesi ve daha sonra modellenen davranışı taklit etmesi aşamalarından oluşmaktadır (Bellini ve Akullian, 2007; Cannella-Malone vd., 2006). Soyut bilgi işlemlerde güçlükler yaşayabilen özel gereksinimli bireylere böylece bu güçlüklerin üstesinden gelmek için fırsatlar sağlanarak sosyal becerilerin öğrenilmeleri desteklenebilir (Davies vd., 2002). Alanyazında özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin desteklenmesinde video modelin kullanımının etkililiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; LeBlanc vd., 2003; Nikopoulos ve Keenan, 2004; Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002; Hine ve Wolery, 2006, Boudreau ve Harvey, 2013).

Özel gereksinimli çocuklar sosyal becerilerin gelişiminde güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlükler özel gereksinim gruplarına göre farklılaşsa da gerek mevcut yaşlarında gerek ise sonraki hayatlarının her alanında yaşamlarını etkilemektedir. Yapılan çalışmaların içeriklerinin incelenerek bulguların ortaya koyulması gelecek araştırmalara birçok konuda ışık tutabilecektir. Kurşun (2023), yapmış olduğu araştırmada özel gereksinimli bireylerde sosyal beceri öğretimine ilişkin ülkemizde yapılan tezleri incelemiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 2006-2022 yıllarında, "sosyal beceri", "sosyal beceri öğretimi" ve "özel gereksinimli bireyler" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan on dokuz tez çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir; yapılan tez çalışmalarının amacı, yıllara göre dağılımı, araştırma desenleri, örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve hangi özel gereksinim grubu ile birlikte çalışıldığının belirlenmesi. Ulusal Tez Merkezi'nde anahtar kelimelerle özet ve başlık gibi alanlarda arama yapılabilir. Ancak araştırmada, hangi alan veya alanların arama kriterlerine dahil ediliği ile ilgili bir ifade bulunmamaktadır. Bu araştırmadan farklı olarak daha geniş bir tarih aralığı olan 2000-2022 yılları arası araştırmamıza dahil edilmiş, tez başlıklarında sadece "sosyal beceri" anahtar kelimesi ile arama yapılarak daha fazla tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışma ülkemizde yapılmış olan tez çalışmalarının hangi yıllarda, hangi amaçla, tez

türü, özel gereksinim türü, kullanılan yöntem, katılımcıların yaş aralıkları, sosyal becerinin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracı, sonuçlar ve önerilere ulaşıldığını ortaya koyan özgün bir çalışmadır. Çalışma araştırmacıların iş yüklerinin azaltılarak güncel çalışmalar ve eğilimlerinin tek bir kaynak yardımıyla elde etme imkânı sunacaktır.

Bu araştırmada, 2000-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretimi ile ilgili yapılan tez çalışmalarının, tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tezlerin türü nedir?
2. Tezlerin yayınlandığı yıl nedir?
3. Tezler hangi üniversitede yayınlanmıştır?
4. Tezlerdeki özel gereksinim-engel türü nedir?
5. Tezler hangi amaçla yapılmıştır?
6. Tezlerde hangi yöntem kullanılmıştır?
7. Tezlerin katılımcılarının yaş aralığı nedir?
8. Tezlerde sosyal becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracı nedir?
9. Tezlerde hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
10. Tezlerde hangi önerilere yer verilmiştir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tematik içerik analizi ile yürütülmüştür. Tematik içerik analizi, aynı konuda yapılan araştırmaların temaları veya ana şablonları aracılığıyla eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesine ve yorumlanmasına olanak tanır (Au, 2007; Çalık, Ayas ve Ebenzer, 2005). Bu şekilde, içerik analizi türü olan tematik içerik analizi kullanarak konuya ilişkin araştırmaların özetlenmesi ve değerlendirilmesi mümkündür (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretimi konusunda yapılan tez çalışmalarının incelenmesi amaçlandığından tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklara sosyal beceri öğretimi konusunda yapılan tezlere ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde tarama yapılmıştır. 2000-2022 yılları arasında yapılmış olan tezlere ulaşmak için "sosyal beceri" anahtar kelimesi kullanılmıştır. Tez adında "sosyal beceri" anahtar kelimesi geçen 545 teze ulaşılmıştır. Listelenen tüm tezler incelenerek katılımcılarının özel gereksinimli olanları çalışmaya dahil edilmiştir. Böylece toplam 31 teze ulaşılmıştır. Erişime açık olmayan iki tez çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak bu araştırmada 29 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle araştırmaya dahil edilen tezlerin tam metinleri Nvivo 9 paket programına aktarılmıştır. Nvivo, birden çok format ve biçimdeki verilerin sıralanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesi için yararlı bir araçtır. Nvivo veya bilgisayar destekli bir analiz yazılımının kullanılması ile analizin kalitesinin artırılması mümkündür (Røddesnes, Faber, ve Jensen, 2019). Bu program yardımıyla içerik analizi yöntemiyle ayrıntılı olarak incelenmiştir (Patton, 2002). Tez çalışmalarının analizi için belirlenen parametreler tez türü, tez çalışmasının yapıldığı yıl, tezin yayınlandığı üniversite, özel gereksinim - engel türü, amaçlar, yöntem, katılımcıların yaş aralıkları, sosyal becerinin ölçümünde kullanılan ölçme aracı, sonuçlar ve öneriler olmuştur.

İncelenen çalışmalarda birden fazla öneri, sonuç, ölçme aracı, amaç bulunabilir. Bu nedenle frekans tablosunda belirtilirken birden fazla kodlanmış olacaktır. Bu durumda, incelenen parametreye ait frekans tablosunda incelenen tez çalışmasından fazla kod olmasına neden olacaktır.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Herhangi bir veri kaybı olmaması için araştırmaya dahil edilen tezler titizlikle incelenmiştir. Ulusal Tez Merkezi'nde tarama iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Her iki araştırmacı da araştırmaya dahil edilecek tezleri ayrı ayrı belirlemiş ve karşılaştırmışlardır. Her iki araştırmacının belirlediği tezlerin aynı olduğu tespit edilmiştir. Kodlamalar yapılırken belirlenen parametrelere uygunluğa özen gösterilmiştir. Herhangi bir hata olmaması için bir çalışmaya ait kodlamalar tamamlanmadan diğerine geçilmemiştir. Ayrıca kodlama işlemi yaklaşık bir aylık zaman zarfında tamamlanmıştır. Kodlamaların güvenirliliği için araştırmaya dahil edilen iki yayın öncelikli olarak bu araştırmacının yazarları tarafından, arından da özel eğitim alanında doktora öğrencisi olan iki farklı araştırma görevlisi tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyumsuzluklar, kod ve temalar üzerinde anlaşma sağlanana kadar tartışılmıştır. Sonuç olarak Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak kodların uyum oranı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin yüksek çıkmasıyla diğer kodlamalara araştırmacılar tarafından devam edilmiştir. Kodlama süreci devam ederken temaların belirlenmesi için 2 özel eğitim uzmanının görüşlerine başvurulmuş, temalar bu şekilde belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, temalar ve kodlar aracılığıyla bu bölümde sunulmuştur. Temalara ait tablolar yardımıyla verilerin gösterimi yapılmıştır.

Tez türü temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1: Tezin Türüne Ait Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Tez Türü	Doktora	16
	Yüksek Lisans	13
Toplam		29

Tablo 1. incelendiğinde Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan tezlerin türü temasına yönelik olarak doktora ve yüksek lisans olarak iki tema oluşturulmuştur. Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerine yönelik müdahale içeren 29 tezdten 16'sı doktora, 13'ü yüksek lisans tezidir.

Çalışmanın yapıldığı yıl temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Tez Çalışmalarının Yapıldığı Yıl

Tema	Kod	f
Çalışmanın Yapıldığı Yıl	2001	2
	2003	1
	2005	1
	2008	1
	2010	2
	2011	1
	2012	1
	2015	5
	2016	4
	2017	2
	2018	1

	2019	6
	2020	1
	2021	1
Toplam		29

Tablo 2. incelendiğinde ise çalışmaya dahil edilen 29 tez çalışmasının en çok 2019 yılında gerçekleştirildiği (6 tez) görülmektedir. Yine 2015 yılında 5 tez çalışması yapılmışken 2016 yılında ise 4 tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. 2000-2022 yılları arasında yapılan tezlerin çalışmaya dahil edilmiş olup özellikle 2015 yılı ve sonrasında tez çalışmalarında sayı olarak artış olduğu anlaşılmaktadır.

Tezin yayınlandığı üniversitelerin dağılımı temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin Yayınlandığı Üniversitelerin Dağılımı

Tema	Kod	f
Tezin Yayınlandığı Üniversite	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7
	Anadolu Üniversitesi	5
	Ankara Üniversitesi	2
	Beykent Üniversitesi	1
	Gazi Üniversitesi	5
	İnönü Üniversitesi	2
	İstanbul Gedik Üniversitesi	2
	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2
	Trakya Üniversitesi	1
Toplam		29

Tablo 3 incelendiğinde tezin yayınlandığı üniversitelerin dağılımı temasında 11 farklı üniversitenin adının bulunduğu kodun olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerine yönelik müdahale programı içeren yedi tez çalışması ile en çok tez yayınlanan üniversitenin Abant İzzet Baysal Üniversitesi olduğu görülmektedir. Ayrıca beş tez çalışması yapılan Anadolu ve Gazi Üniversiteleri en çok çalışma yapılan diğer üniversiteler olmuştur.

Özel gereksinim türü temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4: Özel Gereksinim Türü

Tema	Kod	f
Özel Gereksinim Türü	Gelişimsel Yetersizlik	1
	Görme Yetersizliği	1
	İşitme Yetersizliği	1
	OSB	16
	Üstün Yetenekli Çocuklar	1
	Zihin Yetersizlik	9
Toplam		29

Tablo 4’e göre özel gereksinim türü temasında altı farklı kodun olduğu ve 16 tez çalışması ile en fazla çalışmanın otizm spektrum bozukluğu ile yapıldığı anlaşılmaktadır. ZY olan bireylerle yapılan dokuz çalışma bulunurken katılımcılarının diğer özel gereksinimlerin oluşturduğu birer tez çalışmasının olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılarının üstün yetenekli çocukların oluşturduğu bir tez çalışması bulunmaktadır.

Amaçlar temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 5’ da verilmiştir.

Tablo 5: Amaçlar

Tema	Kod	f
Amaçlar	Ailelerin Müdahaleye İlişkin Görüşleri	4
	Becerilerin Genellenmesi	8
	Ebeveyn Görüşleri	5
	Müdahalenin Kalıcı Olup Olmadığının Sınanması	6
	Müdahalenin Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	25
	Öğretmenlerin Uygulama ile İlgili Görüşleri	2
	Sosyal Kabul Düzeyinin İncelenmesi	2
Toplam		56

Tablo 5’te oluşturulan amaçlar temasında yedi farklı kod bulunmaktadır. Araştırmaya dahil edilen tez çalışmalarından 25’inin amacı uygulanan müdahalenin sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi olduğu görülmektedir. Altı tez çalışmasında müdahalenin kalıcı olup olmadığının sınanması amaçlanırken becerilerin genellenmesi amacı ise sekiz farklı çalışmada amaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöntem temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Yöntem

Tema	Kod	f
Yöntem	Karma Yöntem	5
	Ön Test Son Test Kontrol Grupsuz Desen	1
	Ön Test Son Test ve Kalıcılık Testi Kontrol Gruplu Desen	4
	Tek Denekli	16
	Yarı Deneysel Ön Test Son Test	3
Toplam		29

Tablo 6 incelendiğinde yöntem teması altında beş farklı kod oluşturulduğu görülmektedir. Yapılan tez çalışmalarının 16’sının yönteminde tek denekli araştırma tercih edilirken beşinde ise karma yöntem tercih edilmiştir. Ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu desen ve yarı deneysel ön test son test en çok kullanılan diğer iki yöntem olmuştur.

Katılımcıların yaş aralıkları temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Yaş Aralıkları

Tema	Kod	f
Katılımcıların Yaş Aralıkları	2-6 Yaş	5
	6-11 Yaş	14
	11-18 Yaş	9
	19-40 Yaş	1
Toplam		29

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların yaş aralıkları teması dört farklı kod oluşturularak belirtilmiştir. Katılımcıların 6-11 yaş aralığında bulunduğu 14 tez çalışması bulunduğu görülürken 11-18 yaş aralığında dokuz çalışma bulunmaktadır. Beş tez çalışmasında ise 2-6 yaş aralığında katılımcıların çalışmaya dahil edildiği görülmektedir.

Sosyal becerinin ölçümünde kullanılan ölçme aracı temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8: Sosyal Becerinin Ölçümünde Kullanılan Ölçme Aracı

Tema	Kod	f
Sosyal Becerinin Ölçümünde Kullanılan Ölçme Aracı	Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	1
	Denetimli Gözlem Formu	1
	Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyon	1
	İletişim Becerileri Bilgi Toplama Formu	1
	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	1
	Otizm Sosyal Beceriler Profili-Türkçe Formu	1
	Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM)	1
	Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Ebeveyn Formu	1
	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	9
	Sosyal kabul Ölçeği	1
	Veri Kayıt Formu	15
	Yapılandırılmış Gözlem Formu ve Materyalleri	1
Toplam		34

Tablo 8’e göre incelenen tezlerde özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları sosyal becerilerin ölçümünde kullanılan ölçme araçları teması altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan kodlara göre veri kayıt formu 15 kere kullanılırken sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin dokuz defa kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan diğer ölçme araçlarının birer kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sonuçlar temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9: Sonuçlar

Tema	Kod	f
Sonuçlar	Uygulanan Müdahale Sosyal Becerilerde Artış Sağlamıştır	27
	Karşılaştırılan İki Müdahalenin Etkililiği Neredeyse Eşit	2
Toplam		29

Tablo 9 incelendiğinde sonuçlar temasına yönelik iki farklı kodun oluştuğu görülmektedir. İncelenen tez çalışmalarının 27’sinde uygulanan müdahalenin sosyal becerilerde artış sağladığı anlaşılmıştır. İki tez çalışmasında ise karşılaştırılan iki müdahalenin etkililiğinin neredeyse eşit olduğu görülmektedir.

Öneriler temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10: Öneriler

Tema	Kod	f
Öneriler	Katılımcıların Sayıları Arttırılabilir	4
	Müdahalenin Süresinin Daha Uzun Devam Ettirilmesi	3
	Ailelere Eğitim Verilmesi	14
	Farklı Ölçme Araçlarının Kullanılması	10
	Çalışmada Kullanılan Uygulamanın Kullanılabileceği	7
	Çalışma Sayısının Arttırılması	4
	MEB’in Çalışmada Kullanılan Yöntemi Kullanması	9
	Farklı Sosyal Beceriler ile Çalışmaların Yapılması	20
	Farklı Özel Gereksinim Grupları ile Çalışılması	18

Farklı Öğretim Yöntemi ile Uygulanan Yöntemin Karşılaştırılması	15
Farklı Ortamlarda Çalışılması	14
Problem Davranışların Azaltılmasında Etkililiğinin Değerlendirilmesi	3
Öğretmenlere Eğitim Verilmesi	14
Farklı Yaş Gruplarında Müdahalenin Uygulanması	8
Aile Üyeleri Dışında Çocuğun Bakımından Sorumlu Diğer Bireylere Eğitim Verilmesi	3
Farklı Materyallerin Kullanılması	3
Lisans Derslerine Uygulama Derslerinin Eklenilmesi	2
IOS ve Android Uygulamalarının Geliştirilmesi	1
Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farklı Branşlarda Lisans Bölümlerinin Açılması	2
Farklı Uygulamacılar ile Müdahalenin Tekrarlanması	1
Çalışmada Uygulanan Müdahalenin Davranış ve Kavram Öğretiminde Kullanılması	2
Toplam	157

Tablo 11'e göre öneriler temasına yönelik 21 kodun olduğu görülmektedir. Farklı sosyal beceriler ile çalışmaların yapılması kodu en fazla vurgulanan (20 defa) kod olurken bir diğer en çok vurgulanan (18 defa) kod ise farklı özel gereksinim grupları ile çalışılması olmuştur. İncelenen çalışmalarda farklı öğretim yöntemi ile uygulanan yöntemin karşılaştırılması 15 kez, öğretmenlere eğitim verilmesi ise 14 kez vurgulanmıştır. Farklı yaş gruplarında müdahalenin uygulanması ve MEB'in çalışmada kullanılan yöntemi kullanması ise diğer en çok vurgulanan kodlar olmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin öğretimine yönelik tez çalışmaları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, alanyazın bağlamında tartışılarak araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler sunulmuştur. Özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretimi ile yapılan tez türünün en fazla doktora tezi çalışmaları olduğu görülmektedir. Ancak bazı çalışmalarda bu durumun tersine rastlanmaktadır. Yapılan tez incelemelerinde ağırlıklı olarak yüksek lisans tezi çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir (Coşkun vd. 2014; Çağlayan, 2018).

Tezlerin yapıldığı tarihler incelendiğinde en fazla 2019 yılında tez çalışması yayınlandığı görülmektedir. Bu durum sosyal beceri öğretimi ile ilgili çalışmalara daha fazla yer verilerek farkındalığın artması ile açıklanabilir. 2020-2021 yıllarında sadece birer tez çalışmasının olması, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınının özellikle müdahale içeren akademik çalışmaları üzerindeki olumsuz etkilerinden kaynaklanıyor olabilir. Son yıllarda daha fazla özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversiteler incelendiğinde en fazla tezin Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde, en az tezin ise Beykent Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Üniversiteler arası akademik profil ve araştırmacı ilgilerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tezlerde çalışılan yetersizlik türleri incelendiğinde en fazla otizm, en az gelişimsel yetersizlik, görmeyen otizmlili, işitme yetersizliği ve üstün yetenekli çocuklar ile çalışma yapıldığı görülmektedir. OSB'nin tekrarlayan davranışlar ve kısıtlı ilgi alanlarının yanı sıra sosyal iletişim ve etkileşimi etkileyen gelişimsel bir bozukluk (APA, 2013) olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. İncelenen tezlerde en fazla çalışma yapılan yetersizlik türlerinden bir diğeri ZY olan bireylerdir. ZY olan bireylerin en önemli eksiklikleri sosyal becerilerinin sınırlı olmasıdır (Matson vd., 2009). Ayrıca çoğunlukla sosyal bağlamlara uygun olarak davranmada da güçlükler yaşayabilmektedirler (Katz ve Lazcano-Ponce, 2008). Bizim çalışmamızda incelenen tezlerde öne çıkan özel gereksinim türlerinden biri olması ile alanyazındaki bulgular benzerlik göstermektedir.

Araştırmaların amaçlarından müdahalenin sosyal becerinin etkisinin incelenmesinin yanı sıra becerinin genellenmesi ve kalıcılıklarının incelenmesi öne çıkmaktadır. Müdahale etkisinin yanı sıra genelleme ve kalıcılıklarının incelenmesi amaçlarının sayıca fazla olması kullanılan araştırma yöntemlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırma yöntemi olarak en çok tercih edilen tek denekli yöntemin içerdiği kalıcılık ve genelleme aşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmalarda en çok kullanılan yöntem olan tek denekli yöntem olması, araştırmacılara sağladığı kolaylıklardan kaynaklanıyor olabilir. Müdahalelerin etkililiklerinin sınanmasındaki etkililiği (Odom vd., 2005), farklı katılımcılar ve

farklı şartlarda tekrarlı ölçümlerle yinelenmeye imkan tanınması (Horner vd., 2005) özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmalarda tek denekli yöntemin kullanılmasının sebebi olabilir.

Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerileri erken yaşlardan itibaren desteklenmelidir (Meadan ve Monda-Amaya, 2008; Guralnick, 2010). Erken müdahaleler, özel gereksinimli çocukların temel sosyal etkileşim becerilerinin oluşturulmasında, topluma entegrasyonlarının kolaylaştırılmasında ve kapsayıcılığın teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sass ve Savitskaya, 2020). İncelenen tez çalışmalarında katılımcıların yaş aralıklarının en çok 6-11 yaş aralığında olması, 2-5 yaş aralığında yapılan çalışmaların sadece beş olması bulgusu sosyal becerilerinin desteklenmesi açısından bir dezavantaj olduğu düşünülebilir.

Sosyal becerilerin ölçümünde en fazla veri kayıt formunun kullanılmış olması araştırmacıların diğer ölçme araçlarının kullanışı ile ilgili tecrübe edinmesindeki güçlüklerden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca veri kayıt formlarını araştırmacılar planladıkları müdahalelere göre bireyselleştirebilmeleri kullanışlılık açısından kolaylıklar sağlıyor olabilir. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde uygulanan müdahalelerin sosyal becerilerde artış sağladığı görülmektedir. İncelenen araştırmalardaki yaş grupları ve özel gereksinim türleri dikkate alındığında neredeyse tüm yaş gruplarında ve özel gereksinim türlerinde sosyal becerilerin bir müdahale ile desteklenmesi bireylerin gelişim kaydetmesini sağlayacağını düşündürmektedir.

Öneriler temasına yönelik ulaşılan sonuçlarda en fazla “farklı sosyal beceriler ile çalışmaların yapılması”, en az “IOS ve Android uygulamalarının geliştirilmesi” ve “farklı uygulamacılar ile müdahalenin tekrarlanması” görülmektedir. Farklı sosyal beceriler ile çalışmaların yapılmasıyla becerilerin genellenmesinin desteklenmesi bu öneriye sebep olmuş olabilir. Ayrıca IOS ve Android uygulamalarının kullanımının çok yaygın olmadığını ya da sosyal beceri öğretiminde bu uygulamalardan çok fazla yararlanılmadığından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerine yönelik müdahale içeren 29 tezden 16’sı doktora, 13’ü yüksek lisans tezidir. Tez çalışmasının en çok 2019 yılında gerçekleştirildiği (6 tez), 2015 yılında 5 tez çalışması yapıldığı, 2016 yılında ise 4 tez çalışmasının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 11 farklı üniversite tarafından yürütülen çalışmalarda en fazla Abant İzzet Baysal Üniversitesinin olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarının en fazla (16) OSB’li bireyler ile yürütüldüğü ve uygulanan müdahalenin etkililiğinin incelenmesinin amaçlandığı (26) belirlenmiştir. Tek denekli araştırma yönteminin sıklıkla kullanıldığı (16) ve en fazla katılımcı yaş aralığı 6-11 yaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda ölçme aracı olarak en fazla veri kayıt formu kullanıldığı (15), araştırmaların sonuçlarında en çok uygulanan müdahalelerin etkili olduğu (27) sonucuna ulaşılmıştır. Farklı sosyal beceriler ile farklı araştırmaların yürütülmesi ve yine farklı özel gereksinim grupları ile çalışmaların yapılması en çok yapılan öneriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1. Öneriler

1. Erken çocukluk dönemindeki çalışmaların azlığı gözönünde bulundurularak bu dönemdeki özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin desteklenmesi amacıyla çalışmalar yürütülebilir.

2. Sosyal becerilerin desteklenmesinin sadece okul ile sınırlı kaldığı belirlenmiş, bu nedenle aileleri de kapsayan müdahale içeren çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

3. İncelenen tezlerde müdahale edilen sosyal becerilerin neler olduğu ile ilgili çalışma yapılabilir.

3.2. Sınırlılıklar

Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların sosyal becerileri öğretimi konusunda yapılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. İncelenen tezlerin bir müdahale programı içermesi, özel gereksinimli bireylerle yapılmış olması ile yeterli tez çalışması inceleme fırsatı bulunmuş ve güvenilir sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Sadece sosyal becerilerin gelişimine yönelik müdahale içeren tez çalışmalarının çalışmaya dahil edilmesi çalışmanın sınırlılığı olabilir.

Özel gereksimli çocukların sosyal becerilerine yönelik ülkemizdeki alanyazının güncel olarak ortaya koyulması amacıyla 2000-2022 yılları arasında yayınlanmış tezler incelenmiştir. Belirlenen yıllar dışında yayınlanmış tezler bu çalışmanın bir başka sınırlılığdır.

KAYNAKLAR

- Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Adams, G., & Carnine, D. (2003). Direct instruction. In H. Swanson, H. E. Lee, & K. Harris (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 403–416). Guilford Press.
- Akcayır, I. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretimi üzerinde multimedya tabanlı sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmelerindeki etkisi* [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Alptekin, S., & Özyürek, M. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Apple, A. L., Billingsley, F., Schwartz, I. S., & Carr, E. G. (2005, January). Effects of Video Modeling Alone and With Self-Management on Compliment-Giving Behaviors of Children with High-Functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33–46. <https://doi.org/10.1177/10983007050070010401>
- Arslanoğlu, A. (2008). *The relationship between the social skills and perceived quality of life of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder-predominantly hyperactive-impulsive subtype (adhd-h)* [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Aslan, R. (2021). *Annelere yönelik hazırlanan duyuşal gelişim destek programının otizmli çocuklarının duyuşal ve sosyal gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Au, W. (2007, June). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189x07306523>
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Balçık, B. (2010). *Otizimli bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Bayam, A. (2017). *2-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.

- Bellini, S., & Akullian, J. (2007, April). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Boudreau, J., & Harvey, M. T. (2013). Increasing recreational initiations for children who have ASD using video self modeling. *Education and Treatment of Children*, 36(1), 49-60.
- Büyükaslan, A. (2015). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim çocuklarında duygusal zekâ ile sosyal beceri bileşenlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi. Tıp Fakültesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Cannella-Malone, H., Sigafos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B., Edrisinha, C., & Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 344-356.
- Cartledge, G. (2005). Learning Disabilities and Social Skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 179–181. <https://doi.org/10.2307/1593623>
- Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using Video Modeling to Teach Perspective Taking to Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12–21. <https://doi.org/10.1177/10983007030050010101>
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Çadir, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Çağlayan, N. (2018). The Examination of The Postgraduate Thesis Written on The Art Education in Mentally Retarded in Turkey. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 403–418. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454586>
- Çakıroğlu, O. (2012). Single subject research: applications to special education. *British Journal of Special Education*, 39(1), 21-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00530.x>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of Content Analysis. *Ted Eğitim Bilim*, 39(174). <https://doi.org/10.15390/eb.2014.3412>
- Çalık, M., Ayas, A., & Ebenezer, J. V. (2005, March). A Review of Solution Chemistry Studies: Insights into Students? Conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29–50. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-2732-3>
- Çattık, M., (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme model olmayla öğretimin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Çetrez Arıcan, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* [Yüksek Lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.

- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing Independent Task Performance for Individuals with Mental Retardation Through Use of a Handheld Self-Directed Visual and Audio Prompting System. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 209–218. <http://www.jstor.org/stable/23879836>
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198–207. <https://doi.org/10.1177/10883576020170040201>
- Eldeniz Çetin, M. (2005). *Zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2007). *Social skills improvement system: Classwide intervention program*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social skills improvement system: Intervention guide*. NCS Pearson.
- Fedzechkina, M., Jaeger, T. F., & Newport, E. L. (2012). Language learners restructure their input to facilitate efficient communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(44), 17897–17902. <https://doi.org/10.1073/pnas.1215776109>
- Feldman, R. S. (2014). *Development Across the Life Span*. Pearson College Division.
- Geboloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Golan, O., Baron-Cohen, S., & Golan, Y. (2008). The 'reading the mind in films' task [child version]: Complex emotion and mental state recognition in children with and without autism spectrum conditions. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 1534-1541.
- Grenier, M., Dyson, B., & Yeaton, P. (2005, August). Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 29–35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608264>
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of children*, 233-249.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.

- Guralnick, M. J. (2010, April). Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delays. *Infants & Young Children*, 23(2), 73–83. <https://doi.org/10.1097/iy.0b013e3181d22e14>
- Gül, S. O. (2015). *Ailelerce Sunulan Sosyal Öykülerin Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkileri* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Gültekin, O., & Başyigit, F. E. (2018). Türkiye de 2013-2017 yılları arasında otizm ve fiziksel aktive alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 116-129.
- Hine, J. F., & Wolery, M. (2006, April). Using Point-of-View Video Modeling to Teach Play to Preschoolers With Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83–93. <https://doi.org/10.1177/02711214060260020301>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., Mcgee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single- subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Huang, W., & Cuvo, A. J. (1997). Social Skills Training for Adults with Mental Retardation in Job-Related Settings. *Behavior Modification*, 21(1), 3–44. <https://doi.org/10.1177/01454455970211001>
- İçyüz, B. S. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Kahveci, G. (2015). *Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programının görmeyen otizmlili çocuğun uygun olmayan davranışlarına ve iletişim/sosyal becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Kansu, N. ve Beceren, E. (2004). Erken çocukluk döneminde sosyal beceriler. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 40, 10-11.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. Ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-21.
- Karateke, B. (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Katz, G., & Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud Pública De México*, 50. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342008000800005>
- Kaya, D. (2011). Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Konold, T. R., Jamison, K. R., Stanton-Chapman, T. L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2010, January 29). Relationships Among Informant Based Measures of Social Skills and Student Achievement: A

- Longitudinal Examination of Differential Effects by Sex. *Applied Developmental Science*, 14(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/10888690903510307>
- Konrot, A. (2005). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. *Dil ve kavram gelişimi*, 190-211.
- Kurşun, Z. (2023). Özel Gereksinimli Bireylerde Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Ülkemizde Yapılan Tezlerin İncelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(1), 27-40.
- LeBlanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop-Christy, M. H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 253–257. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-253>
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. *Handbook of social behavior and skills in children*, 9-17.
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197–209. <https://doi.org/10.1002/pits.20142>
- Matson, J. L., Dempsey, T., & LoVullo, S. V. (2009, January). Characteristics of social skills for adults with intellectual disability, autism and PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 207–213. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.05.006>
- Mayville, E. A., & Mulick, J. A. (2010). *Behavioral Foundations of Effective Autism Treatment*.
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008, January). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–167. <https://doi.org/10.1177/1053451207311617>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E. R. (2016, April 13). Preparing Interventionists via Telepractice in Incidental Teaching for Children with Autism. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 393–416. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9250-7>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10–17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 93–96. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-93>
- Nixon E. The Social Competence of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Review of the Literature. *Child Psychology and Psychiatry Review*. 2001;6(4):172-180. doi:10.1017/S1360641701002738
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002, March). Using a Problem-Solving Approach to Teach Classroom Skills to a Student with Moderate Intellectual Disabilities within Regular Classroom Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 95–104. <https://doi.org/10.1080/10349120120115352>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001440290507100201>

- Okutan, İ. (2019) *Kaynaştırma eğitimine devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Özyürek, M. (2009). Bilişsel ve devimsel davranışları öğretmeyi kazanma. *Ankara: Daktylos Yayınevi*.
- Parker, D., & Kamps, D. (2010, August 4). Effects of Task Analysis and Self-Monitoring for Children With Autism in Multiple Social Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 131–142. <https://doi.org/10.1177/1088357610376945>
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Pektaş, S. (2019). *Müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkililiği* [Doktora tezi, Ünönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Peterson, L. D., Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P., & Hill, M. (2006). Using Self-Management Procedures to Improve Classroom Social Skills in Multiple General Education Settings. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 1–21. <http://www.jstor.org/stable/42899868>
- Røddesnes, S., Faber, H. C., & Jensen, M. R. (2019, June 25). *NVivo courses in the library: Working to create the library services of tomorrow | Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*. NVivo Courses in the Library: Working to Create the Library Services of Tomorrow | Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education. <https://doi.org/10.15845/noril.v11i1.2762>
- Bozkurt, S. S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Sansi, A., (2019). *Bütünleşik Fiziksel Aktivite Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Olmayan Öğrencilerin Fiziksel Uygunluk Düzeyleri Üzerindeki Etkileri*. [Doktora tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Sass, A., & Savitskaya, M. (2020). Programmes for the Formation of Elementary Social Interaction Skills in Young Children with Special Needs. *Social'naâ Politika I Social'noe Partnërstvo*, 7, 82–88. <https://doi.org/10.33920/pol-01-2007-11>
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Sazak, E. & Çiftci-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğini incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 13–30. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000204
- Shiple-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002, July). Teaching Daily Living Skills to Children with Autism Through Instructional Video Modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 166–177. <https://doi.org/10.1177/10983007020040030501>

- Stupacher, J., Mikkelsen, J. V., & Vuust, P. (2021). Higher empathy is associated with stronger social bonding when moving together with music. *Psychology of Music*, 50(5), 1511-1526. <https://doi.org/10.1177/03057356211050681>
- Sucuoğlu, B. Ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Süngü, B. (2020). *Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal beceri gelişimlerine uyarlanmış eğitsel oyun uygulamalarının etkisi* [Doktora tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Terzioğlu, I. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye tablet bilgisayar ile sunulan video modelle öğretimin sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Uzunçayır, D. (2016). *Özel gereksinimli bireylerde su içi aktivitelerin sosyal beceri ve yaşam kalitesine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Walker, J. D., & Barry, C. (2018). Assessing and Supporting Social-Skill Needs for Students With High-Incidence Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 51(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/0040059918790219>
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2012). Improving Social Skills in Adolescents and Adults with Autism and Severe to Profound Intellectual Disability: A Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 594–615. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1601-1>
- Watkins, L., Kuhn, M., O'Reilly, M. F., Lang, R., Sigafos, J., & Lancioni, G. E. (2016). Social Skills. *Evidence-Based Practices in Behavioral Health*, 493–509. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26583-4_18
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., & Lang, R. (2014). A Review of Peer-Mediated Social Interaction Interventions for Students with Autism in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070–1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001, October). Teaching Social Skills to People with Autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785–802. <https://doi.org/10.1177/0145445501255007>
- Yaman, T. (2015). *Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Yücesoy Özkan Ş, Sönmez Kartal M, (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795 - 821.



Eğitim 4.0 Perspektifinde Öğretmen Becerilerinin İncelenmesi

Examining Teacher Skills In The Education 4.0 Perspective

Mustafa ASIL¹ / Emine ASIL²

Makale Türü / Article Type: Derleme

Başvuru Tarihi / Application Date: 04.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.06.2024

Atıf İçin / To Cite This Article: Asıl, M. ve Asıl, E. (2024). Eğitim 4.0 perspektifinde öğretmen becerilerinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 4(1), 21-39.

ÖZ: Eğitim sisteminin içerisinde pek çok değişken bulunmakta ve bu değişkenlerin niteliği, eğitim sürecinin sonuçlarını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Bu faktörler arasında öğretmenlerin rolü oldukça belirleyicidir, çünkü öğretmenler, eğitim sürecinde yer alan diğer unsurları da etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, bir eğitim sisteminin kalitesi ve niteliği ile öğretmenin niteliği, bilgi ve becerileri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler eğitimin diğer unsurlarında olduğu gibi, toplumda ve ülkedeki değişimlerin etkisi altında kalarak dönüşmektedirler. Bu değişimlerden biri "Endüstri 4.0"dır. Endüstri 4.0 ve içerdiği gelişen teknolojileri etkin bir şekilde yönetebilmek adına daha donanımlı insan kaynağı gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu donanımlı insan gücünü yetiştirebilecek olan temel aktörler ise öğretmenlerdir. Bu çalışmada Eğitim 4.0 dönemine kadarki süreç ve Eğitim 4.0'ın özellikleri, öğretmen becerileri ve öğrenci özellikleri ele alınmıştır. Geleneksel derleme araştırma yöntemi kullanılarak, çalışmanın esas ele aldığı konu olan, Eğitim 4.0 döneminde ihtiyaç duyulan öğretmen becerileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Buna göre yeni eğitim anlayışı küresel farkındalığı yüksek, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen, teknolojik ve dijital yeterliliğe sahip, işbirliği ve ağ oluşturabilen, veri analitiği ve değerlendirme becerisini geliştirmiş, değişime, öğrenmeye açık ve esnek, liderlik becerilerine sahip, yaratıcı ve problem çözme yetenekleri gelişmiş öğretmen becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Konu ile ilgili öneriler sonuç bölümünde sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitim 4.0, Eğitim Teknolojileri, Öğretmen Becerileri

ABSTRACT: The education system encompasses numerous variables, and the quality of these variables plays a critical role in determining the outcomes of the education process. Among these factors, the role of teachers is particularly influential because teachers have the potential to influence other elements within the education process. In this context, there exists a tight relationship between the quality of an education system and the qualifications, knowledge, and skills of its teachers. Like other components of education, teachers undergo transformations influenced by societal and national changes. One such transformation is "Industry 4.0." The need for a more skilled workforce capable of effectively managing Industry 4.0 and its emerging technologies has arisen. Therefore, the key actors capable of developing this skilled workforce are teachers. This study examines the processes leading up to the Education 4.0 era, the characteristics of Education 4.0, teacher skills, and student characteristics. Using a traditional literature review approach, the study extensively investigates the teacher skills required during the Education 4.0 era. Accordingly, the new educational paradigm necessitates teachers who are globally aware, adopt a student-centered approach, possess technological and digital literacy, can collaborate and

¹ Öğretmen / MEB / studywithviolaa@gmail.com, (Başlıca yazar / Corresponding author)

² yagmurasil@gmail.com / 0009-0005-4022-234X

network, have enhanced data analytics and evaluation skills, are open to change and learning, exhibit leadership qualities, and have developed creative and problem-solving abilities. Finally, recommendations on the subject are presented in the conclusion section.

Keywords: Education 4.0, Educational Technologies, Teacher Skills

1. GİRİŞ

Sanayi devrimi (Endüstri 1.0) ile başlayan süreç, son yıllarda ortaya çıkan yapay zekâ, robotik, nesnelerin interneti (IoT), otonom araçlar, nanoteknoloji, 3 boyutlu yazıcı, malzeme bilimi, Big Data (Büyük veri), kuantum hesaplama, artırılmış gerçeklik/sanal gerçeklik gibi teknolojik gelişmelerle birlikte Endüstri 4.0 seviyesine ulaşmıştır. Geniş bant internet altyapısının gelişmesi ve mobil internet hizmetlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, bilişim sistemlerinin ve internetin kullanımı pek çok alanda hayatı kolaylaştırmaya başlamıştır. Başka bir deyişle endüstride yaşanan gelişmeler dijital değişimi tetiklerken toplumsal süreçlerde de önemli değişimlere yol açmıştır. Dolayısıyla eğitim-öğretim de bu dijital dönüşümden etkilenmiştir. Gelişmeler eğitimde CD/DVD gibi medya ortamlarında başlayan öğrenme faaliyetlerinin etkileşim içinde çevrimiçi ortama doğru kaymasına neden olmuştur (Aktürk, 2020). Dolayısıyla Z kuşağı şeklinde isimlendirilen nesil yüz yüze eğitimin yanında çevrimiçi olarak (tablet ve bilgisayarlar aracılığıyla) da eğitim almaya başlamış ve çevrimiçi sınavların ve akıllı/etkileşimli tahtaların kullanımı artmıştır. Bu bağlamda Eğitim 4.0, başka sektörlerde olduğu gibi eğitimde de dijital bir dönüşüm yaşanmasını ifade etmektedir ve eğitimin bu değişime uyum sağlamasını gerektirmiştir.

Bir ülkenin kalkınması ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmasının sağlanması için hedeflerin doğru bir şekilde belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, çağdaş standartlara ulaşma noktasında dünya genelindeki eğitim eğilimlerinin devamlı olarak takip edilmesi önem arz etmektedir (Karaçay, 2005). Küresel olarak her alanı etkileyen ve büyük bir ivmeyle ilerleyen değişimsel süreçler, eğitimin ve dolayısıyla okulların ve öğretmenlerin işlevlerinin de değişmesine neden olmuştur. Öğretmenlerin eğitimdeki kritik rolü göz önüne alındığında, bu değişimlerden etkilenmemeleri mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli olarak niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitimlerinin devam ettirilmesi zorunlu olmaktadır. Bu amaçla dünyanın ve ülkemizin mevcut koşullarının çok boyutlu olarak incelenip analiz edilmesi ve özenli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Ingvarson'a (2002) göre öğretmenlik mesleği, standartlarla sınırlı olmayan, araştırmalara dayalı olarak değişebilen ve güncellenebilen bir meslektir. Öğretmenler, toplumun mimarı olarak görüldüklerinden dolayı toplumun ve çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştirilmelidir. Çünkü ülkenin kalkınması ve refah düzeyinin artması, nitelikli ve idealist öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Özetle öğretmenlik mesleği toplumların geleceğini ve kaderini belirleyen bir rol üstlenmesi nedeniyle sahip oldukları niteliklerin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Ulusal literatür incelendiğinde Eğitim 4.0 kavramının; daha çok Endüstri 4.0 kavramı kapsamında ele alındığı ve ayrıca Eğitim 4.0'ı inceleyen kaynakların henüz sınırlı sayıda olduğu (Aktürk, 2020; Biçer, 2023; Gürsev, 2022; Öztemel, 2018; Zengin, 2022) gözlemlenmiştir. Bu çalışmada, Eğitim 4.0 kavramının özellikleri ve bu çağda öğretmenlerin başarılı olmalarını sağlayabilecek beceriler ele alınmış ve buna yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda "Eğitim 4.0 çağında öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler neler olmalıdır?" sorusu çalışmanın genel amacını oluşturmuştur. Dolayısıyla bu çalışma, Eğitim 4.0 kavramının özelliklerini ve bu çağda öğretmenlerin başarılı olmalarını sağlayabilecek nitelikleri ele almak ve konuyla ilgili önerilerde bulunmak amacıyla tasarlanmıştır. Teknoloji odaklı öğretim ve öğrenme süreçleri, inovasyon ve teknoloji kullanılarak öğrencilere katma değerli deneyimler sunulması, Eğitim 4.0 konseptinin önemli parçalarındandır. Ancak, Eğitim 4.0 bağlamında öğretmen rolünün tasvir edilmesiyle ilgili literatür araştırıldığında dikkate değer bir eksiklik bulunmuştur. Bu çalışma ile bu eksikliğin giderileceği başka bir deyişle öğretmenlerin yeni eğitim

modelinde hangi becerileri edinmeleri gerektiğinin anlaşılması, öğrenci profilinin Eğitim 4.0 ile hangi değişikliklere uğrayacağını görülmesi, ülkemizde bu konuyla ilgili hangi uygulamaların gerçekleştirildiğinin incelenmesi, hem ulusal hem de yabancı literatürde yapılan çalışmaların sonuçlarının sunulması ile alanda çalışan araştırmacı ve öğretmenlere sağlayabileceği katkılar bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.1. Eğitim 4.0'a Doğru

Endüstri alanında yaşanan toplumsal dönüşümler, eğitim ve öğretim anlayışlarını da dönemseller olarak etkilemiştir. Başka bir ifadeyle eğitim dünyasında Endüstri 4.0 anlayışı ile birlikte toplamda dört temel dönüşüm yaşandığı söylenebilir. Söz konusu bu dönemler Eğitim 1.0, Eğitim 2.0, Eğitim 3.0 ve son olarak Eğitim 4.0'tür. Genel hatları ile eğitim dünyasındaki dönemlerin aşağıda açıklandığı gibi bir süreç izlediği görülmektedir.

Eğitim 1.0 dönemi: Sanayi Devriminden önce ekonominin tarım üretimine dayandığı dönemde, insanlar yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde üretim yaparak geçimlerini sağlamaktaydı. Eğitim 1.0'da, 18. yüzyılın sanayi devrimi etrafında, öğretmen eğitimin merkezidi çünkü öğrencilerin ihtiyaç duyduğu temel bilgileri belirleme ve yayma görevini üstlenmişti (Montoya vd., 2021). Bu dönemde konuları ve ilişkili bilgileri öğrenmek için geniş çaplı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyuluyordu. Öğrenciler, genellikle öğretmenleri izlemekte ve onların kullandığı yöntemleri uygulamak zorundaydı. Yeni yöntemlerin geliştirilmesi de temel hedefler arasındaydı (Öztemel, 2018).

Eğitim 2.0 dönemi: Sanayi Devrimi ile başlayan bu dönem 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Bu dönemin eğitim anlayışında, sanayide aktif olarak faaliyet gösterecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi hedefi vardır (Zengin, 2022, s. 330). Eğitim kurumları fabrikaya benzer şekilde girdi, işlem, çıktı ve geribesleme mantığıyla tasarlanmış; eğitim öğretim ortamları standartlaştırılmış ve ölçme değerlendirme süreçlerinde standart sınavlardan yararlanılmaya başlanmıştır (Birekul, 2020). Ayrıca Eğitim 2.0'de eğitimde ilk elektronik cihazlar olan yazıcılar ve hesap makineleri kullanılmaya başlanmıştır (Montoya vd., 2021). Dolayısıyla Eğitim 2.0'nin teknoloji ve internet kullanımını tanıttığı söylenebilir.

Eğitim 3.0 dönemi: Eğitim 3.0, 20. yüzyılın sonundaki üçüncü sanayi devrimi çerçevesinde, bilgisayarlaştırma, otomasyon ve kontrol süreçlerini meydana getirmiştir. Teknolojinin toplum yaşamı içinde giderek önemli bir unsur haline gelmesiyle başlayan Eğitim 3.0 döneminde, eğitim öğretim sürecinde öğrenciler sadece bilgiyi alan değil aynı zamanda bilgiyi üreten konumda bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenler işbirlikçi olarak çalışmaya başlamışlardır ve süreçler, çoklu ortamlar, sanal araçlar ve laboratuvarlar gibi kaynaklar tarafından desteklenmeye başlamıştır (Qureshi vd., 2021). Okullar, toplumun beklentilerine göre diplomalı insan yetiştirme felsefesine dayalı bir eğitim anlayışını benimseyerek toplumsal yaşamla etkileşime giren açık sistemler olarak yönetilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşım 2000'li yılların başına kadar devam etmiştir (Konca, 2020).

Tablo 1'de eğitimin geçirdiği evreler özetlenmiştir. Kısaca bahsedilen Eğitim 4.0 dönemi aşağıda yer alan başlıkta detaylı olarak açıklanmaya çalışılmaktadır (Embi, 2018).

Tablo 1: Eğitimin Geçirdiği Evreler

Özellikler	Eğitim 1.0	Eğitim 2.0	Eğitim 3.0	Eğitim 4.0
Kurum	Kurum tabanlı sabit sınırlarla belirlenmiş kampüs	Üniversiteler arasında artan işbirliği	Geçişken kurumsal ilişkiler: Esnek kurumsal bağlantılar ve ilişkiler	Kişiselleştirilmiş eğitim-Kendin yap kursları
Konum	Kampüs (yerleşke)	Kampüs	Kampüs ve Çevrimiçi	Herhangi bir yerde- 7/24 Her yerde

İçerik	Geleneksel basılı telif hakkı materyalleri	Uzmanların oluşturduğu İçerikler	Üretici lisansı kullanarak açık eğitim kaynaklarını yeniden kullanma	Kişiselleştirilmiş, kullanıcı tarafından oluşturulan İçerik
Teknoloji	Düşük seviye	Dikkatli bir şekilde uyarlanan	Aynı anda birden fazla yerde olan (yaygın)	Endüstri 4.0 sütun teknolojileri
Uzaktan Eğitim	Bilgisayar destekli öğrenme	Harmanlanmış öğrenme	Mobil öğrenme	Web 2.0, 3.0 ve 4.0 araçları
Donanım ve yazılım	Daha yüksek maliyetle satın alınmış	Açık kaynak ve daha düşük maliyetle kullanılabilir	Düşük maliyetle sunulan ve amaca uygun kullanılabilir	Hizmet olarak yazılım (SaaS)
Program yapısı	Katı ve sabit	Her ihtimale karşı	Tam zamanında	Esnek
Araçlar	Sınıf kapısında elektronik aletlerin alındığı	Dikkatli bir şekilde uyarlanan	Kişisel cihazların getirilebildiği	Giyilebilir ürünler/Bulut tabanlı
Öğrenme Yönelimi	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli	Öğrenme merkezli probleme dayalı öğrenme; deneysel öğrenme; uygulamalı öğrenme	Öğrenci merkezli; Eşler arası; işbirliği
Öğretme ve Öğrenme modu	Pedagoji (Çocuk bilimi)	Andragoji (Yetişkin eğitimi)	Hetagoji (Öz kararlı öğrenme)	Sinergoji (Bir konuyu öğretmek için ortak çalışma)
Öğrenme Teorisi	Öğreticilik; Davranışçılık	Bilişselcilik	Yapılandırmacılık	Bağlantıcılık
Eğitiminin temel rolü	Sahnedeki bilgi	Yanıdaki rehber	Ortak küratör ve işbirlikçi	Kolaylaştırıcı; motive edici
Öğrencilerin temel rolü	Pasif; Bilginin alıcısı	Pasiften aktife	Aktif; Bilginin ortak küratörü	Bilginin yaratıcısı

1.2. Eğitim 4.0

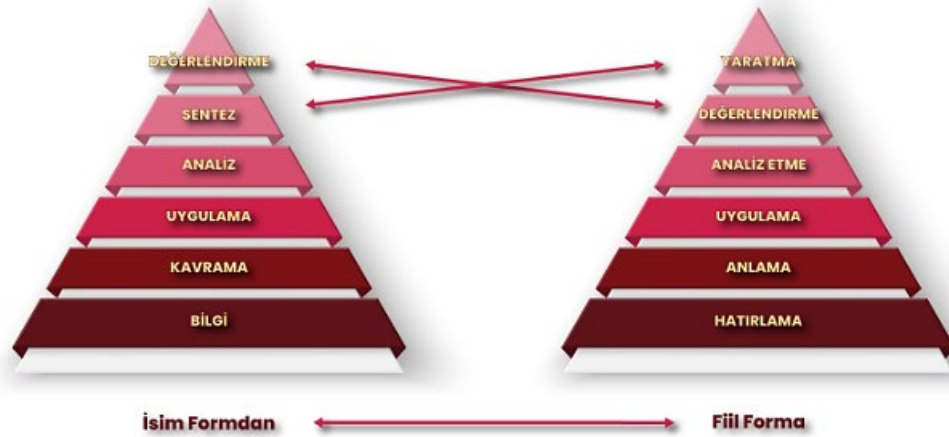
Endüstri 4.0'e olan dönüşümle birlikte eğitim sisteminde inovatif hareketlerin arttığı ve önümüzdeki yıllarda inovasyona dayalı eğitim veren kurumların başarıya ulaşma ihtimalinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Eğitim kurumları, Aslangilay (2016) tarafından da vurgulandığı şekilde inovasyonu, yalnızca küreselleşmenin etkisiyle dünyadaki rekabet gücünü artırmakla sınırlandırılmış görmeyecek aynı zamanda eğitim sisteminin temel bir bileşeni olarak kabul etmek durumunda kalacaklardır.

Miranda ve arkadaşları (2020) Eğitim 4.0'ı eğitim kurumlarının yeni öğrenme yöntemleri, yenilikçi, didaktik ve yönetim araçları, akılcı ve sürdürülebilir altyapılar ile bilgi üretme ve bilgi transferi süreçlerini iyileştiren yeni teknolojilere dayanan mevcut bir dönem olarak tanımlamışlardır. Eğitim 4.0 çağında, sistem "Yetkinlik Temelli Eğitim" anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayışta, öğrenme süreci dört temel prensibe dayalı olarak gerçekleşmelidir: Bilgi, beceri, öğrenme stratejileri ve karakter eğitimi. Bu yaklaşımda, bilgi öğrenme geleneksel ve modern bilgi arasında denge sağlayabilme yeteneği olarak kabul edilirken, beceri öğrenme bilginin uygulanabilirliği; karakter eğitimi ise bireyin bilgi ve becerilerini kullanma amacı ve tarzı olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, öğrenme stratejileri kavramı bireyin yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişimini içerir. Bu eğitim anlayışının, 21. yüzyılın öne çıkan kavramlarından biri olan hibrit insanla örtüştüğünü düşünmek mümkündür (Konca, 2020). Hibrit insan öğrenme çevikliğine, zihinsel esnekliğe sahip, eski yeterliliklerine yeni beceriler ekleyebilen, hem teknik ve mesleki hem de sosyal anlamda yetkinliklere ve birden fazla bakış açısı geliştirme gibi becerilere sahip, çok yönlü insan şeklinde tanımlanabilir.

Eğitim 4.0 yaklaşımı genel anlamda yapılandırmacı eğitim sistemlerine dayanmaktadır. Ayrıca Bloom (1964) taksonomisinin ötesine geçerek özellikle üç alana odaklanan bir öğrenme süreci uygulanacağı belirtilmektedir (Birekul, 2020).

- Anlamayı düzenleyen 3R (Recalling/Relating/Refining): *Hatırlama, İlişkilendirme, Uygun hale getirme*
- Araştırmayı tetikleyen 3I (Inquiring/ Interacting/Interpreting): *Sorgulama, Etkileşim, Yorumlama*
- Netice üretmeye dayalı 3P (Participating/ Processing/ Presenting): *Katılımcı olma, İşleme, Sunma*

Yeni Bloom taksonomisinde (Şekil 1) değerlendirmenin ötesinde yaratma eyleminin olması gerektiğini açık bir şekilde ortaya koyulmaktadır (Çetinoğlu, 2013). Yeni taksonomi, orijinal halindeki mantık üzerine kurulmuştur. Orijinal taksonominin oluşturulduğu yıllarda pek bilinmeyen biliş üstü bilgi kavramı bilgi basamağına eklenerek taksonominin tek boyutlu yapısının iki boyutlu hale dönüşmesi sağlanmıştır. Bu, revize edilmiş taksonomideki en önemli değişimdir. Orijinal taksonomide yer alan “bilgi” basamağı “hatırlama” olarak revize edilip taksonomi isim formdan fiil forma dönüşmüştür. Kavrama basamağı anlama, analiz basamağı çözümlenme olarak adlandırılmıştır. Uygulama basamağı ise aynı konumunda kalmıştır. Sentez yapmanın değerlendirme yapmaktan daha zor olacağı fikrinin yaygın olarak kabul edilmesi nedeniyle, sentez basamağının yeri değerlendirme ile yer değiştirmiştir. Ayrıca üst düzey düşünme süreçlerini daha çok vurgulayan yaratma kavramı en üst basamakta yer almıştır (Çetinoğlu, 2013).



Şekil 1: Yeni Bloom Taksonomisi

Öğrencilere bu becerileri kazandırmak için görsel öğrenme, kişiselleştirilmiş eğitim sistemleri, oyun ve senaryo tabanlı öğrenme, proje odaklı problem çözme, artırılmış gerçeklik gibi yöntemlerin kullanımı önem arz etmektedir (Nedeva ve Dineva, 2012). Bu yöntemler eğitim 4.0'da teknolojinin kullanılmasıyla mümkün kılınmaktadır.

Literatür incelendiğinde teknolojik ilerlemelerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi ve bu bağlamda eğitim sistemlerindeki dönüşümü temsil eden Eğitim 4.0'ın öne çıkan özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

• Eğitim 4.0, yeni olasılıkları mümkün kılmak için insan ve teknolojinin uyumlu hale getirildiği Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına verilmiş bir yanıttır. Eğitim 4.0 hümanist fikirlerin dijital dünyaya entegre edildiği yeni bir aşamayı başlatmıştır (Huk, 2021). Teknolojiler, Eğitim 4.0'un formatif ortamlarında etkin öğrenme alanları oluşturmak için öğretmenleri bir araya getirmektedir. Eğitim 4.0, öğrencilerin deneyim yoluyla benzersiz şekillerde öğrenmelerine teşvik edildiği uygulamalı öğrenme temeline (stajlar, mentorluk projeleri, saha deneyimleri gibi) dayanmaktadır (Almeida ve Simoes, 2019).

• Eğitim 4.0'da, dördüncü sanayi devrimi içinde gelen süreçler, yenilikçi pedagojik teknolojiler ve prosedürler tarafından desteklenir ve öğretmenin rolü, dijital dönüşümler ve sanallaştırma süreçleriyle bağlantılı olarak bir mentor, referans noktası ve işbirlikçi olarak belirlenmiştir (Montaya vd., 2021).

• Eğitim 4.0 öğrenciyi bir eğitim ekosisteminin merkezine yerleştirir. Eğitim 4.0'da temel amaç problemlerle başa çıkabilen, çözüm odaklı, iş birliği ve ekip çalışmasına yatkınlığı olan, robotik tasarımına ilgili, zaman yönetiminde başarılı, proje ile deneyimi tecrübeye dönüştüren, bilgileri uzun süreli bellekte depolayan eğitim programı yaratmaktır. Ayrıca en önemlisi öğrenci katılımlı bir program aracılığıyla teknoloji ile iç içe, sürekli öğrenen, kendini geliştiren bireyler yetiştirmektir (Savickas vd., 2009). Böylece öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları için gerekli olan dönüşüm sağlanarak öğrencilerin daha donanımlı ve geleceğe hazır bireyler olmaları mümkün olacaktır (Konca, 2020).

• Eğitim 4.0, öğrencilerin dijital yetkinliklerini geliştirmenin ötesinde, onları dijital çağa ayak uydurmayı hedefleyen, ancak aynı zamanda eleştirmeyi bilen, sorgulayan, girişimci ruhu yüksek olan, öğrenmeyi kendi başına da devam ettirebilen, öz gelişimi için gerekli kaynak ve araçlara erişebilen, dönemin bilimsel ve teknolojik gelişimini takip edebilen, toplumsal değerleri benimseyen ve kültüre katkıda bulunma bilinci taşıyan insanlar yetiştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşımdır (Zengin, 2022). Bu görüş Şahin'in (2020) bahsettiği "6C becerileri" ile desteklenmektedir (s.142). Eğitim 4.0 anlayışının temelini oluşturan bu 6C becerileri "eleştirel düşünme (critical thinking), iş birliği (collaboration), iletişim (communication), yaratıcılık (creativity), yurttaşlık kültürü (citizenship) ve karakter eğitimi (character education)" olarak tanımlanabilir. Bu bütüncül yaklaşım; okul öncesi dönemde, ilk, orta ve yükseköğretimde ve yaşam boyunca öğrenme gibi geniş bir perspektifte, bütünlük ve etkileşimli bir şekilde ele alınması, planlanması, tasarlanması ve uygulanması gereken bir konudur (Konca, 2020).

• Eğitim 4.0 sadece eğitim değil, daha fazlasıdır (Sinlarat, 2016). Başka bir deyişle Eğitim 4.0 sınavda değil hayatta başarılı olmak üzerine kurulu bir sistem olarak da açıklanabilir.

• Eğitim 4.0'da öğrencilere nasıl öğrenmek istediklerine karar verme olanağı sunulmaktadır. Eğitim programı, her ne kadar eğitim kurumları tarafından önceden belirlenmiş olsa da öğrenciler tercih ettikleri öğrenme tarz, yöntem ve araçlarını seçebilirler. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak ve etkili olabilmek için harmanlanmış öğrenme, "kendi cihazını kendin getir" (BYOD-"bring your own device") ve "ters yüz edilmiş sınıflar" yaklaşımları benimsenmektedir (Uysal, 2009). Dolayısıyla Eğitim 4.0 yaklaşımında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak eğitim programlarının düzenlenmesi ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin sunulması sağlanır. Bu sayede öğrencilerin mevcut eğitim sistemine uyum sağlamasını beklemek yerine, eğitim sistemi öğrencilerin beceri ve yeteneklerine göre değiştirilebilecektir (Birekul, 2020).

• Öğrencilerin en verimli şekilde öğrenmelerini desteklemek için kullanıcı dostu web arayüzleri ve erişim sistemleri geliştirilecektir. Böylece her zaman ve her yerde eğitim ve öğrenim imkânı olacaktır. Teorik bilgilerin çoğu sınıf ortamı dışında da erişilebilir olacakken, pratik uygulamalar yüz yüze eğitimin temel unsurları olarak kalmaya devam edecektir.

• Öğrenciler kendi öğrenme dönemlerinde daha özgür, daha bağımsız olacakları için öğretmenlerin rolü, onları yönlendirmek yerine, rehberlik üzerine kurulmaktadır. Eğitim 4.0 öğrenciler kadar, öğretmenleri de yeni öğrenmelere yol açan sürece doğru ilerleterek önemli kilit noktası haline getirmektedir (Erkılıç, 2021).

• Öğrenciler belirli bir ustalık seviyesine ulaşıldıktan sonra daha zor görevlerle tanıştıracaklardır. Öğretmenlerin ihtiyaç görmesi halinde daha fazla uygulama sağlanacak, olumlu pekiştirmeler, olumlu öğrenme deneyimini teşvik etmek ve öğrencilerin kendi akademik yeteneklerine olan güvenlerini artırmak için kullanılacaktır (Fisk, 2017).

• Eğitim 4.0'da öğrenciler, teorik bilgilerini sayılara uygulamaları ve verilen veri kümelerinden mantığa ve eğilimlere dayalı çıkarımlar yapmak için akıl yürütme becerilerini kullanmalarının gerekli olduğu veri yorumlamaya maruz kalacaklardır. Bilgisayarlar istatistiksel analizleri gerçekleştirip gelecekteki eğilimleri tahmin edeceğinden, matematik okuryazarlığının manuel kısmı önemsiz hale gelecektir (Fisk, 2017).

• Eğitim 4.0'da eğitim programının tasarlanması ve güncellenmesinde öğrencilerin görüşleri dikkate alınacaktır. Onların geribildirimleri, eğitim programı tasarımcılarının, programın çağdaşlığını, güncelliğini ve kullanılabilirliğini korumasına yardımcı olacaktır (Fisk, 2017).

Eğitim 4.0 kısaca insana dayalı ihtiyacı tamamlamak için sosyal, kültürel ve ekonomik hayatta yaşanan değişiklikleri bir merceğe gibi takip etmektedir. Eğitim 4.0 bireylerin; inovasyon ve yaratıcılık, liderlik, birlikte çalışma, kreatif olma, dijital okuryazarlık, problem çözme ve grup çalışması gibi 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmalarını gerektirir (Wallner ve Wagner, 2016). Ayrıca maddeler halinde verilen bilgilere dayanarak Eğitim 4.0'da dijitalleşmenin, bireyselleştirmenin, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin, iş birliğine dayalı öğrenmenin, esneklik ve uzaktan eğitimin ve veri odaklı kararların hakim olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerden öğrencilere gerekli becerileri kazandırmak için planlamalarına entegre edebilecekleri yeni yöntemler ve kaynaklar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu da şu soruyu beraberinde getirmektedir: Eğitim 4.0 çerçevesinde öğretmenlerin hangi becerilere sahip olmaları gerekmektedir?

1.3. Eğitim 4.0 Çağında Gerekli Olan Öğretmen Becerileri

Modern eğitim dönemi eğitimi bilginin aktarıldığı bir dönem olarak görülürken postmodern eğitim anlayışı ise bilginin tamamıyla yapılandırıldığı, yeniden oluşturulduğu ve keşfedilmeye çalışıldığı bir süreç olarak görmektedir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren yapılan değişiklikle birlikte pozitivist anlayıştan yapılandırmacılığa, modernizmden postmodernizme geçilmeye çalışıldığını belirtebiliriz. Postmodernizmin eğitim ile ilgili en büyük, en önemli hedefi; öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek olarak açıklanabilir (Işık, 2019).

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (Resmî Gazete, 2022) 3. maddesinde öğretmenlik mesleği "eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır. Kanunda ayrıca öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile meslek etiği ilkelerine uygun bir şekilde yerine getirmekle yükümlü olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle eğitim sisteminde en önemli unsur olan öğretmenin, öğrencilerini daha nitelikli yetiştirebilmeleri için belirli özelliklere sahip olmaları gerekir. Geleneksel öğretmen nitelikleri, uzun yıllar boyunca eğitim sisteminin temel değerlerine dayalı olarak şekillenmiştir. Geleneksel öğretmenlikte öğretmenlerin; derslerle, öğrenme psikolojisi ve pedagoji ile ilgili derin ve kapsamlı bir bilgiye sahip olmaları, sınıf içinde disiplini ve odaklanmayı sağlamaları, iyi iletişim becerilerine sahip olmaları, ders planlama, öğretme ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları, etik değerlere bağlı olmaları beklenmektedir (Üstüner vd., 2021). Diğer yandan geleneksel öğretmenler, okul yönetimi, diğer öğretmenler, veliler ve öğrencilerle iş birliği yapabilme yeteneğine sahip olmalı, ders içeriğini ilgi çekici ve öğrenci merkezli hale getirmek için yaratıcı yaklaşımlar geliştirmelidirler. Bu nitelikler, etkili öğretim ve öğrenci başarısının teşvik edilmesinde kritik bir rol oynar. Ancak eğitim alanında yaşanan değişimler ve teknolojinin yükselişi, öğretmenlerden daha fazla beceri ve uyum kabiliyeti beklenmektedir. Bu nedenle, modern eğitimde geleneksel niteliklere ek olarak teknolojiyi kullanma, öğrenci merkezli öğretim ve problem çözme becerileri gibi yeni yetkinlikler de önem kazanmaktadır.

Eğitim 4.0'ın sunduğu imkanlardan tam anlamıyla faydalanabilmek ve öğrencilere en iyi eğitimi sunabilmek için bahsedilen geleneksel öğretmenlik özellikleri dışında öğretmenlerde bulunması gereken diğer beceriler incelenen çalışmalardan derlenerek aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır: Grinshkun ve Osipovskaya, 2020; International Society for Technology in Education [ISTE], 2023; Montaya vd., 2021; Oureshi vd., 2021).

Küresel farkındalıklarının yüksek olması: Dünya giderek birbirine daha fazla bağlanmaktadır. Bu nedenle ülkeler arasındaki iş birliği ve etkileşimler artmaktadır. Çocuklar, küresel dünyanın vatandaşları konumundadır ve bu durumun bilincinde olan öğretmenler, öğrencilere bu küresel bağlamı anlatmak ve anlamalarını sağlamak için çaba göstermelidir. Jan'a (2017) göre, öğretmenler öğrencilerine kültürel farklılıkları anlama ve yönetme becerisi kazandırmalıdır. Bunun nedeni, bu becerilerin gelecekte öğrencilere rekabetçi iş ortamında avantaj sağlayacak olmasıdır. Bu, öğretmenlerin bilinen gerçeklerin ve günlük deneyimlerin ötesine geçen dünyanın dört bir yanındaki çeşitli olguları, hikayeleri ve örnekleri de dikkate almalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine dijital çağda dünya inançları ve kültürleriyle nasıl etkileşime gireceklerini ve bunları hangi yollarla sürdürebileceklerini öğretebilmeleri gerekmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemesi: Eğitim 4.0, öğrenci merkezli öğretim modelinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrenci farklılıklarını dikkate alan, özgün, öğrenen odaklı etkinlikleri ve ortamları tasarlamalıdır. Öğretmenlerin bağımsız öğrenmeyi teşvik edecek ve öğrenen farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme deneyimlerini oluşturmak, uyarlamak ve bireyselleştirmek amacıyla teknolojiyi kullanmaları gerekmektedir. Alana ait içerik standartları ile desteklenen özgün öğrenme etkinlikleri düzenlemek ve aktif, derin öğrenmeyi artırmak için dijital araçları ve kaynakları kullanmak Eğitim 4.0 yaklaşımının gerekliliklerinden biridir. Ayrıca öğrenme sürecini ilgilendiren ve destekleyen yenilikçi dijital öğrenme ortamlarını oluşturmak için öğretim tasarımı ilkelerinin araştırılıp uygulanması beklenmektedir (International Society for Technology in Education [ISTE], 2023).

Teknolojik ve Dijital yeterliliğe sahip olması: Dijital yeterlilik geleceğin dünyasının bir gereği ve Eğitim 4.0'ın önemli bir bileşenidir. Çünkü teknolojiye hızlanan küresel devrime paralel olarak sınıfta öğretme ve öğrenmeyi yeniden şekillendirmek önceki dönemlerde hiç bu kadar önemli olmamıştır. Öğretmenler dijital becerileri sınıf içindeki öğretim süreçlerine etkili bir şekilde entegre edebilmeli ve özellikle pek çok konuyu öğrencilerine aktarmada sanal dersleri içeren harmanlanmış öğrenmeyi verimli bir şekilde gerçekleştirebilmelidirler (Tai, Omar ve Halip, 2021). Diğer yandan mobil cihazların yaygınlaşması, oyun tabanlı öğrenime yol açmaktadır. Bugün birçok araştırmacı, oyun öğelerinin e-öğrenim ortamlarına entegrasyonunu incelemektedir. Oyun öğelerinin kurslara entegre edilmesi öğrenci katılımının artmasını, onların görevleri tamamlamaya motive olmasını, rekabetçi bir ruhun ortaya çıkmasına ve dijital yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Grinshkun ve Osipovskaya, 2020). Bilgi ve iletişim teknolojileri, öğretim ve öğrenme sürecini değiştirdiği için, öğretmenlerin hızla yeni gelişmiş araçları (artırılmış/ sanal gerçeklik, yapay zekâ, üç boyutlu teknolojiler gibi) benimsemeleri ve öğrencileri eğitmek için bu araçların gücünü nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir.

Dijital ayak izlerini takip etmesi: Öğrencilerin dijital izlerini takip etmek, ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını, beklentilerini ve ruh hallerini daha iyi anlamak, eğitim sürecini optimize etmek ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturmak için değerli olmaktadır (Grinshkun ve Osipovskaya, 2020). Öğretmenler öğrencilerini sanal platformları güvenli bir şekilde kullanma konusunda yönlendirmeli ve rehberlik etmelidirler. Geleceğe hazır olan öğretmenler bunu bir düzey daha ileri götürerek etik ihlaller gibi sorunlardan kaçınmalarını ve öğrencilere dijital vatandaşlık becerilerini öğretmeleri gerekmektedir (Jan, 2017).

Değişime, öğrenmeye açık ve esnek olması: Eğitim 4.0'ın hızla değişen yapısına uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin değişime açık olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek için teknolojinin gücünü kullanmalı, başkalarının uygulamalarını takip etmeli, iyi uygulama örneklerini araştırarak kendilerini sürekli geliştirmelidirler. Teknolojinin ortaya koyduğu pedagojik yaklaşımları keşfetmeli ve bunların etkililiklerini yansıtmak için mesleki öğrenme hedeflerini belirlemelidirler. Yerel ve küresel öğrenme ağlarını oluşturmaları ve aktif katılım yoluyla mesleki alanlarına ilişkin çalışmaları takip etmeleri önem arz etmektedir. Öğrenme bilimlerinden elde edilen bulgular da dâhil olmak üzere öğrencilerin öğrenme çıktılarını destekleyen araştırmaları takip

etmeleri gerekmektedir (International Society for Technology in Education [ISTE], 2023). Yeni eğitim teknolojileriyle beraber her öğrencinin farklı yöntemlerle ve farklı bir hızda öğrendiği göz önünde bulundurulmalı, değişimin çok hızlı olduğu bu süreçte öğretmenler esnek ve uyum sağlayabilen bir tavır sergilemelidirler.

İş birliği ve ağ oluşturabilmesi: Eğitim 4.0, öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımına önem vermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin birbirleriyle ve farklı disiplinlerden uzmanlarla iş birliği yapabilme yetenekleri ve ağ oluşturma becerileri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler arasında da iş birliği ve iletişimi teşvik etmeleri ve grup çalışmalarını desteklemeleri gerekmektedir. Bu, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve ekip çalışması yapabilmelerine yardımcı olmaktadır (Rabo, 2011). Öğretmenlerin öğrencilerin dijital dünyaya olumlu katkıda bulunmalarını ve sorumlu bir şekilde katılımlarını sağlamada teşvik edici olmaları gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerden;

- Uygulamaları geliştirmek, keşfetmek, kaynakları ve fikirleri paylaşmak ve problemleri birlikte çözmek amacıyla hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine zaman ayırmaları,
- Öğrencilerin çevrim içi ortamda olumlu katkılarının olacağı ve empati odaklı tutum sergileyecekleri ilişkilerde bulunarak bir topluluk oluşturacakları uygulama alanları yaratmaları,
- İlgi uyandıran çevrim içi kaynakların incelenmesinde eleştirel yaklaşımı cesaretlendiren, dijital okuryazarlık ve medya akıcılığının oluşmasına yardımcı olan bir öğrenme kültürü oluşturmaları,
- Kişisel verilerin, dijital kimliğin yönetimi ve öğrenciye ait özel verilerin korunması konularında örnek olmaları,
- Yeni dijital kaynakları keşfetmek ve kullanmak, teknoloji ile ilgili sorunları tespit etmek ve gidermek için öğrencilerle iş birliği yapmaları ve birlikte öğrenmeleri,
- Yerel ve küresel olarak sanal ortamda uzmanlar ve öğrencileri de dâhil ederek öğrencilerin özgün gerçek dünya öğrenme deneyimlerini geliştirmek için işbirlikçi araçları kullanmaları beklenmektedir (Watanabe-Crockett, 2018).

Veri analitiği ve değerlendirme becerisini geliştirmesi: Eğitim 4.0, veri analitiği ve veri odaklı karar süreçlerinin eğitimde kullanılmasını teşvik eder. Bu sayede eğitim süreçlerinin etkinliği değerlendirilebilir ve daha iyi kararlar alınabilir. Bilgisayarların istatistiksel analizleri yapabilme, verileri analiz edebilme ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilme yeteneklerine sahip olması, insanların yapmaları gerekenin sadece bu verileri yorumlamak olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin büyük veri konusunda yoğun bir şekilde eğitilmeleri ve analitik becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Öztemel, 2018). Öğretmenler öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamada onların öğrenmelerini düzenleyecek verileri anlama ve kullanma becerisine sahip olmalıdırlar. Öğrencilerin teknolojiyi kullanma yetkinliklerini gösterebilmeleri için alternatif yollar sağlamak, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencilere zamanında geri bildirim sağlamak ve öğrenme süreçleri hakkında bilgilendirmek için süreç ve sonuç değerlendirmeleri tasarlamak ve uygulama anında teknolojiden destek almak öğretmenlerin görevleri arasındadır (Başaran vd., 2021). Ayrıca öğrenci gelişimini yönlendirmek için değerlendirme verilerini kullanmaları, öğrenci ilerlemesini takip etmelerine ve öğrencilere özelleştirilmiş geribildirimler sağlamalarına yardımcı olacaktır (International Society for Technology in Education [ISTE], 2023).

Liderlik becerisine sahip olması: Öğretmenler, öğrenciyi yetkilendirmek, öğrencinin başarısı, öğrenme ve öğretmeyi iyileştirmek için liderlik fırsatlarını araştırmalıdırlar. Teknolojinin desteği ile eğitim alanına diğer paydaşları dâhil ederek yetkin öğrenmeye yönelik ortak bir bakış açısı şekillendirmeleri, geliştirmeleri ve farklı öğretim stratejilerini kullanmaları gerekir. Tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim teknolojilerine, dijital içeriklere ve öğrenim fırsatlarına eşit

erişimi desteklemeleri beklenmektedir. Yeni dijital kaynakların ve öğrenme araçlarının tanımlanmasında, incelenmesinde, değerlendirilmesinde, iyileştirilmesinde ve benimsenmesinde meslektaşlarına örnek olmalıdırlar (International Society for Technology in Education [ISTE], 2023). Öğretmenler bir tekrarlayıcı veya iletici değil, öğrenme deneyimlerinin koçu ve tasarımcısı olarak rol almalıdırlar (Montoya vd, 2021).

Yaratıcı ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması: Öğretmenlerin öğrencileri hem bağımsız hem de grup ortamlarında öğrenme hedeflerine ve sonuçlarına sahip olacakları bir kültüre teşvik etmeleri, dijital platformlarda, sanal ortamlarda, teknoloji odaklı uygulama alanlarında öğrencilerin teknoloji kullanmalarını ve öğrenme stratejilerini kontrol etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler sorunlara yenilik ve çözüm getirecek bir tasarım süreci yaratarak ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini kullanarak öğrencileri cesaretlendirecek öğrenme imkânları oluşturmalıdırlar. Fikirleri, bilgiyi ve aralarındaki bağlantıları iletmek için yaratıcılığı örnek almaları ve beslemeleri önemlidir (International Society for Technology in Education [ISTE], 2023). Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerini ve araç-gereç repertuvarlarını geliştirmeli, denemedikleri yeni yöntemleri denemelidirler. Çünkü öğretmenlerin öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerini kazandırabilmek için kendilerinin de yaratıcı olmaları gerekmektedir (Bilen, 1996).

Kolaylaştırıcı

- Bilgileri öğrencinin gerçekliğine yaklaştırır
- Eşlik eden konumda

Sosyal Beceriler

- Liderlik
- İletişim
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcılık
- Boş zaman etkinlikleri



İnsani Duygular

- Empati
- Organizasyon
- Etik bağlılık
- Sosyal zekâ

Teknoloji Yönetimi

- Dijital dönüşüm
- Araştırma
- Yenilik
- Girişimcilik

Şekil 2: Eğitim 4.0 Gerekliliklerine Göre Şekillenen Öğretmen Profili

Öğretmenlerden beklenen özellikler Şekil 2’de sunulmuştur (Montoya, 2021). Uzmanlara göre öğretmen profili, yeni gereksinimleri karşılamak üzere düzenlenmelidir. Eğitim 4.0 bağlamında ideal öğretmen profilinin, liderlik, motivasyon ve iletişim gibi sosyal beceriler ile teknolojik yeterlilikler ve eleştirel düşünme arasında bir dengeyi sürdürmesi gerekmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl öğretmenin kolaylaştırıcı, işbirlikçi, dijital olarak yetkin, bir ekip içinde çalışan ve sürekli öğrenen bir kişi olması da beklenmektedir.

Bu özellikler, öğretmenlerin Eğitim 4.0’ın gerektirdiği becerileri edinmelerine ve öğrencilere çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde eğitim vermelerine yardımcı olabilecektir. Bu niteliklere sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını artırabilir ve onları yaratıcılık ve yeniliklere yönlendirebilir. Öğretmenlerin teknoloji odaklı, sanallaştırılmış ve son derece küreselleşmiş bir iş

dünyası için teknik becerilere, sosyal becerilere, disiplinler arası fikirlere ve problem çözme teknikleri açısından yüksek düzeyde yeterli profesyoneller yetiştirme üstünlükleri söz konusudur (Brown-Martin, 2018). Bu bakış açısı, teknolojinin eğitimde etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasını öngörmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin de zaman içerisinde değişiklik gösterebileceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli olarak profesyonel gelişimlerini desteklemeleri ve eğitim teknolojilerindeki güncel gelişmeleri takip etmeleri gerek duyulan bir durumdur.

1.4. Eğitim 4.0 İle İlgili Yapılmış Bazı Çalışmalar

Eğitim sistemindeki gelişmelerin doğru anlaşılması ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla yapılan araştırmalar, günümüzde eğitim alanında önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Literatürde yer alan farklı çalışmaların incelenmesinin konu ile ilgili bakış açısının geliştirilmesine ve farklı araştırma sonuçlarının yorumlanmasına katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmalardan bazılarında aşağıda değinilmiştir.

- Snape ve Turnbull (2011), eğitimcileri matematik, İngilizce, coğrafya ve fen gibi geleneksel içerik alanlarına 21. yüzyıl becerilerini entegre etmelerine rehberlik edecek olan mevcut stratejileri tartışmışlardır. Yazarlar eğitim standartları, mesleki gelişim, değerlendirmeler ve fiziksel okul yapıları hakkındaki kamu politikalarının, eğitimcilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanmalarına olanak tanınması gerektiğini, bu da öğrencilerin çağdaş yaşamda başarılı olmalarına yol açacağını savunmaktadır. Yazarlara göre sınıf içinde 21. yüzyıl becerilerini öncelik haline getirmemenin bedeli, gelecekteki ekonomik refah için olumsuz sonuçlara yol açacaktır.

- Wallner ve Wagner (2016) çalışmalarında Eğitim 4.0'daki öğretim ve araştırma faaliyetlerindeki karmaşıklığın önemli etkenlerini belirtmişlerdir. Bunlar, kültürlerarasıcılık ve çokkültürlülük; mobil cihazlar ve medya platformları; kendi hızında ve bireyselleştirilmiş öğrenme planları; çeşitli mevcut kaynaklar ve teknolojiler; yenilik ve yeni bilgi üretimi ve öğrenciler için "olanak sağlayan alanların" oluşturulmasıdır.

- Valtonen vd., (2017) "TPACK, öğretmen adaylarının yirmi birinci yüzyıl becerilerini ölçmek için güncellendi" isimli makalelerinde, öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini ölçmek amacıyla oluşturdukları anketi okuyuculara sunmuşlardır. Çalışmada bugünün ve geleceğin öğrencilerinin işbirliği yapma, problem çözme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulamalarından yararlanmaları için gerekli becerilere sahip olmalarının beklendiğini, öğretmenlerin, öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemek için çeşitli pedagojik yaklaşımlara ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın uygun yollarına aşına olmalarının gerektiğini vurgulanmıştır. Yazarlar teknolojik pedagojik içerik bilgisi çerçevesinin, öğretmenlerin eğitimde BİT kullanımını incelemek için teorik bir model sağladığını savunmaktadırlar.

- Smyrnova-Trybulska vd. (2017) "Öğretmenler ve öğrenciler tarafından genç öğrencilere yönelik STEM eğitiminde robot kullanımının seçilmiş yönleri ve koşulları" isimli makalelerinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi konularını tartışmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde STEM ile ilgili öğretim yoluyla öğrencileri 21. yüzyıl becerilerine hazırlama ihtiyacını vurgulamaktadırlar. Yazarlar, atölyelerde robot yapımı ve programlaması için kitlerin kullanılmasının çocuklar ve gençler için disiplinlerarası eğitimin modern bir biçimi olduğunu vurgulamışlardır.

- Häkkinen vd., (2017) çalışmalarında öğretmen eğitiminde yirmi birinci yüzyıl öğrenme uygulamaları için pedagojik bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada işbirliğine dayalı problem çözme becerileri ve stratejik öğrenmeye yönelik süreçleri ve stratejileri detaylandırılmış, mevcut beceriler belirtilmiş ve stratejik öğrenme becerileri, işbirliğine dayalı problem çözme becerileri ve bilgi ve iletişim teknolojilerini farklı bağlamlarda kullanma becerilerine ilişkin vaka örnekleri sunulmuştur.

- Hannaway ve Steyn (2017), "Teachers' experiences of technology-based teaching and learning in the Foundation Phase" adlı çalışmalarında fotoses, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve alan notları ile araştırma yöntemlerini kullanan, teknoloji açısından zengin okullara ilişkin iki nitel araştırma vaka çalışmasını ele almaktadır. Temel aşamasını anlamak için öğretmenlerin "Teknolojik Pedagoji ve İçerik

Bilgisi” çerçevesiyle ilgili deneyimlerini inceleyerek teknolojiye dayalı öğretme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasını sağlaması bakımından önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

- Sahlin vd. (2017) çalışmalarında, İsveç’teki devlet okullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilköğretim sınıflarına entegrasyonunun kullanımlarını ve etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın amacı, bilgisayar cihazlarının kullanımında hangi etkinlik ve sonuçların belirgin olduğunu ve bu cihazların ilköğrencilerine öğrenme etkinliklerinde nasıl yardımcı olduğunu bulmaktır. Yazarlar BIT’lerin öğrencilerin daha konsantre olmalarına, odaklanmalarına, ilgilerinin artmasına ve eğlenmelerine yardımcı olduğunu ve böylece öğrenmenin daha ilgi çekici hale geldiği sonucuna varmışlardır.

- Rosik (2017) “Is there a synergy between Industry 4.0 and Education?” başlıklı seminerde Endüstri 4.0 ile Eğitim 4.0 arasındaki sinerjik karşılıklı etkileşimi incelemiş ve gelecek zamanlarda eğitim sürecinin nasıl değişim yaşayacağını araştırmıştır.

- Halili (2019) dördüncü sanayi devriminde öğretim ve öğrenme üzerine yaptığı çalışmada, Eğitim 4.0’ın zorluklarını karşılamak için dört bileşeni sunmuştur. Bunlar, ilk olarak işbirliği tabloları ve akıllı tahta kullanılarak öğrenme alanlarının yeniden tasarlanması. İkincisi, heutagoji, peeragoji ve sibergoji gibi çeşitli eğitim süreçlerinin kullanılması. Üçüncü olarak, okulların geleneksel eğitim programlarına sıkışmadan yenilikleri benimseyebildiği çok disiplinli ve esnek bir eğitim programının entegre edilmesi. Son olarak, öğretim ve öğrenmeye yardımcı olmak için robotik, yapay zeka, sanal ve artırılmış gerçeklik, bulut bilişim, büyük veri, 3D baskı vb. gibi teknolojik ilerlemelerin kullanılmasıdır.

- Vodenko ve Lyausheva (2020) çalışmalarında insan ve yapay entelektüel sermayeye dayanan Eğitim 4.0 yaklaşımında bilim ve eğitim sisteminin organizasyon modelini derlemişlerdir. Çalışma sonucunda bilim ve eğitim sisteminde belirleyici üretim faktörünün entelektüel sermaye olduğu ancak insan zekasının bu yapıya mutlaka hakim olması gerektiği tespit edilmiştir.

- Sullivan vd., (2020) öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış bir okul dışı eğitim programının (Bridge21) araçsal bir örnek olay incelemesini sunmuşlardır. Araştırma bulguları, Bridge21 modelinin çeşitli becerilerde öğrenci güveninde önemli ve sürekli artışlar sağlayabileceğini ve çeşitli program tasarım öğelerinin buna doğrudan katkıda bulunduğunu göstermektedir.

- Khandelwal vd. (2022) Endüstri 4.0 sonrasında eğitim ve pedagojik formasyon süreçlerinin değişmekte olduğunu savunmuş, aynı zamanda gelişmekte olan ülkelerin diğer uluslararası okuyuculara Hindistan bağlamındaki pedagojik süreçleri uygulayabilecekleri konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

Çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada öğretmenler için yapılan önerilerin araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Ülkemizde Eğitim 4.0 kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında;

- MEB tarafından desteklenen *Tasarım ve Beceri Atölyeleri’nin* okullarda yaygın olarak kullanılması, öğrencilere 21. yüzyıl yeterlik becerilerini kazandırabilecek destek sistemleri ve öğrenme ortamları oluşturma çabaları bu konuda neler yapıldığının bir göstergesidir (TBA, 2023).

- MEB, 2019’da okul öncesi ile ilköğretim düzeylerine yönelik “Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları” kitabını yayınlamıştır (Zengin, 2020). Bu kitap, öğrencilere STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) alanlarında temel kazanımları sağlamayı hedefleyen bir rehber olarak kullanılarak, öğrencilere günümüzün gerçek dünyaya yönelik problemlerini fark etme ve bu problemlerle baş etme fırsatı veren projeler ile senaryo tabanlı öğrenme etkinlikleri sunmayı amaçlamaktadır (OOKGM, 2019).

- MEB’nin “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi” 21. yüzyıl becerilerinin ve Eğitim 4.0’ın kapsamlı bir değerlendirmesini yansıtarak, her öğrenci için benzersiz bir 'e-portfolyo' uygulamalı araştırma ve 'eğitimsel veri ambarı' oluşturmaktadır (www.gmka.gov.tr, 2023). Eğitimsel veri madenciliğinin bireyleri değerlendirmedeki yönleri arasında bireylerin çevrimdışı ortamlara ve reel dünya eğitim ortamlarına katılımlarını, çevrimiçi öğrenme platformlarındaki dijital öğrenme davranışlarını,

öğrencilerin çevrimiçi etkileşimler aracılığıyla tamamladığı özgeçmişler ve verilerden oluşan kaynaklar olarak temsil edilen diğer çevrimdışı bilgilerin yer aldığı belirtilmiştir.

2. TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitim 1.0 süreç odaklı, 2.0 katılımcı odaklı, 3.0 beceri odaklıdır. Eğitim 4.0 ise insan odaklı ve amaca yöneliktir. Eğitim 4.0'ın, yeni olasılıkları mümkün kılmak için insan ve teknolojinin uyumlu hale getirildiği Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına karşı oluşturulan bir yanıt olduğu söylenebilir. Eğitim 4.0, geleneksel okul duvarlarına bağlı kalmadan öğrenmeyi kendi yaşam alanlarına taşıyarak kişiselleştirilmiş, esnek, modüler ve proje tabanlı bir eğitim sistemini desteklemektedir. Bu yaklaşım, teknolojinin gelişimiyle birlikte toplumun sıradan işlerle değil, inovatif ve yaratıcı işlerle meşgul olduğu bir geleceğe hazırlamayı hedeflemektedir. Dolayısıyla eğitimin yapısı ve dijital teknolojilerin öğrenme sürecindeki değişime ilişkin araştırmaların yönünü bulmak ve geliştirmek gündemdeki önemli konulardan biridir.

Son dönemde dijital teknolojilerin pek çok alanda gelişmesi, araştırmacıları bu kaynakları kullanarak eğitim kalitesini artırmaya yöneltmektedir. Hızlı internet, yüksek performanslı dijital cihazlar ve makine öğrenimi süreçleri, insan sermayesi becerilerinde bir boşluk yaratmaktadır. Eğitim 4.0 döneminde, yapay zekâ, robotik, nesnelerin interneti ve otomasyon vb. değişimlere uyumlanabilen, yakın zamanda iş arkadaşı olarak robotlar ile işbirliği yapabilen bireylerin yetiştirilmesi esas alınmaktadır. Eğitim 4.0 döneminin diğer dönemlerden en önemli farkı, öğrencilerin mezun olduklarında sahip oldukları diploma veya sertifikaların iş dünyasında yeterli olmayacağı gerçeğini kabul etmesidir. Bu çağda, bireylerin sahip oldukları diplomaların yanı sıra çalıştıkları alanda yetkinlik, uzmanlık ve değişen şartlarda performans gösterebilme becerilerine sahip olmaları, iş dünyası içinde tercih edilmeleri için gereken önemli kriterler arasında yer almaktadır.

Toplum değiştiğinde eğitim de değişime uğramakta, eğitim sisteminin başarısı ise diğer unsurlardan daha çok öğretmenlerin başarılarına bağlı olmaktadır. Çünkü Bilen (1996)'in de ifade ettiği gibi öğretmenlerin değerleri ve tüm davranışları genel kapsamda öğrencilerini, toplumu, meslek hayatındaki gelecek zamanlarını ve çalışma arkadaşlarını etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği bir meslek olmadığı ve bunun için öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmeleri gerektiği unutulmaması gereken bir husustur.

Temel amaç öğrencilere kaliteli eğitim vermek ise öğretmenlerin geleceğe hazır olmaları gerekmektedir. Geleceğe hazır olunması ise; küresel düşünerek, yeni teknolojileri öğrenip kullanarak, dijital ayak izi oluşturarak, işbirliği yaparak, esnek bir şekilde uyum sağlayarak ve yenilikçi/yaratıcı düşüncelere açık olarak mümkün olmaktadır. Endüstri 4.0'ın içerdiği yeni teknolojiler, eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi için öğrencilere bu teknolojiler hakkında bilgi sahibi olma imkanı sunmalıdır. Mevcut eğitim sistemlerinin artırılmış gerçeklik ve mobil eğitim gibi teknolojilerle desteklenmesi ve bu yeni teknolojilerin performansının izlenmesi, eğitimin kalitesi ve performansı açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu nitelikleri kazanmaları sağlanmaya çalışılmalıdır. Öğretmenlerin yakın geleceğe hazır olabilmeleri için bugünün dünyasında başarılı olmayı sağlayan nitelikleri öğrencilere kazandıracak yeterlilikte olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin toplumdaki değişimlere paralel olarak en iyi şekilde hazırlanmaları ve kişisel ve mesleki niteliklerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, MEB ve sürekli mesleki gelişim eğitimleriyle mümkün olabilecektir.

OECD 'Eğitimin ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030 Projesi'nde öğrencileri yenilikçi beceriler geliştirerek VUCA (değişken, belirsiz, karmaşık, muğlak anlamına gelen İngilizce kelimelerin ilk harfleri) dünyasındaki hayata hazırlamanın önemini vurgulamıştır (OECD, 2022). Öğretmenler, bu değişen iş dünyasına ve teknolojiye uyum sağlamları için öğrencilere çoklu okuryazarlık becerileri kazandırmalı ve onlara inovasyon, sürdürülebilir kalkınma, programlama, medya okuryazarlığı, kodlama ve finansal okuryazarlık gibi yetkinliklerin yanı sıra çeviklik, yaratıcılık ve eleştirel düşünme

gibi dönüştürücü yetkinlikleri de öğretmelidir. Bu, öğrencilerin gelecekteki belirsizliklere karşı daha hazırlıklı olmalarını ve değişen iş ortamında başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenlere küresel vatandaşlık becerilerini, yenilik ve yaratıcılık becerilerini, teknoloji becerilerini, kişilerarası becerilerini, kişiselleştirilmiş ve kendi hızında öğrenme anlayışını, erişilebilir ve kapsayıcı öğrenmeyi, problem temelli ve işbirlikçi öğrenmeyi, ömür boyu ve öğrenci yönlendirmeli öğrenme becerilerini geliştirmeleri önerilebilir. Eğitim yöneticileri ise öğrenme ortamlarını geliştirmeli, gerekli fiziksel düzenlemeleri yapmalı ve teknolojik altyapıyı güçlendirmelidirler. Öğrenciler arasındaki farklı öğrenme tarzlarının ve ihtiyaçlarının farkına vararak özel eğitim hizmetleri veya destek programları hazırlamalıdır. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal sağlığını destekleyecek güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı oluşturmalı, zorbalıkla mücadele ve duygusal destek hizmetleri sağlama gibi önlemler almalıdırlar. Ayrıca yöneticiler, öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanmaları ve öğrenci merkezli öğretim tekniklerinin sağlanması için gerekli eğitimleri hazırlamalı, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirebilmelerine ve eğitim trendlerine ayak uydurabilmelerine katkı sağlayabilmek için seminerler, atölye çalışmaları, çevrimiçi kurslar ve eğitim materyalleri gibi kaynaklara erişim imkânı sunmalıdır. Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer vermeli, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları konusunda onlara cesaret vermelidirler. Dahası öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri ve birlikte yeni fikirler geliştirmeleri için ortak platformlar oluşturulmalıdırlar.

Geleceğin öğretimi tamamen dijital ortamlara ve cihazlara dayanmaktadır. Dijitalleşmenin önüne geçmenin mümkün olmadığı düşünüldüğünde gelecek perspektifinde, devam eden dijital dönüşüm süreci nedeniyle sürekli öğrenme modeli öğretmenler için daha faydalı olacaktır. Çünkü gelecekteki öğrenim süreci basit, ekonomik ve verimli dijital teknolojilerle dolu olacaktır ve yavaş yavaş birçok geleneksel eğitim stili ve öğrenme yönteminin modası geçmiş olacaktır. Ayrıca Eğitim 4.0'daki öğretmen profili, disiplinler arası ve çapraz yetkinliklere ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerden beklendiği gibi öğretmenlerin de dijital becerilerini ve dijital okuryazarlığı geliştirmesi eğitim kalitesini artırma konusunda gerekli olmaktadır. İncelenen çalışmaların sonuçları Eğitim 4.0 için ideal öğretmenin hem teknolojik yetkinliklere hem de sosyal becerilere sahip olması gerektiğini desteklemektedir (Carvalho vd., 2020). Ayrıca çalışmalar öğrencilere değişimlere uyum sağlamalarına, yansıma fırsatları sunmalarına ve hassasiyetlerine dikkat etmelerine olanak tanıyan akıllı öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi gerektiğini, öğretmenin eğitim ve toplumun farklı ortamlarını bütünleştirilmesi, öğrencide yetkinlikler geliştirmek için uygun bir atmosfer yaratmaları gerektiğini göstermektedir (Spector, 2016; Serdyukov, 2017). Seechaliao (2017) bir öğretmenin soru sorma, sınıf tartışması, kendi kendine yönlendirilmiş çalışma, tümevarım ve tümdengelimli düşünme, sosyal medya ve öğrencileri öğrenme etkinliklerine dahil eden ağlar kullanması gerektiğini belirlemiştir. Eğitim 4.0'da okul yöneticilerinin de teknolojilere değer vermesi ve değerlendirmesi ve diğer okul paydaşlarının hibrit ortamları sağlamak için teknolojik beceriler kazanmalarına öncülük etmesi beklenmektedir.

Dijital çağda göz ardı edilmemesi gereken başka bir konu, öğrencilerin sanal dünya unsurlarına bağımlı hale gelmeleri gibi sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmalarının yanı sıra, siber zorbalığa maruz kalma, çevrimiçi kişiler tarafından tehdit edilme gibi sıkıntılarla karşılaşmalarıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarındaki psikolojik danışmanların çocukları dijital özyönetim, çevrimiçi ilişkiler, dijital ayak izi farkındalığı gibi konularda bilinçlendirmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla dijital çağın sunduğu fırsatları doğru anlayıp analiz ederek olası risklerin en aza indirilebilmesi mümkün olacaktır.

Öğrencilerinin Eğitim 4.0 kapsamında 21.yüzyıl becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere bazı uygulamalardan yararlanmaları önerilebilir. Örneğin Eğitim 4.0 yaklaşımını yansıtan uygulamalardan biri olan 'Ters Yüz Sınıf Uygulaması' (Flipped classroom), geleneksel öğrenme yöntemlerinden farklı olarak öğrencilerin ders materyallerine önceden erişebileceği (internet sayfası, blog, youtube, sosyal medya gibi) ve temel konuları kendi başlarına öğrenebileceği bir yaklaşımı ifade eder. Bu modelde, öğrenciler ders materyallerini önceden çalışır, öğrenme kaynaklarına erişir ve öğrenme sürecine hazır hale gelirler. Daha sonra, sınıf içinde, öğretmen rehberliğinde derinlemesine

tartışmalar, grup etkinlikleri, pratik uygulamalar veya proje tabanlı öğrenme gibi daha etkileşimli ve uygulamalı aktiviteler gerçekleştirilir. Bu yaklaşım öğrencilerin derste aktif katılımını teşvik ederken aynı zamanda daha derinlemesine öğrenmeye ve kavramsal anlayışa odaklanır. Bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenmeleri desteklenir. Diğer yandan ‘Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı’, Eğitim 4.0 yaklaşımını yansıtan başka bir eğitim-öğretim yöntemi olarak önerilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin ilgi duydukları konuları keşfetmelerini ve öğrenmeye istekli olmalarını teşvik eden eğitici oyunları eğitim süreçlerine dahil etmeyi hedefler. Ayrıca öğrencilerin katılımını artırmak ve eğlenceli buldukları konularda daha derinlemesine öğrenmelerini sağlamak için öğrenme materyallerini oyunlarla bütünleştirir. Konca (2020) bu duruma örnek olarak Youtube’tan ücretsiz videoları izlemek suretiyle ‘Minecraft’ oyununda kendi sunucusunu kurmayı öğrenmiş ve dikkat çekici bir takipçi kitlesine ulaşabilmiş 12 yaşındaki bir çocuğun başarısını göstererek dijital oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının çocukların öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisini somut bir şekilde göstermiştir. Bu tür öğrenme yöntemleri, öğrencilerin katılımını artırırken aynı zamanda öğrenmeye duydukları ilgiyi ve motivasyonu da artırabilir.

Eğitim 4.0’ın eğilimlerinin temel öğrenme sorumluluklarını öğretmenlerden öğrencilere kaydıracağı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin geçişi desteklemek için üzerlerine düşen rolü yerine getirmeleri ve bunu hiçbir zaman geleneksel öğretmenlik mesleğine yönelik bir tehdit olarak görmemeleri de unutulmaması gereken konulardan biridir. Sonuç olarak eğitim sistemindeki bu gelişmeler, toplumların gelecekteki ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilen, daha etkili ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Ancak, bu gelişmelerin etkin bir şekilde uygulanabilmesi de çalışmada vurgulandığı gibi nitelikli eğitimcilerin varlığına bağlıdır. Son olarak literatürün incelenmesi sonucunda ülkemizde eğitim seviyesinin Eğitim 2.0 ile 3.0 seviyesinde iken Avrupa ülkelerinin eğitim 3.0 ile Eğitim 4.0 arasında bir seviyede olduğu görülmektedir. Bu noktada eğitim seviyesi yüksek olan ülkelerin planları incelenerek postmodernizmin ülkemizde de uygulanabilirlik düzeyinin artırılacağı düşünülmektedir. Ayrıca konuyla ilgilenen araştırmacılara eğitim 4.0’ın öğrenci başarısını nasıl etkilediğine dair saha araştırmaları yapmaları, eğitim 4.0 kapsamında kullanılan teknolojilerin yeterliliğinin ölçülmesi, dijital öğrenme ortamlarının nasıl geliştirilebileceği ve eğitim 4.0 için gerekli öğretmen becerilerinin ülkemizde hangi düzeyde olduğuna yönelik konularda çalışmaları önerilebilir. Böylece oldukça yeni ve önemli olduğu düşünülen bu konuya katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aktürk, C. (2020). Uzaktan eğitim iş sürecinin eğitim 4.0 perspektifiyle yeniden yapılandırılması: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 12(23), 322-339.
- Almeida, F. & Simoes, J. (2019). The role of serious games, gamification and industry 4.0 tools in the Education 4.0 paradigm. *Contemp.Educ. Technol.* 10, s. 120–136.
- Almeida, F., & Simoes, J. (2019). The role of serious games, gamification and industry 4.0 tools in the Education 4.0 paradigm. **Contemporary Educational Technology*, 10(2), 120–136.
- Aslangilay, A. S. (2016). Küreselleşme sürecinde inovasyonun önemi ve yükseköğretim kurumlarına düşen görevler. In Ö. Demirel & S. Dincer (Eds.), *Eğitim Bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde* (s. 155–162). Pegem Akademi.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö.F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645. DOI: 10.26466/opus.903870
- BBC. (2020, Ekim). *2025 itibarıyla tüm işlerin yarısını makineler yapacak*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-54630458>
- Biçer, N. (2023). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Aydan Web Tesisleri.
- Birekul, M. (2020, Nisan). *Eğitimde Endüstri 4.0*. <https://www.mbirekul.com/?p=4576>
- Brown-Martin, G. (2018). Education and the Fourth Industrial Revolution (Learning to Thrive in a Transforming World). In 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville, Spain.
- Carvalho, J., Casado, I. S., & Delgado, S. C. (2020). Conditioning factors in the integration of technology in the teaching of Portuguese non-native language: A post-COVID 19 reflection for the current training of teachers. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 19, 196–219.
- Çetinoğlu, B. (2013, Nisan). *Öğrenmede yeni boyut: Yeni Bloom taksonomisi*. <https://www.enocta.com/blog/ogrenmede-yeni-boyut-yeni-bloom-taksonomisi#:~:text=Sentez%20yapman%C4%B1n%20de%C4%9Ferlendirme%20yapmaktan%20daha,e n%20%C3%BCst%20basamakta%20yer%20alm%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r.>
- Embi, M. A. (2018). Education 4.0. Presented at the Workshop of the Educator 4.0 in University Malaysia Kelantan, Kota Bharu, Kelantan. July 29.
- Fisk, P. (2017, Ocak). *Education 4.0... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*. <https://www.peterfisk.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>
- GMKA, (2023, Ekim). 2023 Eğitim vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

- Grinshkun, V., & Osipovskaya, E. (2020). Teaching in the Fourth Industrial Revolution: Transition to Education 4.0. *Proceedings of the 4th International Conference on Informatization of Education and E-learning Methodology: Digital Technologies in Education (IEELM-DTE 2020)*, Krasnoyarsk, Russia, October 6-9.
- Gürsev, S. (2022). Eğitim 4.0 kriterleri ve TOPSIS uygulaması ile eğitim kurumu değerlendirmesi. *Tasarım Mimarlık ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 162–169.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P. & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25–41.
- Halili, S. (2019). Technological advancements in education 4.0. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(1), 63-69.
- Hannaway, D. M., & Steyn, M. G. (2017). Teachers' experiences of technology-based teaching and learning in the Foundation Phase. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1745–1759.
- Huk, T. (2021). From Education 1.0 to Education 4.0-Challenges for the contemporary school. *The New Educational Review*, 66, 36–46.
- Ingvarson, L. (2002). Development of a national standards framework for the teaching profession. *Australian Council for Educational Research*, 1, 1-32. Erişim Tarihi: 15.10.2023.
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences, 7(9), 50–54. Erişim Tarihi: 17.10.2023.
- Karaçay, T. (2005). Yarının okulu için öğretmen. *Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Deneyimi Sempozyumu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*, 23-25 Haziran 2005, Çanakkale.
- Khandelwal, R., Kolte, A., Pawar, P. & Martini, E. (2022). Breaking out of your comfort zone: an archival research on epistemology in inclusive education pedagogy for Industry 4.0. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 364–380.
- Konca, F. (2020). *Eğitim 4.0: Eğitimin geleceği tartışmalarının neresindeyiz?*. Pegem Yayınevi.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Company Incorporated.
- Miranda, J., & Molina, A. (2020). Designing Hybrid Learning Programs in Higher Education by Applying Education 4.0: The Innovation Challenge Bootcamp as Case Study. *In Proceedings of the 2020 IEEE Learning With MOOCS (LWMOOCS), Antigua Guatemala, Guatemala, 29 September–2 October 2020*, s.31–36.
- Nedeva, V., & Dineva, S. (2012). New learning innovations with Web 4.0. *In The 7th International Conference on Virtual Learning ICVL, 316-321*. University of Bucharest and Transilvania University of Brasov.
- OECD. (2022). *OECD Future of education and skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OOKGM. (2019, Ocak). *Kazanım merkezli STEM uygulamaları*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/29164143_STEM_KitapYk.pdf
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uad/issue/36389/382041>

- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A. & Ismail, F. (2021). Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning? A systematic literature review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 15(04), 31–47.
- Raab, E.L. (2018, Haziran). *Why school shouldn't be designed for 'learning'*. <https://medium.com/age-of-awareness/why-school-shouldnt-be-designed-for-learning-db0192a41f20>
- Rabo, A. (2011). İsvaç'te öğretmen eğitimini yeniden düzenlemek: "çeşitlilik" paradoksları. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.), *Çokkültürlü toplumlarda eğitim: Türkiye ve İsvaç'ten örnekler* içinde (s. 25-46). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ramírez-Montoya, M.S., Loaiza-Aguirre, M.I., Zúñiga-Ojeda, A. & Portuguese-Castro, M. (2021). Characterization of the Teaching Profile within the Framework of Education 4.0. *Future Internet*, 13, 91. <https://doi.org/10.3390/fi13040091>
- Rosik, M. (2017). Education 4.0: Is there a synergy between Industry 4.0 and Education? *International Workshop on Knowledge Management, IWKM'2017, 12-13 October 2017, Slovakia*.
- Sahlin, J. S., Tsertsidis, A. & Islam, M. S. (2017). Usages and impacts of the integration of information and communication technologies (ICTs) in elementary classrooms: a case study of Swedish municipality schools. *Interactive Learning Environments*, 25(5), 561–579.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Seechaliao, T. (2017). Instructional strategies to support creativity and innovation in education. *Canadian Center of Science and Education*, 6, s.201–208.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10, 4–33.
- Sinlarat, P. (2016). Education 4.0 is more than education. In *Annual Academic Seminar of the Teacher's Council*.
- Smyrnova-Trybulska, E., Morze, N., Kommers, P., Zuziak, W. & Gladun, M. (2017). Selected aspects and conditions of the use of robots in STEM education for young learners as viewed by teachers and students. *Interactive Technology and Smart Education*.
- Snape, P. & Fox-Turnbull, W. (2011). Twenty-first century learning and technology education nexus. *Problems of Education in the 21st Century*, 34, 149.
- Spector, J. M. (2016). Smart learning environments: Concepts and issues. In *Proceedings of the conference Society for Information Technology and Teacher Education (SITE) 2016*, Savannah, GA, USA, 21–26 March 2016.
- Sullivan, K., Bray, A. & Tangney, B. (2020). Developing twenty-first century skills in out-of-school education: the Bridge21 Transition Year programme. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–17.
- Şahin, H. (2020). *21. yüzyıl çocuklarının eğitimi 6C modeli*. Ömeroğlu, E. & Şahin, H. (Ed.), *21. Yüzyıl Eğitiminde 6C Modeli* içinde (s.142-153). Eğiten Kitap, Ankara.
- Şişman, M., & Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- TBA (2023). *Tasarım becerileri atölyesi*. https://tba.meb.gov.tr/?page_id=293

- Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu [ISTE]. (2024, Mart). *ISTE standards: For educators*. <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S. & Yıldızbaş, Y.V. (2021). Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C. & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3).
- Vodenko, K.V., & Lyausheva, S.A. (2020). Science and education in the form 4.0: Public policy and organization based on human and artificial intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 21(4), 549-564. C <https://doi.org/10.1108/JIC-11-2019-0274>.
- Wallner, T., & Wagner, G. (2016). Academic education 4.0. *Proceedings of the international conference on education and new developments END 2016 icinde (s.155-159)*. Ljubljana, Slovenia, 12-14 Haziran 2016.
- Watanabe-Crockett, L. (2018). *The most essential modern teacher skills and why they matter*. <https://globaldigitalcitizen.org/six-essential-modern-teacherskills-need> Erişim Tarihi: 13.05.2024
- Yetim, A., ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Zengin, T. (2022). Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 330-334.



Öğretmen Eğitiminde Kişisel ve Duyuşsal Gelişimde Dramanın Önemi

The Importance of Drama in Personal and Affective Development in Teacher Education

Mehtap KARACİL¹

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article

Başvuru Tarihi / Application Date: 19.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.06.2024

Atf İçin / To Cite This Article: Karacil, M. (2024). Öğretmen eğitiminde kişisel ve duyuşsal gelişimde dramanın önemi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 4(1), 40-57.

ÖZ: Bu çalışmanın amacı öğretmen eğitiminde kişisel ve duyuşsal gelişimde dramanın önemine yönelik inceleme yapmak ve mevcut durumu teorik çerçevede ele almaktır. Bu bağlamda çalışmanın yöntemi yorumsal ağırlıklı olan nitel araştırmalar çerçevesinde kurgulanan ve yürütülen bu çalışma literatür taraması şeklindedir. İncelenen araştırmalar içerik analizi ile kategorilendirilerek analiz edilmiştir. Veri analizi için dökümanter analiz (belge tarama, doküman inceleme) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kaynakların seçiminde; ilgili literatür doküman analizine uygun olarak, Google Scholer, Scopus h-index, Science Direct, Dergipark, YÖK veri tabanları taranarak, 2004-2024 yılları arasında yazılmış ve bilimsel hakemli dergilerde açık erişimli olarak yayımlanmış çalışmaları ele alınmıştır. Araştırmalar analiz edilirken çalışmaların yapıldığı yıllara, kullanılan anahtar kelimelere, hedeflere, kullandıkları yöntemlere, araştırma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analizlerine, inceledikleri konulara, sonuçlara ve araştırmacıların belirttikleri önerilere göre değerlendirilmiştir. Dramanın öğretmen eğitiminde kişisel ve duyuşsal gelişimde etkisi ile ilgili incelenen çalışmalar kategorilendirilmiş, kategoriler tartışılmıştır. Yapılan içerik analiz sonucunda konuyla ilgili yayınlarda hem disiplin hem de yöntem olarak kullanılan dramanın öğretmen eğitiminde bireyi bir bütün olarak yani bilişsel, duyuşsal ve devinissel açıdan geliştirdiği özellikle kişisel ve duyuşsal bakımdan bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalardan hareketle araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Kişisel gelişim, duyuşsal gelişim, öğretmen eğitimi, drama

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the importance of drama in personal and sensory development in teacher education and to address the current situation theoretically. The method in this context is in the form of a literature review, which is designed and carried out within the framework of qualitative content with an emphasis on interpretation. The examined content was analyzed by categorizing it through analysis. Documentary analysis (document scanning, document review) technique was used for data analysis. Selection in research; In accordance with the relevant literature analysis, Google Scholar, Scopus h-index, Science Direct, Dergipark, YÖK databases were scanned and studies written between 2004-2024 and published open access in scientific peer-reviewed journals were discussed. While analyzing the research, the keywords used over the years, results, discounts, review of the research, data collection tools, data analysis, what was examined were evaluated according to the suggestions made by the people and the researchers. The studies examined regarding the effect of drama teacher training on personal and emotional development were categorized and the categories were discussed. As a result of the content analysis, it has been determined that drama, which is used as both a discipline and a method in the relevant publications, can contribute to the individual's self-realization, especially personally and emotionally, by

¹ Dr. Öğr. Üyesi / Bayburt Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / mehtapkaracil@bayburt.edu.tr / ORCID 0000-0002-2765-5168 (Başlıca yazar)

improving the personality as a whole, that is, cognitively, affectively and psychologically, in teacher education. Suggestions were made for researchers who were examined and acted independently.

Keywords: Personal development, affective development, teacher training, drama

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitim sistemlerindeki değişim, öğretmen yetiştirmeyi de değişime zorunlu kılmıştır. 21. yüzyılda, öğretmenlerin kişisel, duyuşsal ve mesleki gelişimi, çağdaş eğitimde aranan genel yeterlikler arasındadır. Bu yeterliklere sahip olan öğretmenler, toplumun gelişimi için önemli birer unsurdur. Yapılandırmacı çağdaş eğitim sistemine göre, öğretmenlerin yetiştirilmesinde bireyi merkeze alan, aktif öğrenmeyi teşvik eden uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu uygulamalardan biri de drama olarak ön plana çıkar. Drama, bireyin gelişimini desteklemek için bağımsız bir disiplin ve çağdaş bir uygulamadır. Drama uygulamaları kişisel, duyuşsal ve bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle, öğretmenlerin yetiştirilmesinde drama gibi uygulamaların kullanılması önemlidir.

Drama, Yunanca "Dran" kelimesinden türemiş olup yapmak, etmek, eylem anlamına gelir. Literatürde drama ile ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Adıgüzel (2013)'e göre drama grup içindeki bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak bir amacı, fikri, duyguyu ve düşünceyi doğaçlama ve rol yapma teknikleriyle lider eşliğinde canlandırmadır. McCaslin (2006) dramayı, bireyin kabul etme, başkalarını anlama ve paylaşma gibi özelliklere yardımcı olarak önemli bir yöntem ve disiplin olarak tanımlanırken, Üstündağ (2010) ise dramayı, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini geliştirmede önemli bir yöntem ve duyuşsal eğitimi ile sanat eğitimi alanında yaşanan süreçleri ifade etme imkânlarıyla bir disiplin olarak tanımlanmıştır.

Hem bir disiplin hem bir yöntem olarak bireyin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayan drama bireyin birçok becerisinin gelişimine katkı sağlar. Bu beceriler arasında öz güven gelişimi, hayal gücünün kullanımı, etkili iletişim becerileri, eleştirel düşünme, düşünme becerisi, yansıtıcı düşünme, kendini tanıma, duygularını ifade etme, grupla iş birliği, paylaşma ve empati kurma gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler yer alır (Adıgüzel, 2013; Genç, 2004; McCaslin, 2006; Üstündağ, 2010).

1.1. Disiplin olarak Drama

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma süreciyle birlikte, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda "İlköğretimde Drama" ve Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda "Okulöncesinde Drama" gibi dersler, lisans öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu hale gelmiştir (Başçı ve Gündoğdu, 2011). Drama dersleri, hareket ve ritim, pandomim, canlandırma, karakter analizleri ve iletişimi içermektedir. Genel olarak, drama dersi, öğrencilere okulda veya okul dışında drama dersi öğretimiyle ilgili tüm uygulamaları kapsayan öğrenme deneyimleri düzenlemeyi amaçlar (McCaslin, 2006; Üstündağ, 2010).

YÖK tarafından belirlenen tanıma göre, drama dersi, 3 kredilik bir ders olup, haftada toplam dört saat olarak planlanmıştır. Bu ders kapsamında, öğretmen adaylarının eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerle (Psikodrama, drama, Drama-Oyun) farkları, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, yaş gruplarına ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel dramada kullanılan özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi gibi konularda bilgi sahibi olmaları hedeflenmektedir.

1.2. Eğitim Yöntemi Olarak Drama

Ülkemizde yeni programa geçişle birlikte yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, eğitimde yeni yöntemlerin kullanılmasına olanak sağlamıştır. Bu yaklaşımla, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen yöntemlerin önemi artmıştır. Bu yöntemlerden biri de drama olarak öne çıkmaktadır (Arslan & Özpınar, 2008; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Güler & Kandemir, 2015). Eğitimde drama yöntemi, bireyin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayan önemli bir yöntemdir.

Drama uygulamalarında, bireyler kendi deneyimlerinden, değerlerinden ve toplumun yapısından faydalanarak sürece aktif olarak dahil olurlar. Bu durum, yapılandırmacı yaklaşımın yaparak yaşayarak öğrenme boyutuyla ilişkilidir. Özellikle bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan, araştırma ve problem çözme becerilerini destekleyen, ilerlemeci eğitim akımına uygun bir yapılandırmacı yaklaşım olan drama, bireylerin becerilerini geliştirir (Aytaş, 2013). Drama etkinliklerine katılanlar, dil ve iletişim becerilerini, problem çözme yeteneklerini, öz güven, olumlu benlik duygusu, düşünme becerileri, empati kurma ve öz yeterliklerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu sayede, hayata dair deneyim kazanırlar (Epeçacan, 2012; Güven, 2009).

21. yüzyılda, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerde değişiklikler yaşanmıştır. Yeni öğretmen yetiştirme programları, problem çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, iş birliği içinde çalışma, öz saygı, öz benlik bilinci ve öz güven gibi becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2017). Öğretmen yetiştirme sürecinde drama uygulamaları, öğretmen adaylarının kişisel, duyuşsal ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak, kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat tanır (San, 2006).

Drama, hem bir yöntem hem de bir disiplin olarak, bireyin öz güven gelişimi, hayal etme yeteneği, etkili iletişim becerileri, eleştirel düşünme yetisi, düşünme becerisi, yansıtıcı düşünme, kendini tanıma, duygularını ifade etme, grupla iş birliği, paylaşma ve empati kurma gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Adıgüzel, 2013; Genç, 2004; McCaslin, 2006; Üstündağ, 2010). Drama uygulamalarının amacı ile öğretme yeterliklerinden kişisel, duyuşsal ve mesleki gelişimin amaçları birbiriyle uyumlu bir şekilde ilerler.

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı öğretmen eğitiminde kişisel ve duyuşsal gelişimde dramanın önemine yönelik inceleme yapmak ve mevcut durumu teorik çerçevede ele almaktır. Bu bağlamda çalışmanın yöntemi yorumsal ağırlıklı olan nitel araştırmalar çerçevesinde kurgulanan ve yürütülen bu çalışma literatür taraması şeklindedir. İncelenen araştırmalar içerik analizi ile kategorilendirilerek analiz edilmiştir. Veri analizi için dökümanter analiz (belge tarama, doküman inceleme) tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi (belge inceleme), konuyla ilgili yazılı ve/veya elektronik ortamda yer alan belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir. Karasar'a göre, doküman analizi, "eldeki kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin (kaynakların), çalışmanın amacına yönelik olarak; önce seçilmesi, tasnifi, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsar. Araştırmada kaynakların seçiminde; ilgili literatür doküman analizine uygun olarak, Google Scholar, Scopus h-index, Science Direct, Dergipark, YÖK veri tabanları taranarak, 2004-2024 yılları arasında yazılmış ve bilimsel hakemli dergilerde açık erişimli olarak yayımlanmış çalışmaları ele alınmıştır.

2.1. Kişisel ve Duyuşsal Gelişimde Drama

Günümüz düzeni, geçmişe kıyasla daha hızlı, değişim odaklı, teknolojik, küresel ve rekabet odaklı bir yapıya sahiptir. Bu düzende, yeni bir birey modeli yaratılmakta ve bu model tek gerçek olarak konumlandırılmaktadır. Birey, geçmiş yıllara ve kuşaklara oranla daha eğitilmiş, donanımlı, çok yönlü, işlevsel, gelişime açık ve rekabetçi olma baskısı altındadır. Bireyin kişisel ve duyuşsal olarak kendini geliştirmesi, bu düzene uyum sağlamada önemlidir (Gürel & Özşenler, 2021). Kişisel gelişim, genellikle eğitim disiplini çerçevesinde öğrenme, bilgi ve beceri edinme, yeteneklerin geliştirilmesi, başarıya ulaşma süreci olarak görülürken, duyuşsal gelişimde kişinin kendini ve duygularını fark etmesi, ifade etmesi, kapasitelerini geliştirmesi, eksikliklerini gidermesi anlamına gelir (Edmunds & Richardson, 2009).

Kişisel ve duyuşsal gelişimde yeni düzene uyum sağlamada önemli olan drama, bireylerin, karar verme, eleştirel düşünce, iletişim becerileri, özgüven, empati becerilerini geliştirmektedir. Bireyin kendisini ve başkasını tanıması, empati kurma yeteneği geliştirme, kendi yeterliliğinin farkına varma ve eleştirel düşünme becerisi kazanma, iş birliği içinde çalışma yeteneği kazanma, öz güven kazanma, öz düzenleme, etkili iletişim becerileri geliştirme, hayal gücü ve karar verme becerilerini geliştirme, problem çözme becerilerini geliştirme, dramanın genel amaçlarındandır (Adıgüzel, 2013; Köksal, 2007; Üstündağ, 2010; San, 2006).

Öğretmenlere yönelik drama çalışmalarının yaygınlaşmasına önderlik eden Slade (1999), dramanın öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını savunmuştur (McCaslin, 2006). Aynı zamanda Kereks ve King (2010), drama uygulamalarının öğretmen yetiştirmede güçlü bir strateji olduğunu ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini, üst düzey düşünme, eleştirel düşünme, düşünme becerilerinin gelişimini, iletişim becerilerini ve kendini gerçekleştirmelerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Alan yazına bakıldığında, drama uygulamalarının öz güven, iletişim becerileri, sosyal beceriler, empati, benlik saygısı, problem çözme ve duygusal zekayı geliştirdiğini gösteren çok sayıda çalışmaya rastlanabilir. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde; drama uygulamalarının, öz güven gelişimi ve akademik benlik gelişiminde (Antepli ve Ceylan, 2009; Morris, 2001; Pehlivan ve Aldemir 2001; PostonAnderson, 2008;) özsaygı gelişiminde (Altınova ve Adıgüzel 2012), duygusal zekâ gelişiminde (Güneysu ve Tekmen, 2009; Küçükkaragöz ve SelçioğluDemirsöz, 2007; Özdemir, 2003), kendini eleştirme, karar vermede (Saçlı, 2013), utangaçlık düzeylerinde azalmada, öğrencilerin tartışma, eleştirme, yargılama, bağımsız karar vermede (Durmuş, 2008; Genç, 2004), yönteminin iletişim becerilerini geliştirme (Namdar ve Çamadan, 2016; Mantione & Smead, a2003; Rances, 2005), kendini ifade etme, problem çözme, akademik başarı, eleştirel düşünce gelişimi, toplumsal ilişkilerin gelişimi (Bayraktar ve Okvuran, 2012; McNoughton, 2004; Saçlı, 2013; Üstündağ 2010), sosyal beceri gelişiminde (Aslan, Erbay ve Saygın, 2010; Ceylan ve Ömeroğlu, 2007; Çevik, 2006; Duatepe-Ubuz, 2004; Kara & Çam, 2007; Kaf-Hasırcı, Bulut & Saban, 2007; Namdar, A.O. & Camadan, F. 2016; Pehlivan-Aldemir, 2001; Pomerantz, 2003) iletişim becerileri gelişiminde (Akoğuz, 2002; Fenli, Acar & Sahin, 2009; Rances, 2005; Karateke, 2006; Wardrope 2002; Arslan. E. Erbay F, Saygın, 2010; Kılıç, 2012; Öztürk, 2006; Uşaklı, 2011; McNoughton, 2004), empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde (Gökçearsan Çifci ve Altınova, 2012) olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Analizler sonucunda drama yönteminin öğretmen yeterliklerinden kişisel, duyuşsal ve mesleki gelişim üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında; drama uygulamalarının, Tanrıverdi ve Apak (2013) çalışmalarında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları, öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerden en çok kişisel yeterliklere odaklanmışlar ve kişisel gelişimin birey için önemini vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler olarak iletişim becerisi, kendini gerçekleştirmiş birey, özgüven sahibi, düşünme, problem çözme, empati kurma gibi özellikler belirlenmiştir. Bu yeterlikleri kazandırmaya yönelik derslerin isimleri istendiğinde, drama, öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı derslerin isimlerini vurgulamışlardır.

2.2. Kişisel ve Duyuşsal Gelişime Etkileri

Türkiye'de yayımlanan kişisel gelişim temalı bilimsel makalelerin sayısının son yıllarda arttığı görülmektedir. Makaleler genellikle eğitim-öğretim teması altında yoğunlaşmıştır. Çalışmalarda kişisel gelişim, psikoloji, iletişim, örgütsel gelişim, dilbilim, din ve din psikolojisi gibi konular da sıkça işlenmektedir. Bu bağlamda çalışmalar incelendiğinde kendini gerçekleştirme, kişisel, duyuşsal ve sosyal gelişim makalelerin ana temalarını oluşturmaktadır (Gürel & Özşenler, 2021). Eğitim-öğretim sürecinde de drama uygulamalarının, kişisel ve duyuşsal gelişimde öz-güven, iletişim, öz-düzenleme, sosyal beceriler, duygu düzenleme, yaratıcı düşünme, problem çözme, empati, benlik saygısının

gelişimine katkı sağladığı görülmüştür (Dikici, Gündoğdu & Koç, 2003; Freeman, Sullivan & Fulton, 2003; Kara & Çam, 2007; Mantione & Smead, 2003; MEGEP, 2010; Rances, 2005; Turner vd. 2004).

2.2.1. Öz-güven

Son yıllarda araştırmalarda ön plana çıkan özgüven, bireylerin akademik ve sosyal kapasitesini etkileyen önemli bir psikolojik kavramdır (Akın, 2007). Feltz (1988) öz güveni, bireyin kendi yeteneklerine, kararlarına ve performansına güvenmesi olarak tanımlar. Bandura (1997), öz güveni, bireyin kendini değerli hissetme inancı olarak açıklar. Koç ve Gün (2000) ise öz güveni, bireyin karşılaştığı problemlerle baş edebilme yetisi olarak tanımlar.

Eğitim süreci ile istediğini başarabilen, değişen şartlara uyum sağlayabilen, araştıran bireylerin yetiştirilmesi hedeflenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin öz güvenini geliştirmede önemli bir rolü vardır. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerinin öz güvenini geliştirebilmesi için öncelikle kendi öz güvenlerinin sağlam olması gerekir. Öğretmenlerin, mesleklerini icra edebilmeleri için belli yeterliklere sahip olmaları ve bunları kişisel ve mesleki yaşamlarına yansıtmaları gereklidir. Bu yeterliklerden biri de öz güven gelişimidir (Tschannan vd., 2001). Öz güven, öz sorumluluk ve öz farkındalık yeterliklerini oluşturur (Koç ve Gün, 2007; Yavuzer, 2002).

Drama, bireyin öz güven gelişimine katkı sağlar. Öz güveni yüksek bireyler, olaylara geniş bir perspektiften bakabilir ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler. Bireylerin benlik algısı ve öz güven gelişiminde drama önemli bir rol oynar. Kendini ifade edemeyen bireyler, drama aracılığıyla hissettiklerini ifade edebilir ve öz güvenlerini artırabilirler. Öz güveni yüksek olan bireylerin iletişim becerileri genellikle yüksektir. Çünkü öz güven, iletişimde yeterlilik duygusuyla ilişkilendirilir (Köksal-Akyol, 2012; Lin, 2010). Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Paylan (2013) çalışmasında, drama uygulamalarının ilkokuldaki öğrencilerin öz güven gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenlerini kullanmıştır. Sonuçlar, drama yönteminin ilkokul öğrencilerinin öz güven gelişimini anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmacı, drama etkinliklerine katılan öğrencilerin derslere katılım isteği gösterdiklerini ve öz güvenli davranışlar sergilediklerini belirtmiştir.

Calp (2020) çalışmasında, drama yöntemini kullanarak gerçekleştirilen etkinliklerin özgür düşünme ve özgüvenin gelişimine destek olabilecek bir modeli deneyimlemek ve uygulamaların ardından katılımcıların bu iki değerle ilgili değişimlerini kendi izlenimleriyle belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta eğitim gören 23 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında özgüven ve özgür düşünme değerleriyle ilgili üçer, toplamda 6 haftalık drama atölyesi hazırlanıp uygulanmıştır. Bulgular, özgüvenin “bilgi sahibi olma, kendini ayarlama, etkili iletişim, birey olma sorumluluğu, kendini keşfetme, girişimcilik ve duyguların kontrolü” kavramlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Özgür düşünme ise, “farklılıklara saygı, özgünlük, kalıp yargılardan kurtulma, sanatla ilgilenme ve zihinsel gelişim” ile ilişkili bulunmuştur. Araştırma dramının, özgür düşünme ve özgüven değerlerinin kazandırılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin özgür düşünme ve özgüvenin gelişimine katkı sağlayabileceğini belirlemek için kapsamlı bir modelin deneyimlenmesi ve öğretmen adaylarının kendi deneyimlerine dayanarak değişimlerini değerlendirmeleri yer alıyor.

2.2.2. İletişim

Literatürde iletişimle ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Dökmen (2000), iletişimi, bireyin semboller kullanarak karşısındaki bireyi etkilemesi olarak ifade ediyor. Açıkgoz (2003) iletişimi, bilgi, düşünce ve değer ortaklığı yaratma olarak açıklarken, Cüceloğlu (2000) iletişimi, bireylerin karşılıklı duygu düşünce alışverişi olarak tanımlamıştır. İletişim hem bireysel hem de sosyal süreçtir. İletişim, insanların hayatlarında önemli bir kavramdır. İnsanlar, buldukları ortamda sağlıklı bir iletişim süreci oluşturarak etkili iletişim becerilerini kullanırlar. Bu beceriler, günlük hayatımızda ve ilişkilerimizde ihtiyaç duyduğumuz ve kullandığımız becerilerin bir uzantısıdır (Çiftçi, 2013).

İletişim becerileri, insanların diğer insanlarla ilişkilerinde kendini ifade etme, soru sorma, dinleme, konuşma, arkadaşlık kurma, hakkını savunma, başkalarının hakkına saygı duyma gibi becerileri içerir. Bu beceriler, bireylerin sahip olması gereken ve geliştirebilecekleri becerilerdir (Dowd ve Teirney, 2005; Lavasani ve Afzoli, 2011). Drama, iletişim becerilerinin gelişiminde etkili bir uygulamadır (Bell, 2008).

İletişim tüm bireyler için önemli olduğu gibi drama süreçlerinin de önemli bir parçasıdır. Drama uygulamaları ile bireyler, etkili iletişim becerileri kazanır ve geliştirirler. Drama çalışmalarında bireyler, çeşitli amaçlar için hem kendileriyle hem de grup üyeleriyle iletişim kurarlar (Adıgüzel, 2013). Drama ve iletişim becerilerine bakıldığında, bireyler aktif bir rol oynarlar. Jest ve mimikleri, ses tonu ve vurgulama gibi unsurları etkili bir şekilde kullanırlar. Drama, bireylerin duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde iletmelerine yardımcı olur (Tuğrul, 2003). Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Çiftçi ve Altınova (2017) çalışmalarında, dramanın sosyal hizmet öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 1. sınıf öğrencileri arasından seçilen 58 denekle yürütülmüş ve öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilen 12 oturumluk iletişim becerileri geliştirme programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında son-test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür; ancak kontrol grubunda herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Bu çalışmada dramanın sosyal hizmet öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini değerlendirmek için deneysel bir desen kullanılması ve bu desenin öntest-sontest kontrol gruplu olması dikkat çekiyor. Çalışmanın nicel verilere dayanarak yapılmış olması araştırma için önemli bir güçlü yan olarak gösterilebilir.

Şimşek (2014), öğretmen adaylarında sosyal becerilere olan etkisini incelediği çalışmasında nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmıştır. Araştırma sonuçları, drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sosyal becerilerine drama uygulamalarının etkisini değerlendirmek için hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanılması ve elde edilen sonuçların anlamlı ve pozitif bir etki olduğunu göstermesi çalışmanın güçlü yönleri arasındadır.

Kılıç (2012) çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerine drama uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Nicel araştırmaların bulgularına göre, drama yönteminin öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmede anlamlı ve olumlu bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bu etki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla değerlendirilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerine drama uygulamalarının etkisi üzerine yapılan kapsamlı bir araştırmanın olması ve nicel verilere dayanarak drama yönteminin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğinin belirlenmesi yer alıyor. Bu etkinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla değerlendirilmesi de araştırmanın önemli bir yönü olabilir.

2.2.3. Öz-Düzenleme

Öz-düzenleme, bireyin başkalarına veya bulunduğu ortama bağımlı olmadan öğrenme süreci üzerinde tam bir hakimiyet kurması anlamına gelir. Bu yaklaşım, bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, başarılı olmasına ve kendini gerçekleştirebilmesine temel teşkil eder. Öz düzenleme, bireyin düşünerek, bilinçli ve farkında olarak davranabilmesi için gerekli olan becerileri içerir. Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Kara ve Çam (2007) çalışmalarında, dramanın öğretmen adaylarının sosyal beceri gelişimine etkisini araştırmıştır. Nicel araştırma sonucunda, drama yönteminin öğretmen adaylarının ilişki kurma, grupla işbirliği yapma ve öz düzenleme gibi sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Drama yönteminin öğretmen adaylarının sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilerinin açık bir şekilde ortaya konmuş olması ve nicel araştırma kullanılarak elde edilen verilerin bilimsel olarak değerlendirilmiş olması çalışmanın önemini gösterir. Bu çalışmanın sonuçları, dramanın eğitim sürecinde sosyal beceri gelişimine katkı sağlayabileceğine dair önemli bir kanıt sunmaktadır.

Hamurcu (2008) çalışmasında, sınıf öğretmen adaylarının fen öğretiminde drama yönteminin öz yeterlik algılarına etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin kullanılmasıyla elde edilen verilere dayanarak, drama yönteminin sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik algılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırma analizi sırasında, öğretmen adaylarının drama uygulamalarının kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade ettikleri belirlenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla elde edilen verilere dayanarak yapılan değerlendirmenin kapsamlı olması çalışmanın önemini gösterir. Drama yönteminin öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkilerinin ortaya konmuş olması da önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının drama uygulamalarının kişisel gelişimlere katkı sağlaması bu çalışmanın güçlü yönleri arasındadır.

Sedef (2012) çalışmasında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve öz düzenlemelerine drama uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Çalışma, 32 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Drama yöntemini içeren etkinliklerin kullanıldığı deney grubunda, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve öz düzenlemelerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu yönde arttığı belirlenmiştir.

Lee, Cawthon ve Dowson (2013) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, drama programının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemedeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, drama programının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ilerleme kaydetmelerine, amaçlarına ulaşma ve karşılaştıkları problemleri çözme konusunda yardımcı olduğunu ve bireylerin öz yeterlik algılarını artırdığını belirtmiştir. Araştırmanın öğretmenlerle yapılmış olması ve drama programının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koyması bireylerin öz yeterlik algılarını artırma konusunda drama programının etkili olduğunu göstermektedir.

Arabacı (2019) çalışmasında, Karaman ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48 ile 72 ay arası çocukların öz düzenleme becerilerini incelemektedir. Araştırma, var olan durumu ortaya çıkarmak için tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve örneklem olarak 180 çocuğa uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Karaman ilindeki 48 ile 72 ay arası okul öncesi öğrencilerinin "Dikkat/Dürtü Kontrolü" alt boyutunda öz düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme puanları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin öz düzenleme puanları ile babalarının yaşları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, özellikle de babalarının yaşının 36-40 aralığında olduğu öğrencilerin en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Karaman ilindeki 48 ile 72 ay arası çocukların Hazzı Erteleme alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde uygulama ortalamalarının, hedeflenen değer aralıkları içinde olduğu gözlemlenmiştir.

2.2.4. Sosyal Beceriler

Sosyal beceri, bireyin diğer insanlarla ilişkilerinde gözlemlenebilen ve öğrenilebilen davranışlarını kapsar (Erbay, 2008). Bu beceriler, bireylerin sağlıklı iletişim kurmalarını, duygu ve haklara saygı göstermelerini, istekleri reddetmelerini, iş birliği yapmalarını veya yardım istemelerini sağlar (Özyürek ve Ceylan, 2014). Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Yaya (2000), çalışmasında drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmada, drama uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında, drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmesine dair sağlam bir kanı sunması ve bu sonucun araştırma verileriyle desteklenmiş olması bulunabilir. Araştırmanın belirli bir yöntemi kullanarak sosyal becerilerin etkilerini değerlendirmesi, sonuçların net ve ölçülebilir olmasını sağlamış olabilir.

Aslan (2008), altı yaş çocuklar ile "Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi" üzerine bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, deney ve kontrol grupları arasında ön-test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, drama temelli eğitim sonrasında, deney grubundaki çocukların iş birliği ve sosyal ilişkilerde olumlu bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında,

drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkileri ve iş birliği davranışları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermesi ve bu bulgunun araştırma verileriyle desteklenmiş olması yer alabilir. Deney ve kontrol grupları arasında ön-test puanlarında anlamlı bir fark bulunmaması, başlangıçta gruplar arasında denge sağlandığını gösterir, bu da sonuçların daha güvenilir olmasına katkı sağlayabilir.

Şimşek (2013) çalışmasında, drama çalışmalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Araştırmada, drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında, drama çalışmalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair sağlam bir kanı sunması ve bu bulgunun araştırma verileriyle desteklenmiş olması bulunabilir. Drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunun tespit edilmesi, eğitimde drama yönteminin önemini vurgulamak açısından önemlidir.

Tanrıseven ve Aykaç (2013) çalışmalarında, drama uygulamalarının üniversite öğrencilerinin kişisel ve mesleki yaşamlarına katkısını incelemiştir. Araştırmada, drama çalışmalarının bireylerin kendini ifade etme, iletişim kurma, grupla uyum sağlama ve empati kurma becerilerini geliştirdiği belirlenmiş, drama uygulamalarının bireylerin zaman yönetimi ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında drama uygulamalarının üniversite öğrencilerinin kişisel ve mesleki yaşamlarına katkıları üzerine değerli bir araştırma sunması ve drama çalışmalarının bireylerin çeşitli becerilerini geliştirdiğini sağlam bir şekilde ortaya koymasındadır.

2.2.5. Duygu Düzenleme

Değişen dünya ile birlikte eğitim ve öğretim alanlarında da köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Artık okullarda, sadece temel okuryazarlık becerileri değil, aynı zamanda duygu düzenleme gibi farklı yaşam becerileri de önem kazanmaktadır. Denham ve Burton (2003) tarafından da vurgulandığı gibi, duygu düzenleme becerisi, öğrencilerin çevreleriyle kurduğu etkileşimin merkezindedir.

Öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmesi, problemleri çözme yeteneklerini artırabilir. Bu nedenle, eğitim sürecinde öğrencilere duygularını fark etme, değerlendirme ve kontrol etme becerilerinin kazandırılması önemlidir. Öğrencilerin okul yıllarında duygu düzenleme becerilerini geliştirmesi, ilerleyen yaşamlarında olumlu etkiler doğurabilir. Drama uygulamaları, öğrencilere tüm duygularını kullanmayı öğretir ve iletişim becerilerini geliştirir. Böylece, öğretmen adaylarının iletişim becerileri daha da gelişir (Üstündağ, 2010). Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Wright'ın (2006) çalışmasında, drama yönteminin üniversite öğrencilerinin kişilik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Çalışmanın güçlü yönleri arasında, bu yöntemin öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağladığını ortaya koyması ve bu alandaki araştırmalara önemli bir katkı yapması bulunmaktadır.

Küçükkaragöz ve Demirsöz (2007) çalışmalarında, ilköğretimde drama derslerinin sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemiş ve drama uygulamalarının duygusal zeka üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında drama derslerinin duygusal zekâ üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermesi ve ilköğretim düzeyindeki bu alandaki araştırmalara önemli bir katkı yapması bulunmaktadır.

Güneysu ve Tekmen'in (2009) çalışmalarında, drama yönteminin öğretmen adaylarının duygusal zekâ gelişimine olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında drama yönteminin öğretmen adaylarının duygusal zekâ üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermesi ve bu alanda yapılan araştırmalara değerli bir katkı sunması bulunmaktadır.

İlgaz (2014) çalışmasında, drama uygulamalarının çocukların duygu durumu kavramlarını öğrenmelerine katkı sağladığını bulmuştur. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında drama uygulamalarının duygusal öğrenmeye olan olumlu etkisini göstermesi ve bu alanda yapılan araştırmalara değerli bir katkı sağlaması bulunmaktadır.

Altıntaş'ın (2024) çalışması, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kazandıkları hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 53 öğretmenden oluşmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında nitel araştırma yöntemi olan olgu bilim deseninin kullanılmasıdır. Bu desen, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamak için uygun bir yaklaşımdır. Ayrıca, araştırmanın katılımcı sayısının belirli bir odak üzerine yoğunlaşmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine analiz için elverişli bir ortam sağlamıştır.

2.2.6. Yaratıcı Düşünme

Düşünce, araştıran, keşfeden, yenilik arayan veya mevcut sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir. Bilgi çağında, düşünceyi geliştirmek ve yaşatmak önemlidir; çünkü bilgi üretim ortamlarında hayat bulur. Düşünme süreci özgür, hareketli ve üretkendir. Çeşitli bakış açılarıyla bakmak ve farklı çözüm yolları bulmak gerekir. Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Kıncal ve ekibinin (2014) çalışmalarında, coğrafya dersinde gerçekleştirilen düşünme etkinliklerinin ve bilişim teknolojileri destekli düşünme etkinliklerinin öğrencilerin düşünme yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları lise 11. sınıf öğrencileridir. Sonuçlar, düşünme etkinliklerinin ve bilişim teknolojileri destekli düşünme etkinliklerinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini ve akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Uygulanan düşünme etkinliklerinin, bilişim teknolojileri destekli etkinliklere kıyasla öğrencilerin düşünme becerilerini daha fazla geliştirdiği ve akademik başarılarını daha fazla artırdığı bulunmuştur. Katılımcı sayısının belirli bir örneklem büyüklüğüne sahip olması, sonuçların daha güvenilir olmasını sağlayabilir. Hem düşünme etkinlikleri hem de bilişim teknolojileri destekli etkinliklerin değerlendirilmesi, bu iki farklı öğretim yaklaşımının karşılaştırılmasına olanak tanır. Öğrencilerin düşünme becerileri ve akademik başarıları gibi önemli alanlarda yapılan değerlendirmeler, ders içi etkinliklerin etkisini belirlemeye yardımcı olur.

2.2.7. Problem Çözme

Problem çözme becerisi, kişinin çözüm için gerekli bilgileri kazanıp kullanıma hazır hale getirerek bir sorunu çözebilme düzeyidir. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiği önerilmektedir (Karabulutlu vd., 2011). Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Saçlı'nın (2013) "Drama yönteminin beden eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi" adlı çalışmasının güçlü yönleri arasında, drama yönteminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğinin tespit edilmesi ve öğretmen adaylarının karar verme, mantığı kullanma ve problemlere farklı çözüm önerileri sunma yeteneklerinin geliştirilmesinin vurgulanması yer almaktadır.

Aslan, Erbay ve Saygın'ın (2010) çalışması, drama yönteminin çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, drama yönteminin öğretmen adaylarının empati kurma, özgüven ve problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur.

Çayır ve Gökbulut'un (2015) çalışması, drama uygulamalarının sınıf öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine ve kişisel gelişimine etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, görüşmeler ve günlüklerden elde edilen veriler iki temada birleştirilmiştir: birincisi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, diğeri ise öğretmenin kişisel özellikleri. Bulgular, drama uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe duygusal olarak daha yaklaşımlarını, göreve başlamadan önce karşılaştıkları sorunları canlandırarak hissetmelerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağladığını ortaya koymuştur.

Altuntaş ve Altınova (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, yaratıcı drama temelli bir sosyal sorun çözme eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, tek grup öntest-son test modeline dayanarak yürütülmüş ve deney grubunda 28 öğrenciye yer verilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla sosyodemografik bilgi formu kullanılmıştır. Sosyal Sorun Çözme Envanteri, çalışmanın her iki aşamasında da değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde, yaratıcı drama eğitimi öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir artış tespit edilmiştir, bu da yaratıcı drama etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, sosyal problem çözme becerisi eğitim programlarının özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın güçlü yanlarından biri, yaratıcı drama temelli sosyal sorun çözme eğitimi programının etkisini değerlendirmek için dikkatlice planlanmış bir metodoloji kullanmasıdır. Tek grup öntest-son test modeli, programın etkisini değerlendirmek için uygun bir yaklaşımdır. Ayrıca, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için sosyodemografik bilgi formunun kullanılması, çalışmanın içsel ve dışsal geçerliliğini artırmıştır.

2.2.8. Empati

Empati, insanın kendisini bir başka insanın yerine koyarak karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması ve anlamlandırması süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen, 2005). Başka bir tanıma göre, empati olayları karşı tarafın bakış açısından görebilme, onun duygularını kullanabilme, onun hissettiklerini hissedebilme ve onunla aynı şekilde düşünmeye çalışma yeteneği olarak ifade edilebilir (Hogan, 2012). Empati, kendimizi başkasının yerine koyarak onun bakış açısından dünyayı, olayları ve insanları görmek ve karşımızdakinin hissettiklerini anlamaya çalışmak, onun gibi düşünmeye çabalamak ve belirli bir süre onun ayakkabılarıyla yürümek olarak da tanımlanabilir. Empati becerisinin kazanılmasında rol oynama önemli bir teknik olarak kabul edilir. Bu bağlamda, drama yönteminin rol oynama ve doğaçlama gibi teknikleri, empati becerisinin geliştirilmesine etkili olabilir. Drama yönteminin genel amaçları arasında başkalarını anlama ve onların duygularını hissetme yeteneğini geliştirme, yani empati kurma bulunmaktadır (Üstündağ, 2010). Bu benzerlik, empati eğitiminde drama yönteminin kullanılmasını mümkün kılar. Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Yılmaz ve Ceylan (2020) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ortaokul öğrencilerinin; sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada "Solomon dört gruplu araştırma modeli" kullanılmış ve çalışma grubu 127 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Drama yöntemi deney gruplarında, geleneksel öğretim yöntemi ise kontrol gruplarında uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Empatik Beceri Ölçeği B Formu, Sosyal Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; drama yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler dersinin, geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında drama yöntemiyle elde edilen sonuçların net ve belirgin olması, araştırmanın sistematik bir şekilde yapılmış olması ve farklı ölçme araçlarının kullanılması olarak sıralanabilir.

2.2.9. Benlik Saygısı

Benlik kavramı, bireyin kendi kişiliğine ilişkin değerlendirmeleri ve kendi kendini görüş tarzı olarak da adlandırılabilir. Kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan benlik, bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, istek ve ideallerine, değer yargılarına ilişkin düşünceleri içermektedir (Gizir & Baran, 2003). Benlik kavramı, bir insanın kendisini ve çevresini algılayış biçimi olup, genel tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkiler. Bireylerin benlik saygısı düzeyi arttıkça, problem odaklı başa çıkma davranışları (Hamarta, Arslan, Saygın & Özyeşil, 2009) ile stres içeren durumlarla baş etme becerilerinin de arttığını (Parmaksız & Avşaroğlu, 2012) ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu özellikler, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin güçlükler karşısında kolayca pes etmemesini ve yeniden deneme gücünü kendinde bulmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde;

Antepli & Ceylan (2009) tarafından yapılan araştırmada, drama dersinin çocuk gelişimi öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının benlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nicel araştırma sonuçlarına göre, drama dersinin öğretmen adaylarının benlik algısı üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönleri arasında belirtilen etkinin nicel verilerle desteklenmiş olması ve spesifik bir öğrenci grubu üzerinde yapılmış olmasıdır.

Akdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme-öğretme sürecinde drama yönteminin kullanılmasının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki benlik algısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada, karma yöntem araştırmalarından yararlanılarak sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve duyuşsal eğitim dersini alan 36 öğretmen adayı çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma süreci, drama yöntemi kullanılarak planlanmış ve uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, drama ile işlenen duyuşsal eğitim dersinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın güçlü yönü karma yöntem kullanılması ve öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimine odaklanmasıdır.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ülkemizde ve yurt dışında, drama uygulamalarıyla ilgili birçok araştırma mevcuttur. Ancak, bu çalışmaların çoğunluğu genellikle okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerini hedef olarak yapılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalar az olmakla beraber yapılan çalışmaların dramanın sosyal beceri gelişimine daha fazla odaklandığı görülmektedir. Türkiye'deki eğitim fakültelerinde drama yönteminin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği genel öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda kişisel ve duyuşsal yeterlikle ilgili çalışmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, yapılan bu çalışmanın, literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmalar analiz edildiğinde araştırmalardan elde edilen bulgular hem disiplin hem de uygulamalı yöntem olan dramanın öğrencilerin kişisel, duyuşsal ve mesleki gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle, lisans öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler ve içerikler, öğretmen adaylarının kazanması gereken yeterliklere ve ihtiyaçlarına göre düzenlenerek, bu yeterliklerin uygulamalı yöntemlerle işlenmesi ve derslerin uygulamalarla desteklenmesi, öğretmenlerin kişisel ve duyuşsal gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.

Ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalar, drama uygulamalarının eğitimde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin gelişiminde etkili bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, drama, örgün eğitimin tüm kademelerinde, okul öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar kullanılması gereken önemli bir araçtır. Ancak öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar, bu yöntemin yeterince kullanılmadığını ve anlaşılmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarında bulunması gereken kişisel ve mesleki özelliklerden olan öz güven, iletişim ve mesleki yeterlik becerilerinin önemi göz ardı edilmemelidir. Eğitim Fakültelerindeki ders programları yeniden gözden geçirilerek kişisel ve mesleki yeterlikleri geliştirecek, drama gibi uygulamalı dersler programa dahil edilmelidir.

Öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı derslere ağırlık verilmesi, öğretmen adaylarının yaparak yaşayarak öğrenmesini ve derslere aktif katılımını sağlar. Dolayısıyla hem disiplin hem de uygulamalı yöntem olan drama, öğretmen yetiştirme sürecinde mesleğe yönelik her derste kullanılmalıdır. Ancak eğitim fakültelerindeki tüm programlarda genellikle bu alana yeterli yer verilmemektedir veya seçmeli ders olarak verilmektedir. Öğretmen adaylarında bulunması gereken kişisel, duyuşsal ve mesleki özelliklerin önemi öğretmen eğitiminde göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, Eğitim Fakültelerindeki ders programları yeniden gözden geçirilerek kişisel ve duyuşsal becerileri

geliştirecek, drama gibi uygulamalı dersler tüm öğretmenlik programlarına dahil edilmeli ve alanında uzman kişiler tarafından dersler yürütülmelidir.

Gelecekte benzer çalışmaların daha büyük ve çeşitli örneklerle gerçekleştirilmesi, farklı araştırma yöntemlerinin kullanılması ve alternatif faktörlerin (örneğin, diğer mesleki gelişim programları veya destekleyici eğitimler) drama programlarının etkilerini karşılaştırmak için dikkate alınması önerilebilir. Bu, drama uygulamalarının eğitimdeki rolünün daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına ve daha etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akdemir, H. (2020). Drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Drama Dergisi*, 15(1), 113-130.
- Akın, A. (2007). Öz güven ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176.
- Akoğuz, M. (2002). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi).
- Altınova, H.H., & Adıgüzel, Ö. (2012). Yaratıcı drama yönteminin kadınların özsaygı düzeyine etkililiği. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 145-164.
- Altıntaş, H. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejiler konudaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 85-102.
- Altıntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözüme becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(4).
- Antepli, S., & Ceylan, Ş. (2009). Yaratıcı drama dersinin üniversite öğrencilerinin benlik algısı üzerinde etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8).
- Arabacı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği (Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi, Turkey).
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), Nisan 2013.
- Başçı, Z., & Gündoğdu, G. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467.
- Bayraktar, A., & Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 51, 662-665.
- Calp, Ş. (2020). Özgür düşünme ve özgüven: Drama yöntemiyle kazandırılabilir mi? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702942>
- Ceylan, Ğ., & Ömeroğlu, E. (2007). Okulöncesinde drama dersinin üniversite öğrencilerine katkısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, (3-4), 57-77. Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çayır, A. N., & Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemi ile öğretmen yeterliklerinden kişisel gelişim üzerine nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), Ağustos 2015.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitabı*, 102. Çevrim içi: <http://ab.org.tr/ab11/bildiri/> (Erişim tarihi: 14 Haziran 2012).
- Çevik, H. (2006). Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı. Adana: Çukurova Üniversitesi. (Yüksek Lisans Tezi).
- Çiftçi, H. D. (2013). *İletişim becerileri*. Ankara: Turgut Özal Üniversitesi Yayınları.

- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Dikici, H., Koç, M., & Gündoğdu, R. (2003). Yaratıcı dramanın problem çözme becerilerine etkisi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 9-11 Temmuz, Malatya.
- Dowd, T., & Teirney, J. (2005). *Teaching social skills to youth (Second Edition)*. Boys Town Press: Nebraska.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duatepe, A., & Ubuz, B. (2004). Drama temelli geometri ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması. *Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, 17-18 Ocak, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, E. (2008). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 93-114.
- Edmunds, R., & Richardson, J. T. (2009). Conceptions of learning, approaches to studying and personal development in UK higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 295-309.
- Epçaçan, C. (2012). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(52), 281-298.
- Erbay, E. (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Fenli, A., Acar, V., & Şahin, H. (2009). Drama dersinin iletişim becerilerine katkısı. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinden sunulan sözlü bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96, 131-139.
- Genç, H. N. (2004). Drama dersinin üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyine etkisi. In N. Aslan (Ed.), *Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri* (s. 63-72). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Gizir, Z., & Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 118-133.
- Gökçearslan Çifci, E., & Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342961>
- Güler, M., & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 111-130.
- Güneysu, S., & Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zekâ gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-48.
- Gürel, E., & Özşenler, S. D. (2021). Türkiye’de kişisel gelişim yazını: *Meta-tematik bir analiz*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1096-1116.
- Güven, İ. (2009). Yaratıcı drama yoluyla öğretim stratejilerinin geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7).
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., & Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.
- Hamurcu, H. (2008). The effects of creative drama on self-efficacy beliefs of class teacher candidates in science education. In *ICES'08. Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus. Proceedings of International Conference on Educational Science, Volume*, 965-975.
- Hogan, K., & Speakman, J. (2012). *Gizli ikna taktikleri, her koşulda ‘‘Hayır’’ yanıtını anında ‘‘Evet’’ e çevirmenin gücü*. (T. Gezer, Çev.). İstanbul: Yakamoz Kitap.

- İlgaz, E. (2014). Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duyu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S., & İflazoğlu-Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı dramın bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 63-83.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Karateke, E. (2006). Yaratıcı dramının ilköğretim 1. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kereks, J., & King, P. K. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Kılıç, B. (2012). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14).
- Kıncal, R. (Ed.). (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Koç, S., & Gün, N. (2007). *Özsaygı: Öncelikler listende kaçınıcı sıradasın? (3. Baskı)*. İstanbul: Kural Yayıncılık.
- Köksal-Akyol, A. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-115.
- Küçükkaragöz, H., & Selçioğlu Demirsöz, E. (2007). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ ve yaratıcı drama. Sunulan sözlü bildiri, Ege Üniversitesi Uluslararası Duyuşsal Zeka Sempozyumu, İzmir, 7-9 Mayıs 2007.
- Lavasani, M. G., Afzali, L., & Afzali, F. (2011). *Cooperative learning and social skills*. *Cypriot Journal of Educational Science*, 4, 186-193.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lin, Y. (2010). Taiwanese university students' perceptions of university life. *Counselling Psychology Quarterly*, 23(2), 189-202.
- Mantione, R., & Smead, S. (2003). Weaving through words: Using the arts to teach reading comprehension strategies. International Reading Association: Delaware, USA.
- McCaslin, N. (2006). Creative drama in the classroom and beyond. Retrieved from <http://catalogue.pearsoned.co.uk/samplechapter/0205451160>
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/>
- MEGEP. (2010). Yaratıcı drama. Ankara.
- Morris, R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, 92(1), 41-45.
- Namdar, A., & Çamadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. GEFAD / GUJGEF*, 36(3), 557-575.
- Özdemir, L. (2003). Yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Öztürk, A. (2006). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. In H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama yazıları 1985-1998* (2. baskı, ss. xx-yy). Ankara: Naturel Yayıncılık.

- Özyürek, A., & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss. 99-114.
- Özyürek, A., & Meydan, A. (2021). Çevre eğitimi dersinde drama uygulamalarının empati becerisini geliştirmesine etkisinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Parmaksız, İ., & Avşaroğlu, S. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 543-555.
- Paylan, N. (2013). İlkokulda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, Z., & Aldemir, G. (2001). Beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede 'drama' tekniğinin kullanılması. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 21-23 Aralık 2001. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Bildiri Kitabı, 308-314.
- Pomerantz, A. M. (2003). Who plays client? Collaborating with theatre departments to enhance clinical psychology role-play training exercises. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 363-368.
- Poston-Anderson, B. (2008). *Drama: Learning connections in primary schools*. Australia: Oxford University Press.
- Rances, J. N. (2005). Student perceptions of improving comprehension through drama as compared to poetry and fiction in college English freshman composition courses. (Çevrim içi). Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- Saçlı, F. (2013). Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. In H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (2. baskı, ss. 113-120). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sedef, A. (2012). Yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıkları ve öz düzenlemelerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şimsek, H. (2014). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. In H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Edt.), *Eğitim bilimine giriş* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tanrıseven, İ., & Aykaç, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı dramının kişisel ve mesleki yaşantılarına katkısına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Öğretmen yeterlikleri açısından eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 297-318.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuğrul, B. (2003). Drama ve öğrenme-öğretme. In A. Öztürk (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama içinde* (ss. 121-128). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turner, H., Mayall, B., Dickinson, R., Clark, A., Hood, S., Samuels, J., & Wiggings, M. (2004). An evaluation of the National Theatre's drama work in primary schools. *Social Science Research Unit Institute of Education University of London*.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2007). İletişim sürecinde yaratıcı drama. In N. Aslan (Ed.), *Dramaya çok yönlü bakış içinde* (ss. 29-35). Ankara: Oluşum Yayınları.
- Wardrope, W. J. (2002). Department chairs' perceptions of importance of business communications skills. *Business Communication Quarterly*, 65(4), 60-72.
- Wright, P. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43-65.
- Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yaya-Kocayörük, A. (2000). İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, S., & Ceylan, T. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 385-412.