

**BOĞAZİÇİ
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM
DERGİSİ**

**BOĞAZİÇİ
UNIVERSITY
JOURNAL OF
EDUCATION**

**Cilt 42-4(2)
2025**

BOĞAZIÇI UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION
BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ

ISSN: 2822-5600
e-ISSN: 2822-5597

CİLT 42-4(2)
2025

Derginin Sorumlu Sahibi

Prof. Dr. Dilek Altun
Eğitim Fakültesi Dekanı
Boğaziçi Üniversitesi

Danışmanlar Kurulu

Prof. Dr. Adnan Baki	Trabzon Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali Baykal	Bahçeşehir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kathy Cabe Trundle	Utah State University	ABD
Prof. Dr. Seran Doğançay-Aktuna	Southern Illinois University	ABD
Prof. Dr. Sibel Erduran	University of Oxford	İngiltere
Prof. Dr. Athanasios Gagatsis	University of Cyprus	G.Kıbrıs
Prof. Dr. Allen E. Ivey	Massachusetts University	ABD
Prof. Dr. Gabriele Kaiser	Hamburg University	Almanya
Prof. Dr. Resa M. Kelly	San Jose State University	ABD
Prof. Dr. Kirsti Lonka	Helsinki University	Finlandiya
Prof. Dr. Fadia Nasser-Abu Alhija	Tel Aviv University	İsrail
Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl	Helmut Schmidt Universität	Almanya
Dr. Burhan Öğüt	American Institutes for Research	ABD
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu	California State University-San Bernardino	ABD
Prof. Dr. David Williamson Shaffer	University of Wisconsin	ABD
Prof. Dr. Güzver Yıldiran	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye

Editör

Doç. Dr. Serkan Özel
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Yardımcı Editörler

Doç. Dr. Nur Yiğitoğlu Aptoula
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Ç. Mercan
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Dil Editörleri

İngilizce Dil Editörü
Dr. Judy Monthie Doyum
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Türkçe Dil Editörü
Doç. Dr. Serkan Özel
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Teknik Editör

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Ak
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Araş. Gör. Dr. Melek Pesen
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Araş. Gör. Dr. Mervenur Belin
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Sumru Akcan	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sevil Akaygün	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Akpınar	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Deniz Albayrak-Kaymak	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Elif Balın	San Francisco State University	ABD
Prof. Dr. Diane D. Belcher	Georgia State University	ABD
Prof. Dr. Eric Friginal	Georgia-State University	ABD
Doç. Dr. Luis Guerra	Universidade de Évora	Portekiz
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Keser Aschenberger	Danube University Krems	Avusturya
Prof. Dr. Carolyn Maher	Rutgers University	ABD
Prof. Dr. Leyla Martı	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Diler Öner	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sibel Tatar	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali Yıldırım	Gothenburg University	İsveç

İÇİNDEKİLER

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt 42-4(2)	2025
---	------

Araştırma Makaleleri

Alman Ebeveynlerin Orman Anaokullarına İlişkin Tercih Nedenleri ve Beklentileri <i>Umay Hazar Deniz</i>	1
Doğal Afetler ve Deprem: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Bir İnceleme <i>Serap Çimşir ve Seda Çarıkçı</i>	15
Türkiye'de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin İncelenmesi <i>Burak Can Korkmaz ve Ahmet Emin Arı</i>	59
Sınıf Öğretmenlerinin BİT Entegrasyonu: BİT Yeterlik İnancı, BİT Kullanımına İlişkin Tutum ve Öz-Yeterliğin Etkisi <i>Murat Alperen Aktaş ve İdris Aktaş</i>	79
Eleştirel Çok Dillilik Pedagojilerinin İngilizce Öğretmenliği Eğitimine Dahil Edilmesi: Olanaklar ve Çıkarımlar <i>Eda Akgün Özpolat ve İrem Çomoğlu</i>	97
Ağaç Temelli ve Birleştirilmiş Ağaç Temelli Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Test Yöntemlerinin Parametrelerine Dayalı Karşılaştırmalı Bir İnceleme <i>Demet Alkan</i>	115
Öğretmenlerin Öğretmen Failliği ile Okullarda Sosyal Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Tuğrul Kaval ve Saadet Kuru Çetin</i>	133
Yapay Zeka Destekli Yazma Eğitiminin Ortaokul Düzeyindeki İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumlarına Etkisi <i>Tuğba Aydın Yıldız</i>	155

Derleme

Kurum Bakımı Altındaki Çocukların Eğitimsel İhtiyaçlarına Güncel Bir Bakış <i>Burak Can Korkmaz ve Yavuzhan Barış Demiryürek</i>	37
---	----

Alman Ebeveynlerin Orman Anaokullarına İlişkin Tercih Nedenleri ve Beklentileri

Umay Hazar Deniz^a

Öz

Bu araştırma, Alman ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için orman anaokulunu tercih etme nedenlerini, orman anaokulundan beklentilerini ve izlenimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına dair izlenimlerini ortaya çıkarmak da diğer bir amaçtır. Almanya'nın Hamburg şehrinde bulunan tipik bir orman anaokulunda altı ebeveyn ile yürütülen bu araştırma nitel bir araştırma deseni olan durum çalışmasıdır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda tercih nedenleri, beklentiler ve izlenimler olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynler çocuğun doğaya yaklaşması, doğal materyallerle oynaması gibi doğayla ilişkili; açık havada bulunmasını sağlaması, fiziksel aktivitesini artırması gibi sağlıkla ilişkili; ebeveynin kendi çocukluğu, geleneksel eğitimden memnuniyetsizliği gibi çeşitli deneyimlerle ilişkili nedenlerden dolayı çocukları için orman anaokulunu tercih etmektedir. Ek olarak Alman ebeveynler, sağlık ve gelişimle, doğayla, öğrenme yöntemiyle ve oyunla ilgili beklentilere sahiptir. Ayrıca ebeveynlerin izlenimlerine göre, orman anaokullarına giden çocuklar daha özgür, becerikli, yorgun ama mutlu, çevreye duyarlı, oyuncu, sosyal, sağlıklı, bilgili, cesur, aktif, kendine güvenen, odaklanmış ve yaratıcı hale gelmektedirler.

Anahtar Kelimeler: orman anaokulu, ebeveynler, tercih, beklentiler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.06.2024

Düzeltilme Tarihi: 14.10.2024

Kabul Tarihi: 11.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 06.05.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminde ve sonraki yıllardaki başarısında önemli bir rol oynar (Bakken vd., 2017). Ebeveynlerin çocukları için seçtikleri anaokulu çocuğun öğrenim yaşamının başlangıcıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gelişimlerini destekler ve temel becerileri edinmelerini sağlar. Bu kurumlar çocuklara gelecekteki akademik başarılarını elde etmede sağlam bir temel sunar. Bu nedenle çocukları için uygun okulu seçmek ebeveynlerin önemli sorumluluklarından biridir (Foun vd., 2022). Ebeveynlerin çocukları için uygun anaokulunu seçerken dikkatli olmaları ve çocuklarının geleceğini belirleyecek bu önemli adımda doğru kararları vermeye özen göstermeleri beklenir (Ahi vd., 2023; Mtababwa, 2011).

Ebeveynler anaokulları arasında çeşitlilik yaratan, eğitimin niteliğini ve yöntemini etkileyen pek çok değişkeni göz önünde bulundurur. Alanyazında konuyla ilgili yapılan araştırmalar okul tercihi konusunda ebeveynlerin dikkate aldığı farklı noktalara vurgu yapar. Bazı ebeveynler okulun konumuna, ulaşım kolaylığına ve maddi kaynaklara göre seçim yaparken (Kampichler vd., 2018) bazı ebeveynler ise okulun çocuk yetiştirme inançlarına, akademik başarıya ve öğretmenlerin çocuklara yaklaşımına yönelik değerlendirmeler yaparak seçimde bulunur (Adamu-Issah, 2020). Kim ve Fram (2009) öğrenme odaklı ebeveynlerin müfredata ve sınıflara öncelik verdiğini, öte yandan pratiklik odaklı ebeveynlerin ise düşük maliyete ve erişilebilirliğe önem verdiğini belirtir. Ayrıca güvenliğe ve öğretmenlerin sıcak yaklaşımına önem veren ebeveynler de bulunmaktadır. Türkiye’de Bal ve Ceylan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynlerin en çok okulun güvenliğine, güvenilirliğine, iletişime ve öğretmenin yeterliliğine önem verirken en az okulun yakınlığını ve ücretini dikkate aldığı görülmüştür.

Anaokulu seçerken bir diğer önemli ölçüt pedagojik yaklaşımdır (Malovic ve Malovic, 2017). Bilindiği gibi okul öncesi eğitimde birbirinden farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar ebeveynlerin özgür ortam sağlaması, bireysel eğitime önem vermesi ve materyaller nedeniyle Montessori

^a Bağımsız araştırmacı, umayhazardeniz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6594-1387

yaklaşımını uygulayan okullara yöneldiğini gösterirken (Sop ve Dalkıran Turgut, 2021); açık havada zaman geçirme, doğal materyaller, karma yaş grupları ve aile katılımına verilen önem nedeniyle Waldorf yaklaşımını uygulayan okullara yöneldiklerini (Akıncı Coşgun vd., 2021) göstermiştir. Çocukların açık havada özgürce zaman geçirmeleri özellikle pandemi sonrasında ebeveynler tarafından önemsenen ve aranan bir özelliktir (Howlett ve Turner, 2022). Türkiye’de son dönemde yapılan araştırmalar ebeveynler çeşitli endişelere sahip olmalarına rağmen açık havanın olumlu etkilerinin farkında oldukları (Menteş ve Sarıbaş, 2022) ve çocukların doğayla bağ kurmalarında yaşanan aksaklıklardan şikayetçi oldukları görülmüştür (Aksoy, 2020). Açık havayı ve doğal ortamı odağa alan orman anaokulları (Larimore, 2016) çocukların günlük hayatta doğayla bağlarının devamlılığını sağlar.

Orman Anaokulları

Orman anaokulları eğitim ortamı bakımından özgün bir görünüm sergiler. Bu anaokulları çocukların hemen her türlü hava koşulunda açık havada zaman geçirdikleri, deneysel, sorgulamaya dayalı, oyun odaklı öğrenme yaklaşımının benimsendiği okul öncesi eğitim kurumlarıdır (MacEachren, 2013). Borge ve diğerlerine (2003) göre orman anaokulları Alman filozof Froebel’in 19. yüzyıldaki “çocuklar için bir bahçe” düşüncesinin 21. yüzyıla yansımasıdır ve orman anaokullarının temelini hazırlayan etkenlerden biri ebeveynlerin bu konudaki seçimleridir. Ebeveynlerin doğaya bağlılığı ve çocukluğa dair görüşleri bu yönde bir eğitim yaklaşımının oluşmasının koşullarını hazırlamıştır.

Orman anaokullarının bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Öncelikle bu kurumlarda doğa, eğitimi biçimlendiren temel kaynaktır (Borge vd., 2003). Ayrıca çocukların bir veya birkaç farklı doğal alanda düzenli olarak zaman geçirmeleri gerekir (MacEachren, 2013). Çünkü bu yaklaşımda çocuklar, zamanlarının %70-%100’ünü açık havada geçirir (Larimore, 2016). Son olarak orman anaokulunun öğrenme ortamı geleneksel okullardan farklıdır, öğrenme disiplinler arasıdır ve oyuna dayalıdır. Bir Alman orman anaokulunda geçen bir günü inceleyen Wang (2020) yaklaşık 20 çocuk ve iki öğretmenden oluşan sınıfın sabah saatlerinde buluşup ormana yürüdüklerini, ormanda serbest oyunla ya da bitkileri, küçük hayvanları gözlemleyerek zaman geçirdiklerini gözlemlemiştir. Orman anaokullarının sözü edilen bu temel özelliklere sahip olması beklenir. Ancak orman anaokulu yaklaşımı her ülkede aynı biçimde uygulanmayabilir. Çünkü bu yaklaşım çevreye ve çevrenin koşullarına uyum sağlar (Boyer, 2020).

Almanya’da Okul Öncesi Eğitim ve Orman Anaokulları

Almanya’da erken çocukluk eğitimi köklü bir geçmişe sahiptir. Bilindiği üzere Froebel, çocukların gelişimini oyunla desteklemenin önemini vurgulayarak hem ülkede hem tüm dünyada modern anlamda anaokulu kavramının temelini atmıştır (Schulz vd., 2021). Daha sonra eğitim reformlarıyla birlikte Almanya’da erken çocukluk eğitimi, oyun ve çocuk odaklı pedagojiye yönelmiştir (Bilgi ve Stenger, 2021). Günümüzde ülkede okul öncesi eğitim için üç temel seçenek vardır. 3-6 yaş arasındaki çocuklar için anaokulları (Kindergarten) ve 3 yaş altı çocuklar için kreşler (Krippen) bulunmaktadır. Son yıllarda, yaşa göre bölünmeyen karma anaokulları (Kita) da artmıştır (Klinkhammer ve Scholz, 2021). Almanya’da anaokulu zorunlu değildir ancak yüksek oranda katılım vardır. 2023 verilerine göre ülkede 3-6 yaş arasındaki çocukların %90,9’u okul öncesi eğitim almaktadır (Schulz vd., 2021; Statistisches Bundesamt, 2023). Bu oran ebeveynlerin okul öncesi eğitime verdikleri önemi göstermektedir.

Doğa ve orman anaokullarına bakıldığında Almanya’nın önde gelen ülkelerden olduğu görülür. Gall’e (2018) göre Alman orman anaokulları, bu yaklaşımın felsefesini tamamen benimsemiştir. Almanya’da ilk orman anaokulu 1968’de açılmıştır (Ordon, 2019). Ülkede orman anaokullarına verilen önem, 2000’de Federal Doğa ve Orman Anaokulları Birliği’nin kurulmasıyla daha da artmıştır (Kruse, 2013). Kayıtlara göre ülke genelinde 2013’te 1.500 doğa ve orman anaokulu bulunurken, bu sayı şu anda 2000’e ulaşmıştır (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, 2023; Flores, 2014). Bu artışın nedenlerinden birinin orman anaokullarının Alman ebeveynler tarafından özellikle son 10 yılda sıklıkla tercih edilen bir yaklaşımı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Son yıllarda ebeveynlerin doğa pedagojisine ve orman anaokullarına olan ilgisi tüm dünyada artmıştır. Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üstündeki etkileri göz önüne alındığında ailelerin son yıllarda yoğun biçimde yöneldiği bu eğitim yaklaşımını neden tercih ettiklerinin incelenmesi hem bu yaklaşımı hem de geleneksel eğitimden neden uzaklaşıldığını daha iyi açıklayabilmek konusunda önemli bir noktadır. Aynı zamanda ebeveynlerin bu tür bir eğitim modelinden neler beklediğini belirlemek, çocuklarının eğitimine yönelik algılarını belirlemeye de yardımcı olacaktır. Ek olarak eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesi için değerli içgörüler sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak alanyazında ebeveynlerin orman anaokulunu tercih nedenlerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu (Ahi vd., 2023; Boyer, 2020; Specht vd., 2023) görülmüştür.

Orman anaokulu yaklaşımında öncü ülkelerden olan Almanya’da (Kane ve Kane, 2011; Sampson, 2022) bu konuda yürütülen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Farklı kültürlerden ebeveynlerin dahil olduğu araştırmalar hem alanyazındaki boşluğu doldurması hem de orman anaokulu yaklaşımının önemli bir parçası olan ebeveynlerin görüşlerine ışık tutması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Alman ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için orman anaokulunu tercih etme nedenlerini ve orman anaokulundan beklentilerini belirlemektir. Ayrıca bir ebeveyn olarak beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına dair izlenimlerini ortaya çıkarmak da diğer bir amaçtır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveynler neden orman anaokulunu tercih eder?
2. Ebeveynlerin orman anaokulundan beklentileri nelerdir?
3. Ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri değişikliklere yönelik izlenimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma temelde nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışmada, ebeveynlerin orman anaokulunu tercihleri, beklentileri ve izlenimleri bir Alman orman anaokulu ile sınırlandırılmış bir durum içinde açıklamak amaçlanmıştır. Yin’e (2018) göre bir durum çalışmasında amaç bir tek durumun açıklanması ise araştırma tek durum deseni olarak adlandırılır. Bu nedenle bu çalışma tek durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma orman anaokulu yaklaşımında öncü ülkelerden biri olan Almanya’nın (Kane ve Kane, 2011; Sampson, 2022) Hamburg şehrinde bulunan karma bir orman anaokulunda (WaldKita) yürütülmüştür. Bu orman anaokulu, haftanın dört günü günün %100’ünü, haftanın bir günü ise günün %70’ini açık havada geçiren tipik bir orman anaokuludur. Bu nedenle araştırmada incelenecek durumun seçimi bir amaçlı örneklem yöntemi olan tipik durum örneklemesi ile yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmaya çocukları orman anaokuluna devam eden altı gönüllü ebeveyn katılmıştır. Araştırmaya katılacak ebeveynlerin belirlenmesinde İngilizce bilmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu nedenle katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1’de görülmektedir. Gizliliğinin korunması amacıyla katılımcılara kod adlar verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Çocuğun Orman Anaokuluna Devam Süresi
Sophia	Kadın	35	Lisans	2 yıl
Sarah	Kadın	37	Yüksek Lisans	2 yıl
Anna	Kadın	41	Lisans	1 yıl
Rita	Kadın	41	Yüksek Lisans	1 yıl
Lilli	Kadın	35	Yüksek Lisans	1 yıl
Hilda	Kadın	40	Yüksek okul	6 ay

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların tamamı kadın olup çoğu yükseköğretim mezunudur; yaşları ise 35 ile 41 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocukları büyük oranda 1 ya da 2 yıldır orman anaokuluna devam etmektedir. Bu nedenle katılımcıların çocuğu orman anaokulunda bulunan bir ebeveyn olarak eğitimin türüne ve niteliğine ilişkin deneyimli olduğu söylenebilir.

Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme formu öncelikle araştırmacı tarafından Türkçe geliştirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Form, bir okul öncesi eğitim uzmanı ve bir dil

uzmanı tarafından incelemiş ve öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmasının ardından araştırmacı tarafından formun İngilizceye çevirisi yapılmıştır. Son olarak form, İngilizce ve Almanca bilen ve bu araştırmanın katılımcısı olmayan bir okul öncesi öğretmeni tarafından anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda, “*Çocuğunuzu neden bir orman anaokuluna göndermeyi tercih ettiniz?*” ve “*Orman anaokulundan beklentileriniz nelerdi?*” gibi toplam altı soru bulunmaktadır.

Görüşme formu geliştirildikten sonra veri toplama süreci için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Öncelikle adayın araştırmalarını yürüttüğü üniversiteden etik kurul onayı alınmış ve veri toplama sürecine ilişkin anaokulunun yöneticisine bilgi verilmiştir. Ardından araştırmaya katılacak olan ebeveynlere bir toplantıda bilgi verilmiş ve çalışma sürecine ilişkin bilgi mektupları dağıtılmıştır. Gönüllü katılımcıların toplantı sırasında belirlenmesinden sonra görüşme zamanları planlanmış ve görüşme sırasında katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler İngilizce yapıldığı için yanlış anlaşılmalara önlemek amacıyla görüşme sonunda katılımcılarla konuşulanların temel noktaları paylaşılmış ve bu yolla katılımcı onayı alınmıştır.

Veri Analizi

Analize başlamadan önce ses kayıtları çözümlenerek ve Türkçeye çevrilerek veriler analize hazırlanmıştır. Analiz sürecinde katılımcı ebeveynlerin ve çocuklarının adları kod adlarla değiştirilmiştir. Ardından veriler MAXQDA Analytics Pro 2022 programına aktarılmıştır. Analiz iki aşamada Saldana’nın (2022) kodlama yöntemi rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırma soruları rehberliğinde ön kodlama yapılmıştır. Ön kodlamada araştırma için bir başlangıç noktası oluşturmak amaçlanır ve geçici kodlar oluşturulur. Daha sonra ikinci aşamada bu geçici kodlar eksensel kodlama ile gözden geçirilmiş, kategoriler ve temaların ekseninde bulgular ortaya çıkarılmıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Teyit Edilebilirlik

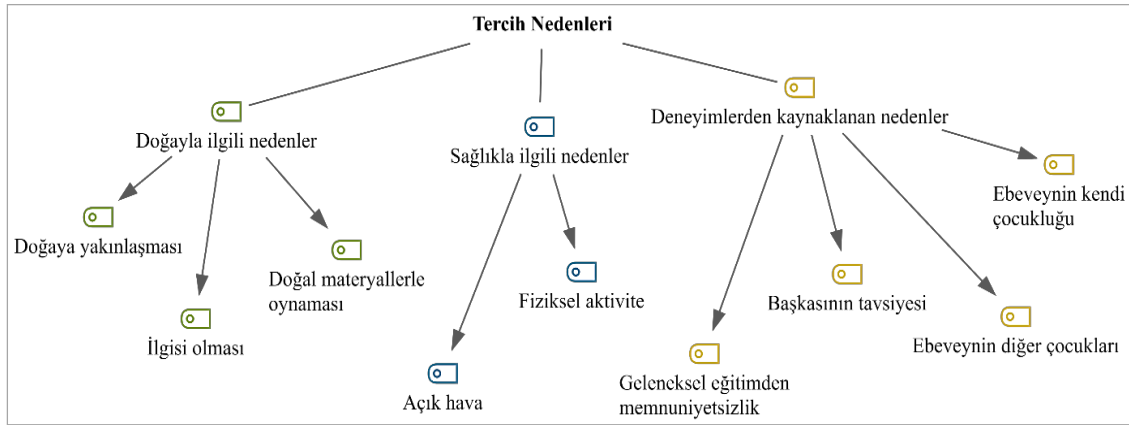
Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için öncelikle sürecin başından sonuna kadar çeşitli aşamalarında uzman incelemesine başvurulmuştur. Katılımcılar amaçlı bir örnekleme seçilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin İngilizce olması nedeniyle yanlış anlamaları engellemek için veri toplama sonrasında katılımcı onayına başvurulmuştur. Son olarak araştırma raporu hazırlanırken araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak betimlenmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Bu çalışmada ebeveynlerin orman anaokulunu tercih nedenlerini ve orman anaokulundan beklentileri ve beklentilerle ilgili izlenimleri incelenmiş ve *tercih nedenleri*, *beklentiler* ve *izlenimler* olmak üzere üç farklı temaya ulaşılmıştır.

Tercih Nedenleri

Ebeveynlerin orman anaokulunu tercih etme nedenleri incelendiğinde Şekil 1’de görülen üç kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynler doğayla ilişkili nedenlerden, sağlıkla ilgili nedenlerden ve çeşitli deneyimlerden kaynaklanan nedenlerden dolayı çocukları için orman anaokulunu tercih etmektedir.

Şekil 1*Ebeveynlerin Tercih Nedenleri Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli***Doğayla İlgili Nedenler**

Veriler incelendiğinde ebeveynlerin en sık söz ettiği nedenlerin doğayla ilgili nedenler olduğu görülmüştür. Çocukların doğaya yakın olmasına yönelik istek ebeveynleri orman anaokuluna yönlendiren nedenlerin başında gelmektedir. Katılımcılardan Anna “*Büyük bir şehir merkezinde yaşadığımız için doğaya yakın olmasının çok önemli olduğunu düşündük*” diyerek, Lilli ise “*Çocuklarımızın doğayı tanıyarak takdir edebilmeleri ve doğadan uzak kalmamaları bizim için hep çok önemlidir*” diyerek aynı noktaya dikkat çekmiştir. Bununla birlikte bazı ebeveynlerin, çocuklarının doğaya duyduğu ilgiyi keşfettikleri ve bu nedenle bu türde bir okul öncesi eğitim kurumunu tercih ettikleri bulgulanmıştır. Bu konuda Rita, “*Frida tam bir ‘dışarı çocuğu’ ve bu adlandırma ona çok uyuyor. Bu nedenle üç yaşına gelince yakınlarda bir orman anaokulu arayışına girdik*” demiştir. Anna da “*Oğlumuz tırmanma, denge gibi dışarıdaki oyunları oynamaya ve doğayı keşfetmeye ve araştırmaya örneğin kuşları izlemek, dallarla evler inşa etmek, oyun malzemesi olarak sopa, zil, yaprak, toprak, su kullanmak gibi şeylere her zaman ilgi gösterdi*” diyerek çocuğun kişisel ilgisine uygun bir seçim yaptıklarını vurgulamıştır. Son olarak çocukların oyun için kullandıkları materyallerin ebeveynlerin seçimine etki ettiği görülmüştür. Sarah oğlunun “*Doğadan gelen doğal malzemeli oyuncaklarla oynamasını,*” Hilda da kızının “*Herhangi bir fabrikasyon oyuncak olmadan oynamasını*” istediğini ifade etmiştir.

Sağlıkla İlgili Nedenler

Sağlıkla ilgili nedenler orman anaokullarının seçilmesinde en sık söz edilen ikinci nedendir. Ebeveynler, çocuğun sağlığına yarar sağlayacak olan düzenli olarak açık havada bulunma ve fiziksel olarak aktif olma durumunu göz önünde bulundurarak çocukları için orman anaokulunu tercih etmişlerdir. Bu konuda Anna “*Özellikle koronadan sonra, çocukların bu okul sayesinde neredeyse her zaman temiz havada dışarıda olmaları bizim için önem kazandı. Bunun iyi bir avantaj olduğunu düşündük*” diyerek açık havada bulunmanın sağlıkla ilgili boyutlarını ele almıştır. Lilli de “*Leon’un bol bol hareket edebilmesi*” düşüncesinin karar vermelerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Deneyimlerden Kaynaklanan Nedenler

Ebeveynlerin tercihlerinde dikkat çeken son nokta çeşitli deneyimlerin kararlarına yansımış olmasıdır. Öncelikle geleneksel eğitime karşı olan memnuniyetsizlik dikkat çekmektedir. Daha önce oğlu için geleneksel bir okul öncesi eğitim kurumunu denemiş olan Lilli “*Geriye dönüp baktığımızda, bu muhtemelen çocuğumuz için doğru bir konsept değildi. Ayrıca orası çok sessizdi, oldukça arındırılmış ve içine kapanık bir ortamdı. Çocuğumuz bir sürü kitaba baktı, yapbozlar yaptı ama hiç ortalıkta çılgınca dolaşamadı*” diyerek bu deneyim sonrası orman anaokuluna yöneldiklerinden söz etmiştir. Rita da “*Frida’nın orman anaokulunda, normal anaokuluna gitmiş olan büyük erkek kardeşinden daha iyi ve daha mutlu olacağı umudu*” diyerek çocuğu büyük kardeşlerinden kaynaklanan bir deneyim nedeniyle geleneksel eğitimden memnun olmadığını ve bu kez orman anaokulu yönünde bir tercih yaptığını vurgulamıştır. Bununla birlikte Sarah “*Paul’un iki abisi de orman anaokuluna gitti. Onlardan önce orman okulları hakkında pek bir şey bilmiyorduk. Onlara anaokulu ararken bu tür anaokullarını duyduk. Memnun kalınca daha sonra Paul’u de bu okula kaydettirdik*” diyerek diğer çocukları sayesinde sahip olduğu olumlu deneyimleri nedeniyle tercih yaptığını açıklamıştır.

Araştırma sonucunda bazı ebeveynlerin de tercihlerini arkadaşlarının deneyimleri ve önerileri nedeniyle yaptığı görülmüştür. Bazı ebeveynlerin ise kendi çocukluklarındaki deneyimlerinin tercihlerini etkilediği görülmüştür. Bu noktayı Hilda şu şekilde açıklamıştır:

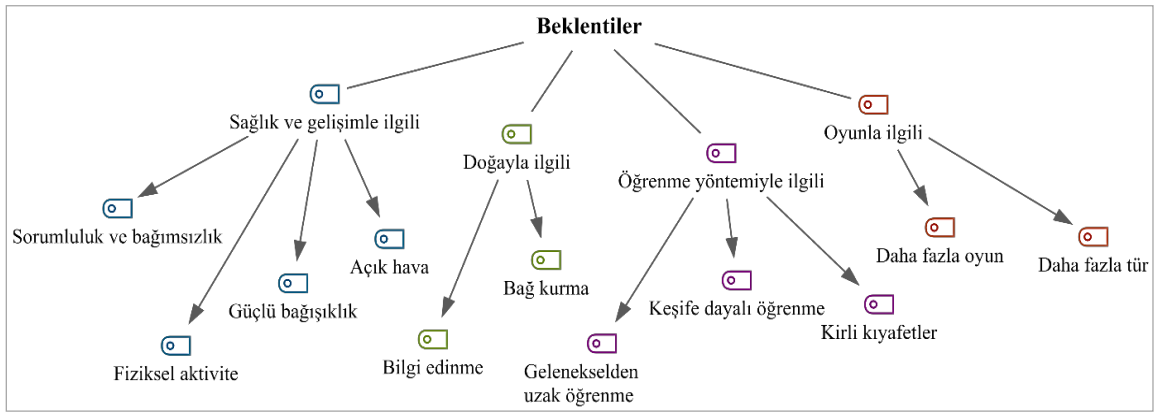
“Her şeyden önce ilgim, muhtemelen kendi çocukluk deneyimlerimden geldi. Çocukluğumun en güzel yanı, aynı yaşta veya biraz daha büyük diğer çocuklarla doğada özgürce oynamaktı. Ebeveynlerimiz ara sıra pencereden dışarı bakma dışında neredeyse gözetimsiz şekilde sokakta, çayırda, göletlerde oynamamıza izin verirdi. Bu, yapılandırılmış oyuncaklarla herhangi bir kapalı mekandaki oyundan çok daha olumlu bir şekilde hafızamda yer alıyor.”

Beklentiler

Ebeveynlerin orman anaokulundan beklentileri incelendiğinde Şekil 2’de görülen dört kategori elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre ebeveynler sağlık ve gelişimle ilgili, doğayla ilgili, öğrenme yöntemiyle ilgili ve oyunla ilgili beklentilere sahiptir.

Şekil 2

Ebeveynlerin Beklentileri Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli



Sağlık ve Gelişimle İlgili Beklentiler

Ebeveynler orman anaokulundan beklentiler kapsamında en sık sağlık ve gelişimle ilgili boyutları dile getirmişlerdir. Bu konuda Sarah “Bireysel sorumluluğun ve bağımsızlığın teşvik edilmesi orman anaokulundan beklentilerim arasındaydı” demiştir. Anna ise “Yeterli hareket özgürlüğü ve egzersiz. ... Ayrıca çocukların her mevsim ve hemen hemen her türlü hava koşulunda açık havada vakit geçirmesi” diyerek fiziksel aktivite ve açık havayla ilgili beklentilere sahip olduğunu belirtmiştir. Son olarak Sophia “Sağlığının ve bağımsızlığın güçlenmesi” sözleriyle konuya değinmiştir.

Doğayla İlgili Beklentiler

Sağlık ve gelişimle ilgili beklentilerden sonra ebeveynler çocuklarının doğayla ilgili bilgi edinmelerine ve doğayla bağ kurmalarına yönelik beklentilerinden sıklıkla söz etmişlerdir. Anna “Çevre eğitimi ve doğa eğitimi almasını,” Lilli de “Doğayı hem bağımsız olarak ve hem de rehberlikle keşfedebilmesini ve tanıyabilmesini” beklediğini belirtmiştir. Hilda ise “Ormanın doğa ile etkileşimde güzel bir atmosfer yaratarak çocuğun doğayla olan bağını derinleştirmesi” diyerek doğayla bağ kurmaya değinmiştir.

Öğrenme Yöntemiyle İlgili Beklentiler

Ebeveynlerin söz ettiği bir diğer beklenti orman anaokulundaki öğrenme yöntemleriyle ilişkilidir. Sarah “Standart bir ortamda sıradan oyun alanlarında oynamaması” diyerek geleneksel eğitimden uzak öğrenme yöntemlerinden, Anna ise “Test etme, araştırma, deneme, icat etme ve deneyimleme gibi uygulamalı gözlem temelinde öğrenme... Ayrıca her gün ormanın yeni bir köşesini keşfetme” diyerek keşfe dayalı öğrenme yöntemlerine vurgu yapmıştır. Bu öğrenme yöntemleri nedeniyle ebeveynlerin ayrıca çocuklarının her gün kirli kıyafetlerle eve gelmelerini bekledikleri ve bu durumu kabullendikleri de görülmüştür.

Oyunla İlgili Beklentiler

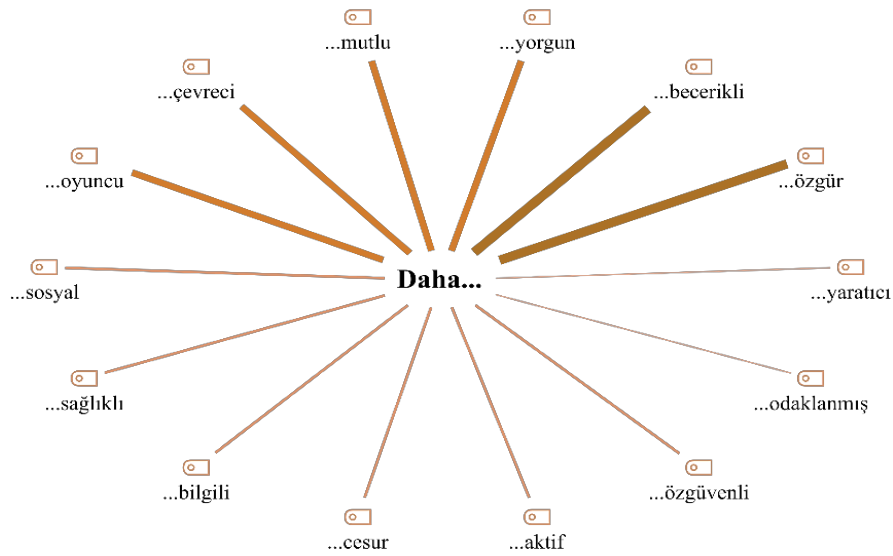
Ebeveynlerin sahip olduğu beklentilerde dikkat çeken son nokta oyunla ilgili beklentileridir. Rita “*Bol bol serbest oyun ve çeşitli oyunlar*” beklediğini belirterek özellikle daha fazla oyuna vurgu yapmıştır. Lilli ise “*Farklı oyun ve oyuncak seçenekleri geliştirmesini bekliyorduk. Örneğin boyama kitapları, oyuncak plastik arabalar gibi sınırlayıcı olmayan oyunlar oynamasını istiyorduk*” diyerek normalde oynadığından daha fazla türde oyun oynamasını beklediklerini belirtmiştir.

İzlenimler

Ebeveynlerin tümü orman anaokulunda geçirdikleri sürenin sonunda beklentilerinin karşılandığını belirtmiştir. Bu konuda Sophia “*Aslında başlangıçta biraz kararsızdık. Ancak şimdi görüyoruz ki bir orman anaokulu tam da bize ve çocuğumuza göre bir yer*” demiştir. Lilli de “*Evet karşıladı. Hatta beklentimizin üstüne çıktı*” diyerek memnuniyetini belirtmiştir. Beklentilerinin sonucunda ebeveynlerin izlenimlerine göre çocuklarında gözlemledikleri değişiklikler Şekil 3’te görülmektedir.

Şekil 3

Ebeveynlerin İzlenimleri Kod- Alt Kod Modeli



Not. Çizgi kalınlığı ilgili izlenimin söz edilme sıklığını yansıtmaktadır.

Şekil 3’te çizgi kalınlığı ilgili izlenimin söz edilme sıklığını yansıtmaktadır. Ebeveynlerin gözlemlerine göre çocuklar artık daha özgür, becerikli, yorgun, mutlu, çevreci, oyuncu, sosyal, sağlıklı, bilgili, cesur, aktif, özgüvenli, odaklanmış ve yaratıcı bir duruma gelmişlerdir. Bu temada elde edilen dikkat çekici noktalardan daha özgüvenli ve daha becerikli olma durumları Lilli tarafından “*Bizim deneyimlerimize göre bariz farklılıklar görebilirsiniz. Tırmanma, koşma, atlama gibi konularda motor beceriler açısından artık çok daha iyi. Ayrıca belki de orman anaokulundaki deneyimlerinden dolayı çok özgüvenli bir duruşa sahip*” sözleriyle açıklanırken Anna “*Örneğin katlanır testere gibi aletleri kullanma becerisi açısından çok gelişti*” diyerek çocuğunun daha becerikli olduğunu söyleyerek dile getirmiştir.

Ebeveynler ayrıca çocuklarının önceki okul deneyimlerine göre orman anaokulundan sonra eve dönünce daha yorgun olduklarından, eskisine göre daha mutlu olduklarından, daha sosyal olduklarından, doğayla ilgili daha bilgili olduklarından ve çevreye karşı olumlu tutumlara sahip olduklarından söz etmişlerdir. Rita ise “*Her şeyden önce, erkek kardeşine kıyasla çok daha az animasyona veya rehberli oyuna ihtiyacı var. Ayrıca çok daha az tüketici ürünü oyuncaklar istiyor*” diyerek, Hilda da “*Hiç sıkılmıyor. Dışarıda olduğumuz sürece her zaman oynayacak bir şeyler bulabiliyor*” diyerek çocuklarının daha oyuncu olduğundan söz etmişlerdir. Ebeveynler ayrıca çocuklarının eskiye oranla daha az hastalandıklarını gözlemlemiş, daha aktif ve yaratıcı olduklarını belirtmiş ve dikkat sürelerinin uzamış olmasına değinmişlerdir. Yine Hilda bu konuda “*Emilia, çok az malzemeye örneğin bir sopayla çok uzun süre dikkati dağılmadan oynayabiliyor*” diyerek dikkat süresinden söz etmiştir. İlgi çekici bir diğer nokta çocukların artık daha cesur olduklarına yönelik izlenimlerdir. Anna “*Dışarıda oynarken*

kendine zarar vermekten daha az korkuyor. Daha çok şey deniyor” diyerek, Sophia *“Çocuğum giydiği kıyafet ne olursa olsun her su birikintisine ve kire atlıyor. Önceden kirlenmek ve ıslanmaktan çekinirdi.”* diyerek bu konuyu örneklendirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Alman ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için orman anaokulunu tercih etme nedenlerini ve orman anaokulundan beklentilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen ilk bulgular tercih nedenlerine yöneliktir. Araştırma sonucuna göre ebeveynler orman anaokulunu doğayla, sağlıkla ve deneyimlerle ilgili nedenlerden dolayı tercih etmektedir. Bunlar arasında en sık sözü edilen doğayla ilgili nedenlerdir. Çocuklarının doğaya yakın olmasına yönelik istekleri, çocuklarının doğaya duyduğu ilgiyi keşfetmiş olmaları ve orman anaokulunda bulunan doğal materyallerle oyun olanağı ebeveynlerin tercihlerini etkilemiştir. Ayrıca doğayla ilgili bilgi edinmelerine ve doğayla bağ kurmalarına yönelik beklentilerinden de sıklıkla söz etmişlerdir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Boyer'in (2020) Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttüğü çalışmadan da benzer bir sonucun ortaya çıktığı görülmüştür. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %83'ü çocuklarını doğa ve açık havaya erişim nedeniyle orman anaokuluna gönderdiklerini ifade ederken hem çocuğun doğaya yönelik var olan ilgisine hem de çocuklarının doğaya yakın olmalarına yönelik kendi isteklerine vurgu yapmışlardır. Aynı biçimde Specht ve diğerlerinin (2023) Danimarka'daki çalışmasında da açık hava ve doğanın ebeveynlerin tercihlerini etkilediği görülmüştür. Önemli görülen bir diğer bulgu, doğal materyallerle oyun olanağının ebeveynlerin tercihlerini etkilemesidir. Cornell Card'ın (2014) araştırması, orman anaokullarında çocukların kendi oyuncaklarını oluşturduklarını ortaya koymuştur. Bulgulara göre çocukların oyuncakları neredeyse tamamen doğal materyallerden oluşmaktadır. Taşları birer penguen gibi kullanmaları ya da bir sopayı elektrik süpürgesi yerine koymaları bunu doğrulamaktadır. Ayrıca Cornell Card (2014) günümüzde artık çocukların yapay ve plastik oyuncaklardan daha fazlasına gereksinim duyduğunu ebeveynlerin anlamaya başladığını belirtir.

Ebeveynlerin çocukları için orman anaokulunu tercih etmelerinde dikkate aldığı sağlıkla ilgili nedenler de en sık söz edilen ikinci noktadır. Ebeveynler, bu konuyu açık havada bulunma ve fiziksel olarak aktif olma açısından ele almışlardır. Ebeveynlerin sağlık ve gelişimle ilgili beklentileri çocuğun sorumluluk ve bağımsızlık kazanması, açık havada zaman geçirmesi, fiziksel aktivitesinin artması ve bağışıklığının güçlenmesidir. Boyer'in (2020) araştırmasında da ebeveynlerin tercih nedeni olarak bu noktalardan sıklıkla sözü edilmiştir. Boyer, öte yandan sağlıkla ilgili nedenlerin kimi durumlarda ebeveynleri geleneksel okullara yönlendirdiğini de belirtir. Çocuklarının açık havada hasta olabileceğine dair ebeveyn endişesi farklı kültürlerde yürütülen pek çok araştırmada bulgulanmıştır (Kandemir, 2020; Lee, 2019; Nah ve Waller, 2015; Öztürk ve Özer, 2022). Schaller'ın (2023) araştırmasında doğa temelli eğitimle ilgili aileler tarafından bahsedilen en önemli üç engel arasında yaralanma korkusu ve güvenlik endişelerinden bahsedilmiştir. Truong ve diğerlerinin (2022) araştırması da doğada oyun konusunda ebeveynlerin olumsuz hava koşulları ve bulaşıcı hastalıklar nedeniyle sağlıkla ilgili endişelerini ortaya çıkarmıştır. Ancak alanyazına göre ebeveynlerin asıl kaygı duymaları gereken, çocukların iç mekanda fazla zaman geçiriyor olmalarıdır. Araştırmacılar tarafından obezite (Cleland vd., 2008), D vitamini eksikliğine bağlı hastalıklar (Absoud vd., 2011; Moss, 2012) ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (Suchert vd., 2015) açık havada yeterince aktif zaman geçirmemekle ilişkilendirilen rahatsızlıklardır. Açık hava ve doğada geçirilen zaman ise çocuklar için bu sorunlara karşı koruyucu ve önleyici faydalar sağlamaktadır (McCurdy vd., 2010; Wells ve Evans, 2003; White, 2006). Bu nedenle çocukların açık havada tüm gün zaman geçirmesini gerektiren orman anaokullarının çocukların sağlığını doğrudan olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ebeveynlerin seçimlerinin belirleyicileri arasında, son olarak çeşitli deneyimlerin etkisi göze çarpmaktadır. Geleneksel eğitim sistemine yönelik memnuniyetsizlik bu kapsamda dikkat çeken ilk nedendir. Ayrıca, diğer ailelerden alınan öneriler ve ebeveynlerin başka bir çocuğunun orman anaokuluna gidip iyi sonuçlar alması da kararlarını etkileyen unsurlardandır. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin kendi çocukluk anılarının da seçimlerinde rol oynadığı görülmektedir. Yaşam seyri teorisi, bu durumu açıklamak için önemli bir mercektir. Çünkü yaşam seyri perspektifi, bireylerin çocukluk dönemlerinde yaşadıklarının yetişkinlikteki deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini anlamaya olanak tanırken hiçbir yaşam evresinin diğerlerinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini vurgular (Brady ve Gilligan, 2018; Hutchison, 2011). Konuyla ilgili Amerika Birleşik Devletleri'nde 46 ebeveyn ile yapılan çalışmada (Boyer, 2020) ve Türkiye'de (Ahi vd., 2023) sekiz ebeveyn ile yapılan çalışmada ebeveynlerin kendi deneyimlerini vurguladıkları görülmüştür. Ahi ve diğerleri (2023) hem annelerin hem babaların geleneksel eğitimden hoşnut olmadığı ve ülkenin mevcut eğitim sistemine yönelik kaygılı oldukları görülmüştür. Yine benzer biçimde orman anaokulu ile ilgili başkalarının ya da kendi deneyimlerinin kararlarında etkili olduğu vurgulanmıştır. Tercihlerinin nedenleri arasında anneler geleneksel eğitime yönelik olumsuz deneyimlerinin etkilerinden söz ederken babalar doğayla ilgili olumlu deneyimlerini dile getirmişlerdir.

Alman, Türk ve Amerikalı ebeveynlerin orman anaokulu tercihlerinin benzer nedenlere dayanıyor olması okul öncesi eğitime güncel bakış açısını anlama açısından önemli bir bulgudur.

Araştırma bulgularında çocuklarının orman anaokulunda geleneksel eğitimden farklı öğrenme deneyimleri kazanmalarının ve keşfederek öğrenme fırsatlarına sahip olmalarının beklendiği görülmüştür. Ayrıca buna bağlı olarak çocuklarının her gün kirli kıyafetlerle eve gelmelerini beklediği ve bu durumu kabullendiği de belirlenmiştir. Alanyazındaki araştırmalar orman anaokulunda çocukların kirlenmesinin bazı kültürlerde ebeveynler için bir sorun olduğunu gösterirken, bazı kültürlerde ebeveynlerin kirlenmeyi bağışıklık sistemi açısından yararlı bularak kabullendiği görülmüştür (Burke, 2014; Byron, 2016; Cornell Card, 2014). Bu araştırmanın sonucuna göre Alman kültüründeki ebeveynler kirlenmeyi kaçınılması gereken bir sorun olarak algılamamaktadırlar. Orman anaokullarındaki farklı ve özgün öğrenme yöntemlerinin bazı ebeveynlerin orman anaokullarını tercih etmemelerine neden olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü orman anaokulları birçok fayda sunarken, özel gereksinimli çocuklar için kapsayıcılık konusunda sorun teşkil edebilir. Nadasdy'nin (2018) fiziksel ve nörogelişimsel özel gereksinimli çocukların orman anaokulundaki etkinliklere dahil edilmesi hakkındaki araştırmasına göre öğretmenler çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Ayrıca özel gereksinimli çocukların ebeveynleri, çocuklarının güvenliği ve açık hava etkinliklerinin çocuklarının ihtiyaçlarına uyarlamalarının iç mekanda yapılabilecek uyarlamalara kıyasla daha az kapsayıcı olduğu konusunda endişelilerdir. Orman anaokullarının kapsayıcılığını artırmak için daha fazla araştırma yapılması ve eğitim sürecinde öğretmenlere destek sağlanması gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre değinilmesi gereken son nokta ebeveynlerin oyunla ilgili beklentileridir. Ebeveynler, çocuklarının orman anaokulunda daha çok ve daha fazla türde oyun oynamalarını beklemektedir. Orman, çeşitli özellikleri nedeniyle çocuklara farklı oyun fırsatları sunar. Fjörtöft ve Sageie (2000) bitki örtüsünün ve topografyanın çok yönlü oyun olanağı sağladığını vurgulamıştır. Harwood ve diğerleri (2017) ormada bulunan çocukların manipüle edebileceği gevşek parçaların çeşitli oyun türlerine fırsat yarattığını belirtmiştir. Ashmann (2018) da doğal ortamlarda oynadıklarında çocukların hayal gücüne dayalı ve yaratıcı oyunlarının daha çeşitli olduğunu vurgulamaktadır. Orman anaokulu ebeveynleri tarafından özellikle vurgulanan oyun, tüm ebeveynler tarafından her zaman öğrenme kavramıyla ilişkilendirilemez ve çocuğun okul işini bitirmesinden sonra verilen bir ödül olarak görülebilir (Schaller, 2023). Ebeveynler, öğrenme hedeflerine ulaşmasını ve çocuklarının gelecekteki akademik hayatlarına hazır olmasını isterler (Schaller, 2023). Bazı ebeveynlerin anaokulundan en önemli beklentisi akademik becerilerin gelişmesidir (Adamu-Issah, 2020). Cordiano ve diğerlerinin (2019) araştırmasında geleneksel ve doğa temelli eğitim alan okul öncesi dönem çocuklar karşılaştırılmış ve çocukların akademik açıdan anaokuluna eşit derecede hazır oldukları görülmüştür. Ancak buna rağmen ebeveynlerin doğa temelli eğitimde akademik beceriler ve ilkökula hazırlık konusundaki endişeleri çocukların doğa temelli eğitime katılmasının önünde bir engel olarak yer almaktadır (Hunter vd., 2019; Schaller, 2023). Bu çalışmada ebeveynlerin çocukların oyunları ile ilgili beklentilerine ek olarak izlenimleri sonucunda da çocuklarının orman anaokulunda daha oyuncu olduğunu belirttikleri de görülmüştür. Ebeveynlerin gözlemlerine göre ayrıca çocuklar artık daha özgür, becerikli, yorgun, mutlu, çevreci, sosyal, sağlıklı, bilgili, cesur, aktif, özgüvenli, odaklanmış ve yaratıcı bir duruma gelmiştir.

Sonuç olarak orman anaokulları çocukların yenilikçi eğitim deneyimleri yaşamaları için eşsiz fırsatlar sunar. Çocukların bu deneyimleri elde etmelerinin tek sağlayıcıları ise ebeveynlerdir. Alman ebeveynlerin orman anaokulunu neden tercih ettiklerini ve anaokulundan beklentilerini ortaya koyan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle araştırmacılara farklı kültürlerdeki karşılıklarının ortaya çıkarılması için benzer çalışmaların başka ülkelerde yapılması önerilmektedir. Çünkü farklı kültürel geçmişlerden gelen ebeveynlerin anaokulu seçimleri ve seçimlerinin nedenleri farklılık gösterebilir. Örneğin, Çinli anneler akademik başarıyı, Meksika kökenli Amerikan anneler çocuklarının sosyalleşmesini önemsemektedir. Avrupa kökenli ebeveynlerin ise anaokulu seçimlerinde akademik başarıya daha az odaklandığı, bunun yerine çocuklarının eğlenceli bir öğrenme deneyimi edinmelerine önem verdiği görülmüştür (Adamu-Issah, 2020). Ayrıca sosyoekonomik düzey gibi değişkenleri, farklı doğa temelli eğitim yaklaşımlarını ve ebeveynlerin beklentileri ile izlenimleri arasındaki ilişkinin tutarlılığını detaylı inceleyen araştırmaların yürütülmesi önerilebilir. Ek olarak çocukları için geleneksel eğitimi tercih eden ebeveynlerin de katılımcı olduğu karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir ve böylece alanyazın genişletilebilir. Eğitimcilere ise ailelerin beklentileri göz önüne alınarak okul öncesi eğitim kurumlarında gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Öncelikle ebeveynlerin beklentilerini anlamak ve karşılamak için düzenli geri bildirim toplantıları düzenlenerek gerekli noktalarda değişiklikler yapılabilir. Son olarak politika yapıcılara orman anaokullarının finansal ve lojistik desteklerini sağlayarak, geleneksel eğitimi tercih etmeyen tüm ailelerin bu eğitim modeline erişimlerini kolaylaştırmaları önerilmektedir. Orman anaokulları için kalite standartlarının belirlenmesi ve bu kriterlerin tüm kurumlarda uygulanmasının sağlanması da eğitim kalitesinin tutarlı olmasını

ve her çocuğun aynı düzeyde eğitim almasını garanti edeceği için önemli bir noktadır. Ayrıca orman anaokullarının faydaları hakkında kamuoyunu bilgilendirmek için farkındalık kampanyaları düzenlenebilir. Bu kampanyalar, ebeveynlerin bu eğitim modeline yönelik ilgisini artırabilir ve topluluk desteğini güçlendirebilir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 22.04.2024 tarihli 68282350/2024/9 kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Absoud, M., Cummins, C., Lim, M. J., Wassmer, E., & Shaw, N. (2011). Prevalence and predictors of vitamin D insufficiency in children: A Great Britain population based study. *PloS One*, 6(7), 1–6.
- Adamu-Issah, M. (2020). *Parental motivation and the enrolment of their children into kindergarten* [Doktora tezi, University of Cape Coast]. DSpace. <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/handle/123456789/4267>
- Ahi, B., Kaya, G., & Kahriman-Pamuk, D. (2023). Forest schools as a family choice: a narrative study. *Early Child Development and Care*, 193(5), 647–660. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2131779>
- Akıncı Coşgun, A., Özer, Z., & Aydın Bölükbaş, F. (2021). Bir waldorf anaokulu hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 320–337.
- Aksoy, P. (2020). Koronavirüs salgını ile ortaya çıkan sürecin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin ebeveyn algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 81(13), 115–138. <https://doi.org/10.29228/JASSS.46326>
- Ashmann, S. (2018). Developing a nature-based four-year-old kindergarten program: Oak Learning Center at Bay Beach Wildlife Sanctuary in Green Bay. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 35–43.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Bal, E., & Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri. D. K. Dimitrov, D. Nikoloski, & R. Yılmaz (Haz.), *Proceedings of XI. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series* içinde (s. 277–288).
- Bilgi, O. ve Stenger, U. (2021). Phenomena. B. Bloch, M. Kuhn, M. Schulz, W. Smidt, & U. Stenger (Haz.), *Early Childhood Education in Germany: Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* içinde (s. 73–89). Taylor and Francis.
- Borge, A. I., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers. *The History of the Family*, 8(4), 605–618.
- Boyer, R. (2020). *Forest kindergarten and the perception of parents* [Bitirme tezi, University of Tennessee]. UTC Scholar. <https://scholar.utc.edu/honors-theses/233>
- Brady, E., & Gilligan, R. (2018). The life course perspective: An integrative research paradigm for examining the educational experiences of adult care leavers? *Children and Youth Services Review*, 87, 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.019>
- Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten. (2023). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland*. <https://www.bvnw.de/>
- Burke, R. S. (2014). Taming the wild: Approaches to nature in Japanese early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 76–96.
- Byron, M. (2016). *Adapting the european forest kindergarten model to urban areas* [Yüksek lisans tezi, University of Wisconsin-Stevens Point]. Minds. <http://digital.library.wisc.edu/1793/81898>
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L.A., Hume, C., Timperio, A., & Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International Journal of Obesity*, 32, 1685–1693.

- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: Nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18–36.
- Cornell Card, B. E. (2014). *Forest kindergarten: A qualitative case study comparing the emergent and play-based curriculum at cedar song nature school to the newfoundland and labrador kindergarten* [Yüksek lisans tezi, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Research Repository. <https://research.library.mun.ca/8324/>
- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2), 83–97.
- Flores, U. (2014). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten – umgesetzt durch die Methoden der NaturSpielpädagogik* [Bitirme tezi, University of Applied Sciences Koblenz]. Fachhochschule Kiel. https://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/weiterbildung/Programm/Bildung-fu_776_r-nachhaltige-Entwicklung-im-Waldkindergarten-_umgesetzt-durch-die-Methoden-der-NaturSpielpa_776_dagogik.pdf
- Foun, A., Vengat, S., & Young, S. (2022). *Parental expectations and deciding factors for kindergartens in China* [Bitirme tezi, Worcester Polytechnic Institute]. Digital WPI. https://digital.wpi.edu/concern/student_works/6682x7323?locale=zh
- Gall, H. (2018). *Developing a business model for an all-day nature-based preschool in the twin cities metro area of Minnesota* [Yüksek lisans tezi, Hamline University]. DigitalCommons. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/177
- Harwood, D., Reichheld, S., McElhone, S., & McKinlay, B. (2017). "I can climb the tree!" Exploring young children's play and physical activity in a forest school program. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 4, 45–62.
- Howlett, K., & Turner, E. C. (2022). Effects of COVID-19 lockdown restrictions on parents' attitudes towards green space and time spent outside by children in Cambridgeshire and North London, United Kingdom. *People and Nature*, 4(2), 400–414.
- Hunter, J., Syversen, K., Graves, C., & Bodensteiner, A. (2019). Balancing outdoor learning and play: Adult perspectives of teacher roles and practice in an outdoor classroom. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 34–50.
- Hutchison, E. (2011). A life course perspective. E. Hutchinson (Haz.) *Dimensions of human behaviour: The changing life course* içinde (s. 1–38). SAGE Publications.
- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9(2), 9–32.
- Kandemir, M. (2020). *Outdoor time practices in early childhood education: Parent and teacher views* [Yüksek lisans tezi, Middle East Technical University]. OpenMETU. <https://hdl.handle.net/11511/69269>
- Kane, A. & Kane, J. (2011). Waldkindergarten in Germany. *Green Teacher*, 94, 16–19.
- Kim, J. & Fram, M. S. (2009). Profiles of choices: Parents' patters of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 77–91.
- Klinkhammer, N. & Scholz, A. (2021). The German ECEC system governance structure, policies and constitutive norms. B. Bloch, M. Kuhn, M. Schulz, W. Smidt, & U. Stenger (Haz.), *Early Childhood Education in Germany: Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* içinde (s. 125–141). Taylor and Francis.
- Kruse, I. (2013). *Der Waldkindergarten als Therapeutische Landschaft* [Yüksek lisans tezi, Berlin School of Public Health]. Das Bundesforschungszentrum für Wald. https://bfw.ac.at/cms_stamm/050/images/green_care_wald/MASTERARBEIT-Ines-Walden-Kruse.pdf
- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–36.

- Lee, S. (2019). *Early childhood teachers' perspectives of outdoor and nature play in Seoul, South Korea and Montreal, Canada* [Doktora tezi, Concordia University]. Spectrum Research Repository. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/985593/>
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School movement. *Learning Landscapes*, 17(1), 219–233. <https://doi.org/10.36510/LEARNLAND.V7I1.639>
- Malovic, M., & Malovic, S. (2017). Parents' perspective on the quality of kindergarten. *Research in Pedagogy*, 7(2), 200–220.
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., & Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 40(5), 102–17.
- Menteş, H. S. & Sarıbaş, Ş. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ebeveyn görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının açık hava oyun deneyimlerindeki değişimler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 656–672.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. National Trust.
- Mtahabwa, L. (2011). Parental demand, choice and access to early childhood education in Tanzania. *Early Child Development and Care*, 181(1), 89–102. <https://doi.org/10.1080/03004430903271012>
- Nadasdy, R. (2018). *Working with students with special needs in forest pedagogy: Pedagogues' practices in i Ur och Skur Preschools in Sweden* [Bitirme tezi, Jönköping University]. DivaPortal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1219390/FULLTEXT01.pdf>
- Nah, K. O., & Waller, T. (2015). Outdoor play in preschools in England and South Korea: Learning from polyvocal methods. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 2010–2025. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028397>
- Ordon, U. (2019). Forest nursery schools and the need for health and ecological education among the youngest. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(3), 111–120. <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1453.07>
- Öztürk, Y., & Özer, Z. (2022). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: A qualitative meta-synthesis. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1752–1767. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1932865>
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Sampson, S. D. (2022). *Doğa dostu çocuk nasıl yetiştirilir? Doğayı sevme sanatı ve bilimi*. Alfa Yayıncılık
- Schaller, R. (2023). *Exploring perspectives on nature-based early childhood education: A comparative analysis of educators and families*. comparative analysis of educators and families [Yüksek lisans tezi, Hamline University]. Digital Commons. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4602
- Schulz, M., Kuhn, M., Bloch, B., Smidt, W. & Stenger, U. (2021). Historical development and current frameworks. B. Bloch, M. Kuhn, M. Schulz, W. Smidt, & U. Stenger (Haz.), *Early Childhood Education in Germany: Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* içinde (s. 23–34). Taylor and Francis.
- Sop, A., & Dalkıran Turgut, M. (2021). Ebeveynlerin çocukları için Montessori yöntemi uygulayan anaokulu seçme nedenleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 66–91. <https://doi.org/10.24130/eccdc-jecs.1967202151229>
- Specht, I. O., Larsen, S. C., Nielsen, A. K., Rohde, J. F., Heitmann, B. L., & Jørgensen, T. S. (2023). Types of kindergarten and their relationship with parental and children's socio-demographic characteristics in Denmark. *PloS One*, 18(7), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288846>
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html>
- Suchert, V., Hanewinkel, R., & Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 76, 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.026>

- Truong, M. V., Nakabayashi, M., & Hosaka, T. (2022). How to encourage parents to let children play in nature: Factors affecting parental perception of children's nature play. *Urban Forestry & Urban Greening*, 69, 1–8.
- Wang, Y. (2020). Reflections on China Triggered by the Forest Kindergarten in Kassel, Germany. *Proceedings of the 2020 5th International Conference on Modern Management and Education Technology (MMET 2020)* içinde (s. 47–50). Atlantis Press.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330.
- White, R. (2006). Young children's relationship with nature. *Taproot*, 16(2), 1–10.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

German Parents' Reasons for Preferring Forest Kindergartens and Their Expectations

Abstract

This study aims to determine the reasons why German parents prefer forest kindergartens for their children's education, as well as their expectations and impressions of forest kindergartens. Additionally, another aim is to uncover their impressions regarding whether their expectations have been met. Conducted with six parents in a typical forest kindergarten in Hamburg, Germany, this research employs a qualitative research design known as a case study. Data collected through semi-structured interview forms. The study reveals three main themes: reasons for preference, expectations, and impressions. According to the results, parents choose forest kindergartens for reasons related to nature, such as bringing children closer to nature and playing with natural materials; health-related reasons, like ensuring outdoor activity and increasing physical activity; and various experiential reasons, such as the parents' own childhood experiences and dissatisfaction with traditional education. Furthermore, parents hold expectations related to health and development, nature, learning methods, and play. According to the parents' impressions, children who attend forest kindergartens become freer, capable, tired but happy, environmentally conscious, playful, social, healthy, knowledgeable, brave, active, self-confident, focused, and creative.

Keywords: forest kindergarten, parents, preference, expectations

Doğal Afetler ve Deprem: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Bir İnceleme

Serap Çimşir^a ve Seda Çarıkçı^b

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki (SBDÖP) kazanımlarla birlikte, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında doğal afetler ve deprem konusuna ne kadar yer verildiğinin tespit edilmesidir. Doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı bu araştırmanın verileri, betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada HBDÖP'da 1, 2, 3. sınıflarda toplam 10; SBDÖP'da 4, 5, 7. sınıflarda toplam 9 kazanımda doğal afetlere yer verildiği; 6. sınıfta ise yer verilmediği belirlenmiştir. HBDÖP'de 2. sınıfta iki, 3. sınıfta bir kazanım; SBDÖP'de 4. sınıfta bir kazanımın depremle ilişkilendirilebileceği tespit edilmiştir. Kazanımların çoğunlukla bilişsel alanın ilk basamaklarına hitap ettiği; ders kitaplarında görsellerden yararlanarak bilgi ve kavrama düzeyinde açıklamaların bulunduğu ve etkinliklerde deprem konusuna yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: doğal afet, deprem, hayat bilgisi, öğretim programı, sosyal bilgiler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.08.2024

Düzeltilme Tarihi: 05.12.2024

Kabul Tarihi: 23.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

Dünya var olduğundan beri doğası gereği çeşitli hareketlilikler sergilemektedir. Doğanın rutin işleyişi ile ortaya çıkan depremler, volkanik patlamalar, fırtınalar ve seller gibi doğa olaylarının canlıları tehdit etmesi yeni bir durum değildir. Ayrıca, doğanın rutin işleyişinin afet şeklini alması oluşan insanî sistemlerin de bir sonucudur (İnmez, 2011). Sel, kuraklık ve diğer hidro-meteorolojik afetlerle ilişkin ölüm oranları, gelişmiş kalkınma koşulları; afet yönetimi için yasal, kurumsal ve yasal yapıların ve sistemlerin güçlendirilmesi; erken uyarı ve yerel hazırlık ve müdahale kapasiteleri nedeniyle küresel olarak düşüş eğilimindedir. 2008 yılında Myanmar'daki Nargis Siklonu veya 2013 yılında Filipinler'deki Haiyan Tayfunu gibi daha az gelişmiş bölgeleri etkileyen büyük ölçekli olaylar hala büyük ölüm oranlarına neden olmaktadır. Ancak hasarlı ve yıkılmış konutlar, kamu binaları, alt yapı, işletmeler ve tarımla ilişkili ekonomik ve geçim kaynakları kayıpları, depremler ve tsunamiler gibi jeolojik tehlikelerle ilişkili ölüm oranlarıyla birlikte hala hızla artmaktadır. Bu sorunlar yalnızca düşük ve orta gelirli ülkeler için geçerli değildir. ABD'deki Sandy (2012 yılı) ve Katrina Kasırgaları'nın (2005 yılı), Japonya'daki tsunamilerin ve Avrupa'daki sellerin son etkileri, yüksek gelirli bağlamlarda da afetlere hazırlıklı olamaya ilişkin başarıyı sorgulamaktadır. İklim değişikliği, ekonomik kalkınma seviyesinden bağımsız olarak tüm bölgelerin, afetlerin etkilerinin büyümesi ile yeni tehlikelerle karşı karşıya kalabileceği anlamına gelebilir. Benzer şekilde, ekonomik küreselleşme nedeniyle, hem riskler hem de kayıplar dalgalanabilir ve böylece değer ve tedarik zincirleri aracılığıyla farklı ülkelere afetin etkileri iletilebilir. Bu durum doğrudan tehlikelere maruz kalmayan ekonomilerin bile risk altında olabileceği anlamına gelebilir. Bazı ülkelerde temel müdahale kapasitelerinde bile hala eksik olabilir (Lavell ve Maskrey, 2014). Dolayısıyla dünyada pek çok ülkenin zaman zaman doğal afetlerin yıkıcı etkileri ile karşılaşabildiği, doğrudan veya dolaylı olarak afetlerden etkilenebileceği ve bu olumsuz etkilerin azalmasına yönelik yapılacak çalışmaların önemli olduğu söylenebilir.

Afetler, toplumun istemi dışında oluşan, doğal ya da beşerî oluşum süreçleriyle dünyada ve Türkiye'de yaşamı çeşitli şekillerde sıkıntıya sokabilen yıkımlar olarak tanımlanabilir (Gökçeoğlu vd., 2005; Yontar, 2016). İnsanların toplumsal nesnelerle uyum sağlama ya da bu nesnelerle mücadele sürecinde doğa olaylarının neden olduğu yıkımlar ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu yıkımların neden olduğu zararların önlenmesi, insan

^a Milli Eğitim Bakanlığı, serapkr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6876-0087

^b Milli Eğitim Bakanlığı, sedacarikci@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6494-3612

kaynaklı olmayan deprem, sel, heyelan, orman yangını gibi afetlere, insan kaynaklı olan beşeri kökenli afetlere yeterli düzeyde hazırlıklı olup olmamaya bağlıdır. Bu afetlerin en olumsuz etkisi can ve mal kaybına neden olması belirtilebilir (Özey, 2011).

Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı [AFAD] (2018) afetleri, doğal afetler ve insan kaynaklı afetler olarak iki ana başlıkta ele almış, doğal afetleri ise yavaş ve ani gelişen afetler olarak ele almıştır. Ani gelişen doğal afetler olarak; deprem, sel, çığ, toprak kayması, kaya düşmesi, fırtına hortum, yangın ve volkan belirtilmiş, yavaş gelişen doğal afetler olarak ise şiddetli soğuk, kuraklık ve kıtlık belirtilmiştir. İnsan kaynaklı doğal afetler de, biyolojik, nükleer, kimyasal kazalar, endüstriyel kazalar, taşımacılık kazaları, kalabalıktan dolayı gerçekleşen kazalar, göçmenler vb. sıralanmıştır. Afet türleri Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1

Afet Türleri (AFAD, 2018)



Şekil 1 incelendiğinde afetlerin doğal ve insan kaynaklı olabileceği, doğal afetlerin yavaş gelişen ve ani gelişen olmak üzere iki türlü olduğu, depremin ani gelişen doğal afetlerden biri olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu afetlerin önlenemeyeceği ancak eğitim ile canlılara verebileceği zararların önenebileceği veya azalabileceği belirtilebilir. Shaw ve diğerlerine (2004) göre eğitim ile tehlike ve risk hakkında bilgi alınabilir, böylece daha güvenilir ve sürdürülebilir bir toplum oluşmasını sağlayan hazırlık kültürü oluşabilir. Afet eğitiminde afetlere hazırlık yapılması, birey ve toplumun, afetlere karşı farkındalık ve direncinin artırılması, afet sonrası iyileşme çalışmalarının etkililiğinin artırılması hedeflenmektedir. Afet eğitimiyle topluma afetin oluştuğu dönemde güven sağlamak esas hedeftir. Afet öncesi, afet sırası ve afet sonrası yardım ve müdahale edebilecek her birimin gereken en doğru bilgi ve becerilere sahip olması ve bunları kullanması afet eğitiminin genel amaçlarındandır (Mızrak, 2018). Muttarak ve Pothisiri (2013) afet eğitimi sayesinde kişilerin bir doğal afete maruz kalmadan riskler hakkında farkındalığa sahip olabileceğini belirtmektedirler. Birleşmiş Milletler (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2015) dünya genelinde yaptığı çalışmalarda afet yönetimiyle ilgili öncelikli 4 hedef belirlemiş, bu hedeflerin gerçekleşmesi için yerel, ulusal, küresel düzeydeki çalışmaların ve eğitimin önemini vurgulamıştır. Aşağıda dört öncelikli alan ile ilgili açıklamalara yer vermiştir (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2015):

Öncelik 1. Afet riskini anlamak: Afet risk yönetimi, riskin hassasiyet, kapasite, kişilerin ve varlıkların maruz kalması, tehlike özellikleri ve çevre gibi tüm boyutlarıyla anlaşılmasına dayandırılmalıdır.

Öncelik 2. Afet riskini yönetmek için afet riski yönetiminin güçlendirilmesi: Ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde afet riski yönetimi, tüm sektörlerde afet riskinin azaltılmasının yönetimi, rolleri ve sorumlulukları tanımlayarak rehberlik eden, teşvik eden ulusal ve yerel yasa, yönetmelik ve kamu politikaları çerçevelerinin tutarlılığının sağlanması açısından hayati öneme sahiptir. Kamu ve özel sektörü harekete geçmeye ve afet riskini ele almaya teşvik etmek ikinci öncelik olarak değerlendirilmektedir.

Öncelik 3. Dayanıklılık için afet riskinin azaltılmasına yatırım yapmak: Yapısal ve yapısal olmayan tedbirler yoluyla afet riskinin önlenmesi ve azaltılmasına yönelik kamu ve özel yatırımlar, kişilerin, toplulukların, ülkelerin ve çevrenin sağlık, kültürel, ekonomik ve sosyal dayanıklılığını artırmak için gereklidir. Bunlar

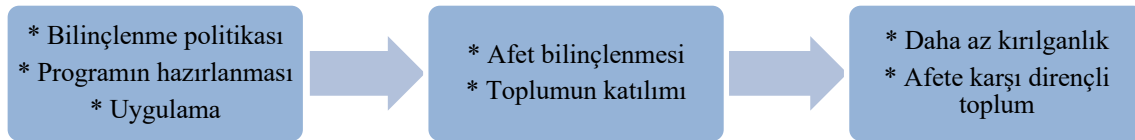
inovasyonun, büyümenin ve istihdam yaratmanın itici güçleri olabilir. Bu tür önlemler uygun maliyetlidir ve hayat kurtarmak, kayıpları önlemek ve azaltmak, etkili iyileşme ve rehabilitasyon sağlamak için etkilidir.

Öncelik 4. Etkin müdahale için afet hazırlığının artırılması ve iyileştirme, rehabilitasyon ve yeniden inşa “Daha İyi İnşa Etme”: Deneyimler, daha etkili müdahale için afet hazırlığının güçlendirilmesi ve etkili iyileştirme için kapasitelerin mevcut olmasını sağlamak gerektiğini göstermektedir. Afetler ayrıca, afet öncesinde hazırlanması gereken iyileştirme, rehabilitasyon ve yeniden inşa aşamasının, afet riskini azaltma tedbirlerinin entegre edilmesi yoluyla “Daha İyi Yeniden İnşa Etme” fırsatı olduğunu da göstermiştir. Kadınlar ve engelli kişiler, müdahale ve yeniden inşa aşamalarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı ve evrensel olarak erişilebilir yaklaşımlara kamuya açık bir şekilde liderlik etmeli ve teşvik etmelidir.

Davis ve diğerleri (2003), afetlerin zararlarının azaltılması, toplumun afetlere karşı hazır hale gelmesinde afet bilinci kazandırılmasının önemini belirtmekte; afet bilincinin artırılmasında okullarda verilen eğitimin önemli olduğuna, öğrencilerin öğrendiklerini önce ebeveynleri olmak üzere sırasıyla topluma yayabileceklerine vurgulamaktadırlar. Ayrıca toplumda afet bilinci sağlayarak doğal afetlerin yıkıcı etkilerini azaltabilecek ve toplumun her kesimini kapsayan afet bilinci programlarının gerekli olduğuna dikkat çekmektedirler. Afet bilinci ile afetlerin zararlarının azalması arasındaki ilişki Şekil 2’de görülmektedir.

Şekil 2

Afet Bilincinin Geliştirilmesi (Davis ve diğerleri, 2003)



Şekil 2’ye göre afet bilinci sağlanmasına yönelik programların uygulanması afetlere karşı dirençli bir toplum oluşturmada kritik bir rol oynamaktadır ve bu süreçte toplumun katılımının önemli olduğu görülmektedir.

Eğitim bireylere sağladığı doğrudan ve dolaylı katkılarıyla afetlerden zarar görebilirlik seviyesini azaltmaktadır. Doğrudan katkılar olarak; eğitimin daha iyi bilgi kazanmayı sağlaması, bireylerin risk algısını etkilemesi, bilişsel ve problem çözme becerilerini geliştirmesi sıralanabilir. Dolaylı katkılar olarak; eğitimin bilgiye ulaşmayı sağlaması, yoksulluğu azaltması ve sosyal sermayeyi artırması sıralanabilir (Muttarak ve Lutz, 2014). Eğitim sürecinde ilkokulun ilk üç yılında Hayat Bilgisi dersi ve ilkokul 4.sınıftan itibaren ortaokullarda da Sosyal Bilgiler dersleri ile öğrencilere afetlere yönelik bilgi ve becerilerin aktarıldığı belirtilebilir. HBDÖP’da Hayat Bilgisi dersinin asıl amacı; “Temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek” olarak açıklanmaktadır. Bu programda ünite temelli yaklaşım esas alınmış ve 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde aynı isimle “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat” şeklinde 6 ünite belirlenmiştir (MEB, 2018a). İlkokul programlarındaki Hayat Bilgisi dersinin uzantısı olarak ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi yer almaktadır.

Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak, insan-çevre arasındaki ilişkiyi açıklamaları, mekân algılama becerilerini geliştirmeleri, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarındandır. SBDÖP, 7 öğrenme alanı kapsamında yapılandırılmıştır. Birbiriyle ilişkili değer, bilgi ve becerilerin birlikte görülebildiği, öğrenmeyi düzenleyen disiplinlerarası yapıya öğrenme alanı denilmektedir. Öğretim programlarının içeriği, programda sıralanan öğrenme alanlarına göre düzenlenmektedir. Ders kitaplarını yazarlar, ünitelerin çerçevesini söz konusu öğrenme alanlarına göre düzenlemelidir, ama öğrenme alanlarının içerik ve kapsamına uyacak şekilde her sınıf düzeyindeki ünitelere farklı isimler vermelidir. SBDÖP’nda “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı, öğrencilere insan hayatı için gereken mekân ile ilgili temel değer, bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen, temelde coğrafya merkezli bir öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanıyla, insanın çevresiyle etkileşimini tanımak, çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin nedenleri ve sonuçlarını anlamak, gelecek için bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırmak hedeflenmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmeleri sonucunda insan tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, böylece etkilemekte ve etkilenmektedirler. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanıyla Sosyal Bilgiler dersinin işlendiği sınıf düzeylerinde öğrencilere çevre okuryazarlığı, araştırma, gözlem, mekân algılama, harita okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018b).

Sosyal Bilgiler öğretimi, ülke ve dünyanın şartlarında, bilgiye dayanan kararlara bağlı kalarak, sorun çözme becerisine sahip etkin vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen, sosyal ve beşerî bilimlerden yararlanarak elde ettiği metotları ve bilgiyi birlikte kullanan bir öğretim programı olarak açıklanabilir (Öztürk, 2007). Bu program, değişen ulusal ve evrensel şartlarda bilgiye dayalı kararlar alabilen, problem çözebilen kişiler yetiştirmek amacıyla, farklı bilim dallarından aldığı bilgilerle yöntem ve teknikleri harmanlayarak hazırlanmıştır (Öztürk, 2012). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi, etkin ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin içindeki disiplinlerden faydalanarak ortaya konmuş bilgiler sonucunda, bireye toplumsal yaşam hakkında çeşitli değerleri kazandırmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Erden, 1997). Ayrıca, etkin vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen ve bu hedef için vatandaşlık eğitimine doğrudan odaklanan bir derstir (Sidekli vd., 2013).

Okullarda verilen afete yönelik eğitimin öğrencilerde afet bilincinin geliştirilmesinde olumlu etki ettiği belirtilmektedir (Clerveaux vd., 2010; Kurita vd., 2006). Çocukların aile, okul ve toplumda karşılaşabilecekleri riskleri azaltmak için afet hazırlıklarının yapılması önemli bir husustur. Afet riskini azaltabilmeye yönelik içeriklerin okul programında yer verilmesi çocuklara ve gençlere ulaşabilmek için harika bir yoldur (Peek, 2008). Öte yandan eğitim sisteminin en önemli ve vazgeçilmez unsuru ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğretim programlarındaki gereken amaçları sistemli bir şekilde yansıtan ve öğrencileri bu yönde programa uygun bir şekilde yetiştirmeyi hedefleyen dokümanlardır (Kılıç ve Seven, 2002). Etkin hazırlanmış bir ders kitabının, hem öğretmenlere ve hem öğrencilere pek çok yarar sağlayacağı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin eksiksiz yürütülebilmesi için kılavuzluk ettiği söylenilebilir (Semerci, 2004). Ders kitapları ayrıca öğretmenlere, dersin öğretimi sürecinde mantıklı yöntemler sunmaktadır. Ders kitaplarının hazırlanmasında temel hedef öğrenmedir. Ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrenciler için belli bir sistematik ile organize edilir, konuların öğrenilmesi için ana kaynaktır. Konuların sistemli ve kolay bir şekilde takip edilmesine olanak sunar ve değerlendirmede tarafsız olmayı sağlamaktadır (Sever, 2010).

Deprem, heyelan, sel, kuraklık, kasırga, yangın gibi afetler en fazla karşılaşılan doğal afetlerdendir. Bilindiği üzere Türkiye de aktif fayların bulunduğu deprem kuşağında yer almaktadır. Ülkemiz için deprem, en çok karşılaşılabilecek doğal afetlerdendir. Bu anlamda doğal afetlere ve özellikle depreme karşı bilgi edinmek hem afetlere karşı bilinçlenme hem de güvende olma bakımından gereklidir. Dolayısıyla ilk ve ortaokul eğitim sürecinde Hayat Bilgisi dersi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan doğal afetler ve deprem konularının incelenmesi, doğal afetler ve deprem konusunda bilinçli bireyler yetiştirebilmek için önem taşımaktadır. Ders kitapları ve ilgili derslerin programlarının, okullarda verilen eğitimin toplumu etkilemesi açısından, okulların afet bilinci sağlama sürecinde önemli rolü olduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarında doğal afetler ve deprem ile ilgili derslerin işlenmesi sürecinde, öğretim programındaki doğal afetler ve deprem ile ilgili kazanımlarla ilgili sınıfların ders kitaplarında etkinliklerin birbirini kapsayıcı ve yordayıcı nitelikte olması önemlidir. Doğal afetler ve deprem ile yönelik tutum, bilgi gibi çıktıların elde edilmesinde eğitimin önemi, okullarda verilen eğitimlerin bu kapsamda verimli olması gerekliliği söz konusudur. Alanyazın incelendiğinde ilkökul Hayat Bilgisi ve ilkökul-ortaokul Sosyal Bilgiler öğretim programlarını ve ilgili derslerin ders kitaplarını doğal afetler ve deprem konusunda, hem kazanımlar hem de içerik açısından detaylı inceleyen bir çalışma dikkati çekmemiştir. Bu kapsamda mevcut çalışmada ilkökul Hayat Bilgisi ve ilkökul-ortaokul Sosyal Bilgiler ders programları ve ilgili derslerin ders kitaplarını doğal afetler ve deprem konusunda, hem kazanımlar hem de içerik açısından belirlenmesi, sık sık depremin yaşandığı ülkemizde, afet okuryazarlığı konusunda eğitimcilere, öğrencilere, dolayısıyla ailelere ve topluma büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; HBDÖP ve SBDÖP yer alan kazanımlarda ve ilgili programlara ait ders kitaplarında doğal afetler ve özellikle deprem konusuna ne düzeyde ve nasıl yer verildiğinin tespit edilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 HBDÖP’nda doğal afet ve deprem konularına ilişkin kazanımlar hangileridir?
2. 2018 SBDÖ’nda doğal afet ve deprem konularına ilişkin kazanımlar hangileridir?
3. 2018 HBDÖP ve 2018 SBDÖP’nda yer alan kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması nasıldır?
4. 2018 HBDÖP ve 2018 SBDÖP’nda yer alan doğal afet ve deprem konularına ilişkin kazanımların bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılması nasıldır?
5. Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarındaki doğal afet ve deprem konusuna yönelik bilginin ve etkinliklerin sunumu nasıldır?

6. Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarındaki doğal afet ve deprem konusuna yönelik bilginin ve etkinliklerin sunumu nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

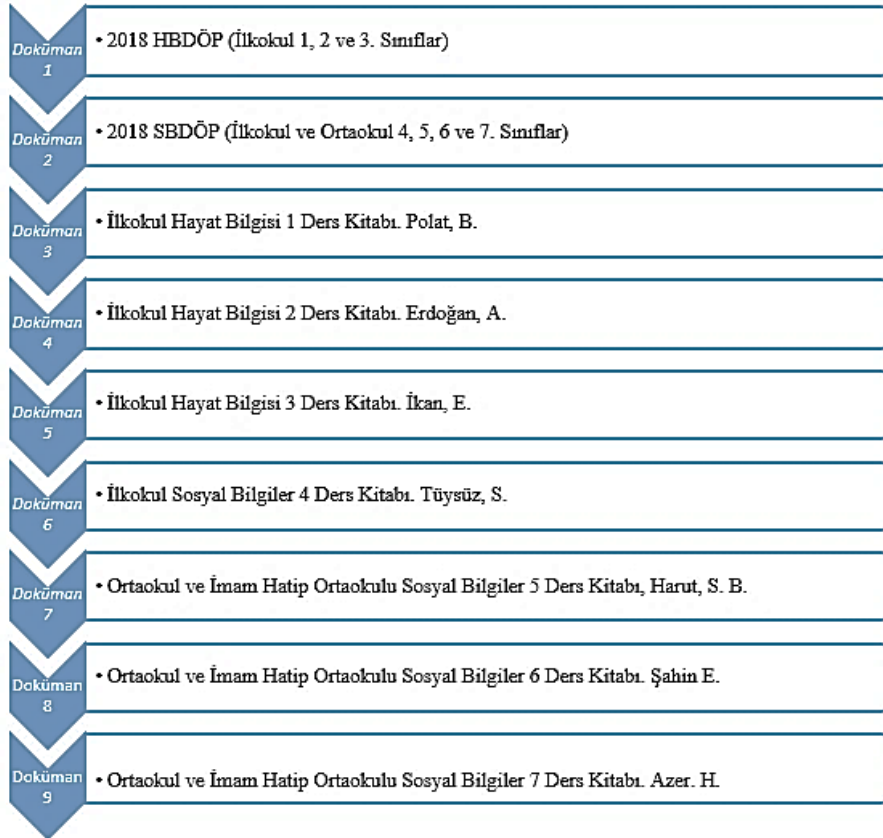
Bu araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, belirlenen amaçlar kapsamında ulaşılan materyallerin orijinalliğinin kontrol edilmesi, anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve kullanılması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ders programları ve ders kitapları incelenmiştir.

Verilerin Elde Edildiği Dokümanlar

Araştırmada veri toplamak için, aşağıda listelenen, öğretim programları ile MEB Talim ve Terbiye Kurulunun onayladığı ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ders kitabı olarak okutulmasına izin verilen kitaplar incelenmiştir:

Şekil 3

Verilerin Elde Edildiği Dokümanlar



Bu çalışmada Şekil 3'te listelenen ders programları ve kitaplar doğal afetler ve deprem açısından incelenmiş ve öğretim programlarındaki kazanımlarda ve etkinliklerde doğal afetler ve deprem konularının ne derece işlendiği açısından değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu araştırma etik kurul raporu almayı gerektiren bir çalışma değildir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verileri çözümlemek için içerik analizinden ve betimsel analizden faydalanılmıştır. İçerik analizi ile ilişkiler ve kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz elde edilen verilerin oluşturulan temalar altında yorumlanması, açıklanması, neden-sonuç ilişkilerinin incelenmesi ve sonuca ulaşılması için kullanılmıştır.

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada öncelikle tema olarak 2018 HBDÖP, 2018 SBDÖP, 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları, 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları Doküman 1 D1, D2, D3.. olarak numaralandırılmış, doğal afetler ve deprem açısından incelenmiştir. Ders programlarında yer alan kazanımlar doğal afetler ve deprem konularına yer verip vermeme durumu ve taksonomik olarak sınıflandırılma durumu açısından kategorilendirilmiştir. İncelenen ders kitaplarında bilginin sunumuna dair veriler ise bilginin yazılı olarak metinde sunumu ve görsellerdeki durumu olarak kategorilendirilmiştir. Kategorilendirme yaparken araştırmacılar arasında tutarlılığı sağlamak için önce ayrı ayrı kategorilendirme yapılmış daha sonra bir araya gelinmiştir. Sosyal bilgiler alanında iki uzmandan da dokümanları incelemesi istenmiş, görüşleri alınmıştır. Araştırmacılar ve uzmanlar arasında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular belirlemek için Miles ve Huberman (1994)’ın belirttiği Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) X 100 formülü ile güvenilirlik % 90 olarak bulunmuş ve belirlenen kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sorularına göre elde edilen veriler değerlendirilerek aşağıda sıralanan üç ana kategori altında sunulmuştur:

1. HBDÖP ve SBDÖP’lerinde yer alan doğal afetler ve deprem konularına ilişkin kazanımlara ilişkin bulgular
2. HBDÖP ve SBDÖP’lerinde yer alan doğal afetler ve deprem konularına ilişkin kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılmasına ilişkin bulgular
3. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında doğal afetler ve deprem konusunun sunumuna ilişkin bulgular

HBDÖP ve SBDÖP’lerinde Yer Alan Doğal Afetler ve Deprem Konularına İlişkin Kazanımlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci sorusundan elde edilen bulgular bu kategori altında sırayla sunulmuştur. 2018 HBDÖP’nde yer alan doğal afet ve deprem konularına ilişkin kazanımlara yönelik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

HBDÖP’inde Yer Alan Doğal Afetler Konusu ile İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Ünite	Kazanım
1	Güvenli Hayat	- HB.1.4.5. Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir. Gereksiz ihbarda bulunmanın sakıncaları vurgulanarak itfaiye 110, ambulans 112, polis imdat 155, jandarma 156 ve orman yangını 177 vb. kurumlar ve telefon numaraları ele alınır. Telefon numaraları tek tek rakamlar hâlinde (1-5-5) kodlanarak öğretilir. - HB.1.4.7. Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder. Güvensiz alanlar olarak asansör ve merdiven boşluğu, balkonlar, binaların bodrum katları, inşaat alanları, su kanalları, çukurlar, su birikintileri ve süs havuzları gibi alanlar üzerinde durulur.
2	Doğada Hayat	- HB.2.4.4. Acil durumlarda yardım alabileceği kurumları ve kişileri bilir. Ailesi ve yakın çevresinin telefon numaralarını bilmenin önemi vurgulanır. Ayrıca gereksiz ihbarda bulunmanın sakıncaları vurgulanarak itfaiye 110, ambulans 112, polis imdat 155 ve jandarma 156, AFAD 122; Aile, Kadın, Çocuk, Yaşlı ve Engelli Sosyal Destek Hattı Alo 183 kurum ve telefon numaraları ele alınır. - HB.2.6.3. Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir. Yakın çevresindeki doğal unsurların (iklim koşulları, yer şekilleri, toprağın verimliliği, su kaynakları vb.)insanlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ele alınır. - HB.2.6.5. Doğa olaylarını tanıır. Doğa olaylarından yağmur, dolu, kar, sis ve rüzgâr üzerinde durulur. Doğal olayların zarar verici olmaması için alınabilecek önlemler üzerinde durulur.

Sınıf Düzeyi	Ünite	Kazanım
3		- HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir. Sel, heyelan, çığ, fırtına, hortum ve deprem gibi doğal afetler üzerinde durulur. Doğal afetler sırasında yardım eden Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlar tanıtılır. - HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar. Deprem öncesi, anında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği de açıklanır
	Güvenli Hayat	- HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar. - Acil durumlarda alandan uzaklaşma, çıkış kapılarını ve yangın çıkış yerlerini kullanmanın gerekliliği üzerinde durulur. Herhangi bir acil durumda kendisine ulaşılacak bir yakınına ait iletişim bilgilerine sahip olmanın önemi vurgulanır.
		HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir. Olağanüstü durumlardan; akran baskısı, suç kaynağı kişi ve gruplar, terör, savaş, deprem ve sel sırasında yapılması gerekenler üzerinde durulur.
	Doğada Hayat	HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. Daha iyi yaşanılabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşları temel düzeyde tanıtılır.

Tablo 1 incelendiğinde 2018 HBDÖP’nda doğal afetlerle ilgili 1. sınıfta “Güvenli Hayat” ünitesinde iki kazanım, 2. sınıfta “Güvenli Hayat” ünitesinde iki kazanım ve “Doğada Hayat” ünitesinde ise üç kazanım; 3. sınıfta ise “Güvenli Hayat” ünitesinde bir ve “Doğada Hayat” ünitesinde de bir kazanım olmak üzere toplam on kazanım olduğu tespit edilmiştir. 2018 HBDÖP’nda yer alan kazanımlar üniteler kapsamında incelendiğinde ise en fazla “Güvenli Hayat” ünitesinde kazanımlara yer verildiği görülmüştür.

2018 HBDÖP’nda yer alan kazanımlar üniteler kapsamında incelendiğinde ise doğrudan deprem konusu ile ilgili olduğu kabul edilen üç kazanım Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

HBDÖP’nda Yer Alan Deprem ile İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Ünite Adı	Deprem ile İlgili Kazanım
1	Güvenli Hayat	-
2	Güvenli Hayat	- HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir. - Sel, heyelan, çığ, fırtına, hortum ve deprem gibi doğal afetler üzerinde durulur. Doğal afetler sırasında yardım eden Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlar tanıtılır.
	Doğada Hayat	- HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar. - Deprem öncesi, anında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği de açıklanır.
3	Güvenli Hayat	- HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir. - Olağanüstü durumlardan; akran baskısı, suç kaynağı kişi ve gruplar, terör, savaş, deprem ve sel sırasında yapılması gerekenler üzerinde durulur.

Tablo 2’de, doğrudan deprem konusu ile ilgili 2. sınıf “Doğada Hayat” ünitesinde yer alan “HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir.” ve “HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.” kazanımlarında çığ, sel, fırtına, heyelan, deprem ve hortum doğal afetlerden bahsedildiği, deprem öncesi, anı ve sonrasında ne yapılması gerektiğinin açıklandığı görülmektedir. 3. sınıf “Güvenli Hayat” ünitesinde yer alan “HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.” kazanımında deprem ve sel doğal afetlerinden örnekler verildiği görülmektedir.

2018 HBDÖP’nda yer alan doğal afetler ile ilgili kazanımlarda afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılabileceklerle yönelik temalara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3*HBDÖP’nda Yer Alan Afet Öncesi, Sırası ve Sonrası Yapılabilecekler ile İlgili Kazanımlar*

Sınıf Düzeyi	Doğal Afetlerle İlgili Kazanım Sayısı	Afet Öncesi (Bilgi)	Afet Sırası (Süreç)	Afet Sonrası (Yardımlaşma ve kuruluşlar)
1	2	-	HB.1.4.5 HB.1.4.7	-
2	5	HB.2.6.6 HB.2.6.3	HB.2.6.5 HB.2.6.7	HB.2.6.6
3	3	-	HB.3.4.4 HB.3.4.6	HB.3.6.5

Tablo 3 incelendiğinde 2018 HBDÖP’nda doğal afetler ile ilgili yer alan kazanımlarda 1. sınıfta afet sırasında iletişim ve önlemler; 2. sınıfta afet öncesi doğa ve insan etkileşimi, afet sürecinde iletişim ve önlemler ve afet sonrasında yardımlaşma ve ilgili kuruluşlar; 3. sınıfta ise afet sırasında yapılması gerekenler ve afet sonrasında yardımlaşma ve ilgili kuruluşlara yönelik açıklamalara yer verildiği görülmüştür.

2018 SBDÖP’nda yer alan doğal afet ve deprem konularına ilişkin kazanımlarına yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*SBDÖP’nda Yer Alan Doğal Afetler Konusu ile İlgili Kazanımlar*

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Kazanım
4	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	- SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer. Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve diğer güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir. - SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder. Öğrencilerin yakın çevrelerini tüm unsurlarıyla birlikte tanımları sağlanır. - SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.* Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	- SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. - SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
6	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Doğal afetler ve deprem konusuna atıf yapan kazanım bulunmamaktadır.
7	İnsanlar Yerler ve Çevreler Küresel Bağlantılar	- SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur. - SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar. - SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.

*Deprem ile ilgili kazanım

Tablo 4 incelendiğinde, 2018 SBDÖP’nda 4. sınıfta “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında üç kazanımın; 5. sınıfta “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında üç kazanımın; 7. sınıfta “İnsanlar, Yerler

ve Çevreler” öğrenme alanında iki, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında bir kazanımın doğal afetler konusuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ancak 6. sınıf SBDÖP içerisinde doğal afetler konusuna doğrudan atıf yapan bir kazanım bulunmadığı görülmüştür. 2018 SBDÖP’nda doğal afetler konusu ile ilgili toplam dokuz kazanımın olduğu ve en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bu kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. 2018 SBDÖP kapsamında 5. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.” ve “SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” kazanımlarında doğal afetlerin toplum hayatındaki etkilerinden bahsettiği tespit edilmiştir. 7. sınıf SBDÖP içinde, afet konusuna ilişkin bulguların “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları içerisinde yer verildiği görülmüştür. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan “SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.” kazanımında ise iklim değişikliği ve doğal afetlerden bahsettiği tespit edilmiştir.

2018 SBDÖP’nda yer alan kazanımlar üniteler kapsamında incelendiğinde 4. sınıfta doğrudan deprem konusu ile ilgili kabul edilen sadece bir kazanımın olduğu tespit edilmiştir. Bu sınıfta “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında “SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.” kazanımı ile deprem çantası hazırlığı konusuna değinildiği görülmektedir.

2018 SBDÖP’nda yer alan doğal afetler ile ilgili kazanımlarda afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılabilecekler yönelik temalara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

SBDÖP’nda Yer Alan Afet Öncesi, Sırası ve Sonrası Yapılabilecekler ile İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Doğal Afetlerle İlgili Kazanım Sayısı	Afet Öncesi (Bilgi)	Afet Sırası (Süreç)	Afet Sonrası (Yardımlaşma ve kuruluşlar)
4	3	SB.4.3.3 SB.4.3.6	SB.4.3.2.	-
5	3	SB.5.3.2 SB.5.3.4.	SB.5.3.5.	-
7	3	SB.7.3.1 SB.7.3.2. SB.7.7.4.	-	-

Tablo 5 incelendiğinde 2018 SBDÖP’nda doğal afetler ile ilgili yer alan kazanımlarda dört ve beşinci sınıfta afet öncesi doğal ve beşeri unsurlar ve alınması gereken önlemler bilgisi, afet sırasında yapılması gerekenler; yedinci sınıfta afet öncesi bilgiler ve doğal ve beşeri unsurlar bilgisine yönelik açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Her üç sınıf seviyesinde de afet sonrası yardımlaşma ve ilgili kuruluşlar hakkında bilgi verilmediği tespit edilmiştir.

HBDÖP ve SBDÖP’larında Yer Alan Doğal Afetler ve Deprem Konularına İlişkin Kazanımların Taksonomik Olarak Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü ve dördüncü sorusundan elde edilen bulgular bu kategori altında sunulmuştur. 2018 HBDÖP ve 2018 SBDÖP’nda yer alan kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

HBDÖP ve SBDÖP’larında Yer Alan Doğal Afetler Konusu ile İlgili Kazanımların Taksonomik Olarak Sınıflandırılması

Sınıf Düzeyi	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
1	HB.1.4.5.	-	-
2	HB.2.4.4., HB.2.6.3., HB.2.6.5., HB.2.6.6. ve HB.2.6.7	-	-
3	HB.3.4.4. ve HB.3.4.6.	HB.3.6.5.	-

Sınıf Düzeyi	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
4	SB.4.3.2, SB.4.3.3. ve SB.4.3.6.	-	-
5	SB.5.3.2., SB.5.3.4. ve SB.5.3.5	-	-
7	SB.7.3.1., SB.7.3.2. ve SB.7.3.4.	-	-

Tablo 6 incelendiğinde HBDÖP ve SBDÖP’nda kazanımlarında en fazla bilişsel alana yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Duyuşsal alana ait sadece bir kazanıma yer verildiği görülürken psikomotor alana yönelik kazanımlara ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

HBDÖP ve SBDÖP’nda yer alan kazanımların bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılmasına yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

HBDÖP ve SBDÖP’larında Yer Alan Doğal Afetler Konusu ile İlgili Kazanımların Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Sınıf Düzeyi	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
1	HB.1.4.5	-	-	-	-	-
2	HB.2.4.4 HB.2.6.5	HB.2.6.6 HB.2.6.7	-	HB.2.6.3	-	-
3	-	HB.3.4.4 HB.3.4.6	-	-	-	-
4	-	SB.4.3.3	SB.4.3.2 SB.4.3.6	-	-	-
5	-	SB. 5.3.2 SB. 5.3.5	-	-	SB.5.3.4.	-
7	-	SB.7.3.1 SB.7.3.2 SB.7.3.4	-	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde 2018 HBDÖP ve SBDÖP kazanımlarında bilişsel alanın en çok anlama alt basamağına yer verildiği görülürken, yaratma alt basamağına yer verilmediği tespit edilmiştir. 2018 SBDÖP kazanımlarında ise 2018 HBDÖP’nın kazanımlarına göre bilişsel alanın daha üst basamaklarına yer verildiği görülmektedir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Doğal Afetler ve Deprem Konusunun Sunumuna İlişkin Bulgular

Araştırmamızın beşinci ve altıncı sorusundan elde edilen bulgular bu kategori altında sırayla sunulmuştur. Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarındaki doğal afet ve deprem konusuna yönelik bilginin ve etkinliklerin sunumuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. Sınıf Ders Kitaplarındaki Doğal Afet ve Deprem Konusuna Yönelik Bilginin Sunumu

Sınıf Düzeyi	Bilginin Sunumu
1	• Tehlikeli durumlarda güvenlik için uzman kurum ve kuruluşlardan yardım almaya yönelik bilgi sunumu • 112 Acil durum numarasını acil durumda kullanmaya yönelik bilgi sunumu
2	• Doğa olaylarının ve farklı yağış şekillerinin günlük yaşamı ve trafiği nasıl etkilediğinin ve güvenlik önemlerinin anlatılması • Doğal afetlere karşı alınacak güvenlik önlemlerinin anlatılması (Baraj, set, orman korunumu vb.)

Sınıf Düzeyi	Bilginin Sunumu
3	- Kaza ve benzeri durumlarda 112 Acil Çağrı Merkezi'ni aramanın gerekliliği hakkında bilgi verme - Acil telefon numaralarının acil durumlarda kullanılmasına ilişkin bilgi verme - Doğal afet durumlarında güvende olma ve zararlarından korunmak için yapılması gerekenler hakkında bilgi verme - Deprem ve sel durumlarında güvenliği sağlamak için yapılacaklara ilişkin bilgi verme

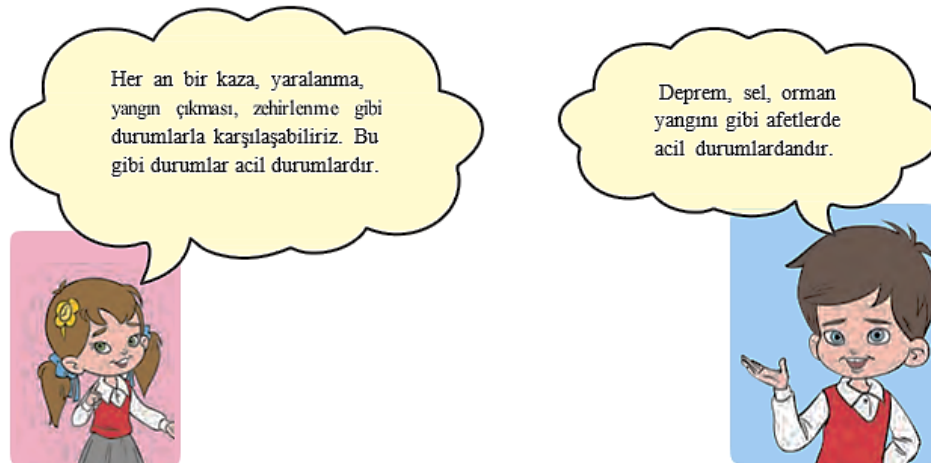
Tablo 8 incelendiğinde Hayat Bilgisi ders kitaplarında 1. sınıfta tehlikeli durumlarda yapılması gerekenler ve 112 acil durum numarası; 2. sınıfta doğa olaylarının yaşamı nasıl etkilediği ve doğal afetlere karşı alınacak güvenlik önlemleri; 3. sınıfta ise acil telefon numaralarının kullanılması, doğal afet ve deprem ve sel durumlarında güvenliği sağlamak için yapılması gerekenler hakkında bilgi sunumu gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Hayat Bilgisi ders kitapları etkinliklerin sunumu açısından incelendiğinde ise öğrencilerin yaş gelişim özellikleri dikkate alınarak çokça görsellerden faydalandığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin görsel okuma ve yorumlama becerilerini de desteklemektedir.

Hayat Bilgisi 1 ders kitabında Güvenli Hayat ünitesinde yangın, kaza, sel, deprem gibi durumların acil durumlar olduğu ve acil durumlarda 112 numarasının aranması gerektiği bilgisinin verildiği görülmektedir. Doğal afetlerden yangın ve sel felaketinin nedenleri kısaca açıklanmıştır. Deprem ile ilgili olarak Şekil 4'te acil durumların neler olduğu, Şekil 5'te deprem esnasında "çök-kapan-tutun" yapılacağı açıklanmış, Şekil 6'da afet ve acil durumlar için acil durum çantasının hazır olması gerektiği görsellerle belirtilmiştir (Polat, 2022, s.136-138).

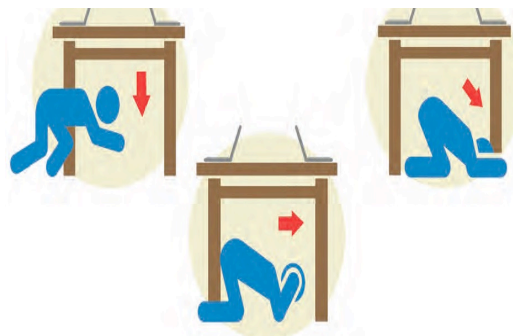
Şekil 4

Acil Durumlara İlişkin Görsel (Polat, 2022, s.136)



Şekil 5

Çök Kapan Tutun (Polat, 2022, s.13)



Şekil 6

Acil Durum Çantası (Polat, 2022, s.137)



Hayat Bilgisi 2 ders kitabında “Güvenli Hayat” ünitesinde acil durumlar ile ilgili bilgi sunumunda yangının acil durumlardan olduğu belirtilmiştir. Acil durumlarda aranabilecek numaralar ve yardım alınabilecek kurumlar belirtilmiştir (Erdoğan, 2022, s.135-138). “Doğada Hayat” ünitesinde ise doğa olayları, doğal afetler ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemler açıklanırken Şekil 7’deki görselden yararlanılmıştır (Erdoğan, 2022, s.222-228).

Şekil 7

Depreme İlişkin Görsel (Erdoğan, 2022, s.222)



Hayat Bilgisi 2 ders kitabında deprem, çığ, heyelan, hortum afetleri görsellerle açıklanmıştır. Aşırı yağışların olumsuz etkilerinden söz edilmiştir. Doğal afetlerden en fazla deprem afetine vurgu yapılmış, deprem öncesinde, deprem esnasında yapılabilecekler açıklanmıştır. Depremın yıkıcı etkilerinden korunmak için depreme dayanıklı binalar yapılması gerektiği, okullarda deprem tatbikatları yapmayı, evlerimizde afet ve acil durum çantası hazırlama, evlerde büyük eşyaların duvara sabitlenmesi gerektiği açıklanmıştır. Deprem sırasında sakın olup “çök, kapan, tutun” pozisyonunda sağlam bir eşyanın yanında beklemek gerektiği deprem sonrasında yapılacaklar açıklanmıştır (Erdoğan, 2022, s.222-223).

Hayat Bilgisi 3 ders kitabında Güvenli Hayat ünitesinde kazalardan söz edildikten sonra “Afet ve Acil Durum Sonrasında Ne Yapalım?” başlığında yaşadıkları bölgede meydana gelebilecek doğal afetlere yer verilmiştir. Afet esnasında ve sonrasında yapılması gerekenler kısaca açıklanmıştır. Ayrıca yangın konusunda, acil durum kartı ve toplanma alanı ile ilgili açıklamalara da yer verilmiştir. (İkan, 2022, s.114-115). “Olağanüstü Durumlarda Güvenlik Tedbirleri” başlığında da deprem ve sel konusundan söz edilmektedir. Aynı başlık altında depremin zararlı etkisini azaltmak için alınabilecek önlemler, deprem esnasında yapılacaklar ve deprem sonrasında yapılacaklar ilgili açıklamalar yapılmış ve deprem çantası hazırlamanın önemi Şekil 8’deki deprem görseli ile belirtilmiştir (İkan, 2022, s.121-122).

Şekil 8

Deprem ile İlgili Görsel (İkan, 2022, s.122)



Hayat Bilgisi 3 ders kitabında “Ülkemizde Hayat” ünitesinde “Milli Birlik ve Beraberlik” konusunda “Milletçe dayanışma içinde olunuz. Örneğin doğa kaynaklı afetlerde afetzedelerin ihtiyaçlarının giderilmesi için onlara destek olunuz” ifadelerine yer verilmiştir (İkan, 2022, s.151).

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarındaki doğal afet ve deprem konusuna yönelik bilginin ve etkinliklerin sunumuna yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Doğal Afet ve Deprem Konusuna Yönelik Bilginin Sunumu

Sınıf Düzeyi	Bilginin Sunumu
4	- Hava şartlarına uygun güvenlik tedbirlerini alma ile ilgili bilgi verme - Doğal afetlere karşı alınacak güvenlik tedbirleri hakkında bilgi verme (Heyelan, çığ, sel, fırtına, deprem) - Deprem öncesinde ve sonrasında alınacak güvenlik tedbirleri hakkında bilgi verme - Doğal afetlerden önce ve sonra güvende olmak için yapılması gerekenler hakkında bilgi verme
5	- İklimin insan faaliyetlerine etkisi ile ilgili bilgi verme - Doğal afetler ve çevre sorunlarının nedenleri ile ilgili bilgi verme - Doğal afetlerin toplum hayatına etkisine yönelik bilgi verme
6	Doğal afetlerle ilgili bir başlık yer almamakta ancak kitap içeriğinde doğal afetler türleri ile ilgili kısa bilgiye yer verilmiştir.
7	- Yerleşmeyi etkileyen faktörler ile ilgili bilgi verme - Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerle ve ülkenin demografik yapısı ile ilgili bilgi verme - Küresel iklim değişikliği, doğal afetler, açlık, terör ve göç konularında bilgi verme

Tablo 9’da Sosyal Bilgiler 4 ders kitabında doğal afetlere karşı alınacak güvenlik tedbirleri, deprem öncesinde ve sonrasında güvende olmak için alınabilecek önlemler; Sosyal Bilgiler 5 ders kitabında iklim ve doğal afetlerin insan ve çevre üzerindeki etkisi; Sosyal Bilgiler 7 ders kitabında yerleşmeyi ve nüfus dağılışını etkileyen faktörler ile küresel iklim değişikliği, doğal afetler, göç, terör, açlık konuları hakkında bilgi sunumu yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler 6. sınıf öğretim programında doğal afetlere atıf yapan kazanım bulunmamasına ve ders kitabında ana başlık olarak yer verilmemesine rağmen, alt başlıklarda doğal afet türlerinden kısaca bahsedildiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler ders kitapları etkinliklerin sunumu açısından incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde görsellerden ve örnek resimlerden çokça faydalandığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarındaki

etkinlikler ve görseller incelendiğinde; “Yaşadığımız Yer” ünitesinde “Doğa Afetlere Hazır Olalım” başlığında başta deprem olmak üzere, heyelan, çığ, sel, fırtına afetleri görsellerle açıklanmıştır ve bu afetlerden korunmak için neler yapılabileceği belirtilmiştir. Deprem haritası, deprem çantasında olması gerekenler daha ayrıntılı görsellerle açıklanmıştır. Deprem öncesi, deprem esnasında ve sonrasında yapılacaklar açıklanmıştır. Ayrıca aile afet planına yönelik açıklamalara yer verilmiştir ve bu plan yaptıktan sonra evin görünür bir yerine asılması önerilmiştir (Tüysüz, 2022, s.82-90).

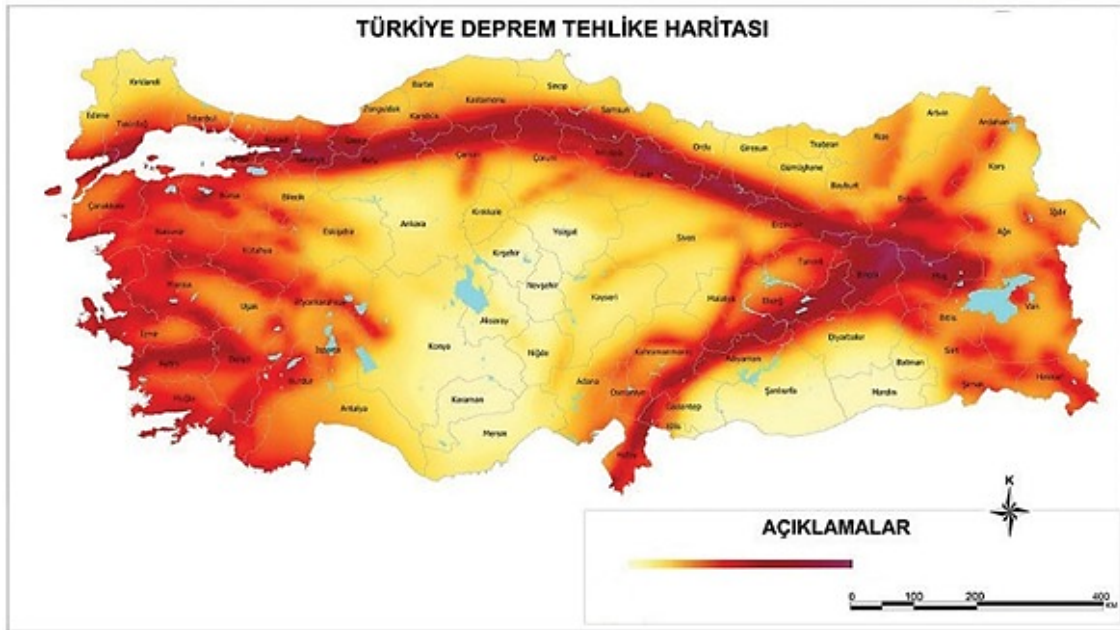
Sosyal Bilgiler 5 ders kitabındaki afetlere ilişkin kavramlar incelendiğinde; en fazla deprem kavramından söz edildiği, sel, çığ, orman yangını, göç, heyelan, erozyon, savaş, kuraklık, salgın, buzlanma, hava kirliliği, yıldırım gibi kavramlara da yer verildiği belirlenmiştir. Afetlere ilişkin görsel ve ifadelerin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı içerisinde “Afetler ve Çevre Sorunları” ile “Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi” başlıkları içerisinde yer aldığı, bu görsellerde doğal afetin tanımının yapıldığı ve doğal afetler ile ilgili dikkat çeken haberlere yer verilerek deprem, sel, heyelan, erozyon gibi doğal afetlerden bahsedildiği görülmüştür (Harut, 2022). “Yaşadığımız Yer” başlığı altında sel, heyelan, çığ, orman yangını, deprem, hava kirliliği, su kirliliği, erozyon, gürültü kirliliği, toprak kirliliği, kuraklaşma afetlerinin tanımları yapılmış ve bu afetlerle ilgili bilinç kazandırılmaya yönelik açıklamalara yer verilmiştir. “Sıra Sizde” etkinliğinde öğrencilere yaşadıkları yerde en fazla görülen afetler ve çevre sorunları ile ilgili sorular sorulmuş ve bu konulara yönelik bilinç sağlamak hedeflenmiştir. “Yaşadığımız Yer” ünitesinde yer alan “Afetlerin İnsan Üzerinde Etkileri” konusunda heyelan, çığ, depremle ilgili çeşitli haberlere yer verilmiş, bu haberlerden yola çıkarak öğrencilerin doğal afetlerin insanların yaşamını nasıl etkilediğine yönelik metin yazmaları istenmiştir (Harut, 2022, s.81-88).

Şekil 9

Depremde ve Selde Arama Kurtarma Çalışmaları (Harut, 2022, S.83)

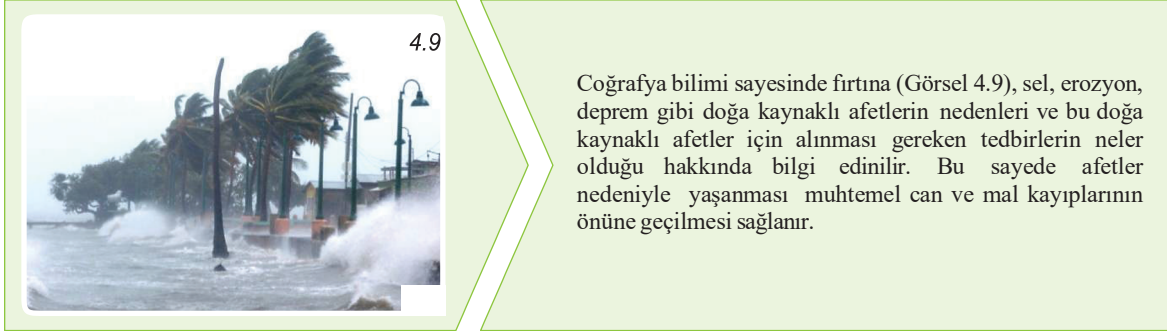


Sosyal Bilgiler 5 ders kitabında “İnsan ve Çevre” ünitesinde “Neden Oldu?” başlığı altında doğal afetler Şekil 9’daki görsellerle açıklanmıştır. Yaşadığımız çevrenin doğal özellikleri yaşanan doğa kaynaklı afetlerin oluşumunda etkili olduğu belirtilmiştir (Harut, 2022, s.76-78). Ayrıca 5. ünite “Doğal Kaynaklı Afetler ve Etkileri” konusunda Şekil 10’daki Türkiye Deprem Tehlike Haritası’na yer verilmiştir.

Şekil 10*Türkiye Deprem Tehlike Haritası (Harut, 2022, s.76)*

Ayrıca ilgili kitapta deprem, sel, çığ, heyelan ve hortum görselleri verilmiş altına açıklamalar yapılmıştır. Doğal afet türleri tablo şeklinde açıklanmıştır. Doğa kaynaklı afetlerin, can ve mal kayıplarına sebep olup sosyal yaşamı olumsuz etkilediği açıklanmıştır. Bu bölümde doğal afet türleri içinde depreme daha fazla yer verildiği dikkat çeken bulgulardır. Ayrıca küresel ısınma, su, toprak, hava ve gürültü kirliliklerinin nedenleri ve sonuçları ile ilgili açıklamalar her başlık ile ilgili bir görsel eşliğinde verilmiştir. Doğal afetlerin etkileri görseller eşliğinde açıklanmaktadır. Deprem öncesi alınacak tedbirler çok detaylı açıklanmamakla birlikte, depremin yıkıcı etkilerini azaltmak için alınabilecek tedbirler, fay hatları üzerine ev yapılmaması, sağlam ve dayanıklı konutlar yapılması, eski konutların güçlendirilmesi depremlerdeki olası zararların azaltılmasında etkili olacağı şeklinde açıklanmaktadır. Deprem afeti öncesi, deprem esnasında yapılabileceklerle ilişkin hiçbir açıklama olmaması dikkat çekici bulgulardandır. Deprem konusundan insanları bilinçlendirme ifadesine ise sadece ünite sonu tema sorularında yer verilmektedir (Harut, 2022, s.79-83). “Bu Dünya Hepimizin” adlı 7. ünite de ise “Geçmişten Geleceğe Armağan: Ortak Miras” konusunda deprem, sel, yangın gibi doğal afetlerin kültürel mirasımız olan eserlere zarar verdiği; çevremizdeki doğal, tarihi ve kültürel mirasa duyarlı davranarak bunları korumanın vatandaşlık ve insanlık görevi olduğu belirtilmiştir (Harut, 2022, s.177).

Sosyal Bilgiler 6 ders kitabında doğal afetler ve deprem konularına dair doğrudan bir başlığa yer verilmediği belirlenmiştir. Ancak kitap içeriğinde en fazla erozyon ve göç afetlerine yer verildiği, onları heyelan, deprem, kuraklık, hava kirliliği, volkan, kuraklık, asit yağmuru, dolu, terör, orman yangını afetlerinin takip ettiği de belirlenmiştir. 1. ünite “Biz ve Değerlerimiz” ünitesinde “yardımlaşma ve dayanışma konusunda Kızılay’ın depremzedelere yardım ettiğinden söz edilmekte, çadır battaniye, yatak dağıtımı yapıldığı belirtilmektedir (Şahin, 2022, s.21). Bu açıklamalar deprem sonrasına yönelik bilgi verildiğini göstermektedir. “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde “Dünyada İklim ve Yaşam” konusunda; muson iklimi tanımlanmış, bu iklimin görüldüğü yerlerde iklimden kaynaklı oluşan sel ve su baskınları afetine değinilmiştir (Şahin, 2022, s.115). “Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyorum” adlı 5. ünite de “Kaynakların Ülke Ekonomisindeki Yeri” konusunda ormanların doğa kaynaklı afet olan sel ve erozyonu önlediği belirtilmektedir (Şahin, 2022, s.169). Ayrıca “Kaynakların Bilinçsiz Kullanımı” konusunda suların kirlenmesinin, atık maddelerin bilinçsizce çevreye atılmasının salgın hastalıklara neden olabileceği, söndürülmeyen piknik ateşlerinin de yangınlara neden olabileceği açıklanmaktadır (Şahin, 2022, s.175).

Şekil 11*Fırtına (Şahin, 2022, s.130)*

Coğrafya bilimi sayesinde fırtına (Görsel 4.9), sel, erozyon, deprem gibi doğa kaynaklı afetlerin nedenleri ve bu doğa kaynaklı afetler için alınması gereken tedbirlerin neler olduğu hakkında bilgi edinilir. Bu sayede afetler nedeniyle yaşanması muhtemel can ve mal kayıplarının önüne geçilmesi sağlanır.

“Bilim ve Teknoloji Hayatımızda” adlı 4. ünite de sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisi başlığında yer alan Şekil 11’de, coğrafya bilimi sayesinde sel, deprem, erozyon gibi doğal afetlerin nedenleri ve bu afetler için alınması gereken önlemler hakkında bilgi edinileceği belirtilmiştir (Şahin, 2022, s.130).

Sosyal Bilgiler 7 ders kitabında en çok deprem afetine yer verildiği; daha sonra terör, göç, kuraklık, savaş, hava kirliliği, çığ, hortum, kasırga, salgın, erozyon, heyelan, sel afetlerine değinildiği belirlenmiştir. Ayrıca “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı “Doğduğun Yer mi, Doyduğun Yer mi?” ünitesinde göç kavramı, göç veren iller, afetlerden dolayı yapılan zorunlu göçler, savaş, terör, doğal afet ve mülteci göçleri, deprem nedeniyle yapılan göçlere yer verildiği belirlenmiştir (Azer, 2022, s.112-117).

Sosyal Bilgiler 7 ders kitabı incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanını kapsamında “Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum” ünitesinde dünyayı etkileyen küresel afetlerden küresel ısınma ve iklim değişikimine yer verildiği, sel, çığ, kuraklık, hortum afetleri hakkında bilgilere yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca deprem, terörizm, açlık, göç afeti ve sorunları hakkında bilgilere yer verildiği, göç kavramına değinilmiş savaş, terör, doğal afet ve mülteci göçleri örnek verilerek afetlerin insanları göçe zorlayabileceğine yönelik bilgiye yer verilmiştir. Öğrencileri düşünmeye sevk edecek Şekil 12’deki görseller ile çözüm önerilerini yazma etkinliklerine yer verildiği belirlenmiştir (Azer, 2022, 232-236).

Şekil 12*Küresel sorunlara ilişkin görseller (Azer, 2022, s.218-220)*

Aynı kaynakta deprem ile ilgili olarak ise, göçün sebepleri olarak deprem ve diğer doğal afetler gösterilmiş, depremine tanımına yer verilmiş ve “Göç olayının temelindeki faktör; tarım ve hayvancılık açısından elverişli sahalara kavuşmaktır. Bunun yanında depremler, volkan faaliyetleri, yangın, sel, kıtlık gibi afetler de göçleri teşvik etmiştir.” şeklinde açıklamalara yer verildiği belirlenmiştir (Azer, 2022, s.114-115).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; 2018 HBDÖP ve 2018 SBDÖP’nda doğal afetler konusunda kazanımlar bulunduğu, deprem ile doğrudan ilişkili 2. sınıf düzeyinde iki, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde birer kazanım olduğu diğer sınıf düzeylerinde kazanım olmadığı belirlenmiştir.

2018 HBDÖP’nda;

- 1. sınıfta “Güvenli Hayat” ünitesinde iki kazanım, 2. sınıfta “Güvenli Hayat” ünitesinde iki kazanım ve “Doğada Hayat” ünitesinde ise üç kazanım; 3. sınıfta ise “Güvenli Hayat” ünitesinde bir ve “Doğada Hayat” ünitesinde de bir kazanım olmak üzere toplam on kazanımın doğal afetler konusuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar ünite kapsamında incelendiğinde en çok “Güvenli Hayat” ünitesinde yer verildiği görülmüştür.
- Doğrudan deprem konusu ile ilgili kabul edilen üç kazanımın olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlar 2. sınıf “Doğada Hayat” ünitesinde yer alan “HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir.” ve “HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.” ve 3. sınıf “Güvenli Hayat” ünitesinde yer alan “HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.” kazanımlarıdır.
- Kazanımlar afet öncesi, afet sırası ve afet sonrasında yapılacaklar olarak temalandırıldığında çoğunlukla afet sırasında (sürecinde) yapılacaklar, iletişim kurulacak kurum ve kişiler ve yardımlaşma konusunda yoğunlaştığı; 1. sınıfta afet sırasında iletişim ve önlemler; 2. sınıfta afet öncesi doğa ve insan etkileşimi, afet sürecinde iletişim ve önlemler ve afet sonrasında yardımlaşma ve ilgili kuruluşlar; 3. sınıfta ise afet sırasında yapılması gerekenler ve afet sonrasında yardımlaşma ve ilgili kuruluşlara yönelik açıklamalara yer verildiği görülmüştür.

2018 SBDÖP’nda;

- 4. sınıfta “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında üç; 5. sınıfta “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında üç; 7. sınıfta “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında iki, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında bir kazanım olmak üzere toplam dokuz kazanımın doğal afetler konusuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıfta ise konuyla ilgili bir kazanıma yer verilmediği tespit edilmiştir. Kazanımlar öğrenme alanları kapsamında incelendiğinde ise en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bu kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir.
- Doğrudan deprem konusu ile ilgili 4. sınıfta sadece bir kazanım tespit edilmiştir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında “SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.” kazanımının deprem çantası hazırlığı konusuna değindiği belirlenmiştir.
- Kazanımlar afet öncesi, afet sırası ve afet sonrasında yapılacaklar olarak temalandırıldığında 4. ve 5. sınıfta afet öncesi doğal ve beşeri unsurlar ve alınması gereken önlemler bilgisi, afet sırasında yapılması gerekenler; 7. sınıfta afet öncesi bilgiler ve doğal ve beşeri unsurlar bilgisine yönelik açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Her üç sınıf seviyesinde de afet sonrası yardımlaşma ve ilgili kuruluşlar hakkında bilgi verilmemiştir.

2018 HBDÖP ve 2018 SBDÖP’ında yer alan doğal afetler ve deprem konularına ilişkin kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılmasına bakıldığında;

- Programların kazanımlarında en çok bilişsel alana ilişkin kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Duyuşsal alana ait bir kazanıma yer verildiği görülürken psikomotor alana yönelik kazanımlara ise yer verilmediği tespit edilmiştir.
- Bilişsel alanın en çok anlama alt basamağına yer verildiği görülürken yaratma alt basamağına yer verilmediği tespit edilmiştir. 2018 SBDÖP kazanımlarında ise 2018 HBDÖP’nın kazanımlarına göre bilişsel alanın üst basamaklarına yer verildiği görülmüştür.

Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarındaki doğal afet ve deprem konusuna yönelik bilginin ve etkinliklerin sunumu incelendiğinde;

- 1. sınıfta tehlikeli durumlarda yapılması gerekenler ve 112 acil durum numarası; 2. sınıfta doğa olaylarının yaşamı nasıl etkilediği ve doğal afetlere karşı alınacak güvenlik önlemleri; 3. sınıfta ise acil telefon numaralarının kullanılması, doğal afet ve deprem ve sel durumlarında güvenliği sağlamak için yapılması gerekenler hakkında bilgi sunumu gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.
- Etkinliklerin sunumunda ise öğrencilerin yaş gelişim özellikleri dikkate alınarak çokça görsellerden faydalandığı görülmüştür.

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarındaki doğal afet ve deprem konusuna yönelik bilginin ve etkinliklerin sunumu incelendiğinde;

- Sınıf ders kitabında doğal afetlere karşı alınacak güvenlik tedbirleri, deprem öncesinde ve sonrasında güvende olmak için alınabilecek önlemler; 5. sınıf ders kitabında iklim ve doğal afetlerin insan ve çevre üzerindeki etkisi; 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yerleşmeyi ve nüfus dağılımını etkileyen faktörler ve doğal afetler, iklim değişikliği, açlık, göç ve terör konuları hakkında bilgi sunumu yapıldığı görülmüştür.
- 6. Sınıf öğretim programında doğal afetlere atıf yapan kazanım bulunmadığı ancak ders kitabında dolaylı olarak Kızılay'ın afet sonrası faaliyetleri, iklim gibi konular hakkında kısa bilgiye yer verildiği görülmüştür.
- Etkinliklerin sunumunda ise görsellerden ve örnek resimlerden çokça faydalandığı görülmüştür.

Afet eğitimi uygulamaları toplumun bilinçlenmesinde ve afet dirençli bir toplum yapısının oluşmasında son derece önemlidir. Mızrak (2018), afet eğitimi uygulamalarının, toplumun afetlere karşı bilinçli olmasını sağladığı ve direncini artırdığını belirtmektedir. Bu anlamda okullarda verilecek doğal afetlere yönelik eğitim içeriklerinin kritik önem taşıdığı söylenebilir. İlkokul ve ortaokul derslerinde afetler hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Ancak eldeki çalışmada 2018 SBDÖP'da 6.sınıf düzeyinde afetler ve deprem konusunda kazanım olmaması ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bu konuya başlık olarak yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Kılıç (2019), araştırmasında, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında doğal afetler konusunda yer alan kavramların sarmal düzeyde olup olmadığını tespitini amaçlamış ve söz konusu ders kitaplarındaki afetler ile ilgili bazı kavramlara yanlış yer verildiğini belirlemiştir. Araştırmada doğal afetler konusuna yönelik içeriklerin yeterli olmadığını, özellikle 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında doğal afetlerle ilgili kavramların sarmal düzeyde olmadığı ve anlamda ciddi kopukluklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışmadaki 7. sınıf düzeyinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında doğal afetler konusuna yer verildiği bulgusu ile birlikte değerlendirildiğinde; farklı bölümlerde konuya yer verilmesinin öğrencilerin bütünü algılaması ve tam öğrenmenin gerçekleşmesini güçlendireceğini düşündürmektedir. Taş (2004) araştırmasında doğal afetlerle ilgili bazı kavram yanlışlarının olduğunu belirlemiş, ortaöğretim düzeyinde doğal afetler konusunun yeterince yer almadığını belirtmiştir. Benzer olarak Önal (2019), ilköğretim ders kitaplarında doğal afetlerle ilgili kullanılan metin ve görsellerde eksiklikler ve hatalar saptamış, bu durumun kavram yanlışlarına sebep olacağını belirtmiştir. Bu iki araştırma bulguları ders kitaplarındaki içeriklerin öğrencilerde kavram yanlışlarına neden olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının kavram yanlışları olmaması için içeriklerinin bilimsel bir kurul tarafından titizlikle incelenerek oluşturulması ve detaylı incelendikten sonra basılmasının önemini gündeme getirmektedir. Eldeki çalışmada Hayat Bilgisi ders kitapları etkinliklerin sunumunun öğrencilerin yaş gelişim özellikleri dikkate alınarak çokça görsellerden faydalanılarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin görsel okuma ve yorumlama becerilerini de destekleyeceği belirtilebilir. Bu durum yıllar içinde ders kitaplarının öğrenci gelişim özelliklerine göre düzenlendiğini ve sürecin iyileştirilmeye çalışıldığını düşündürmektedir.

Karaca (2022) çalışmasında SBDÖP ve ders kitaplarında afet konusunda eksiklerin olduğunu, ders kitaplarında yer alan afet konularına yeterli düzeyde yer verilmediğini ve önemli ölçüde eksiklerin olduğunu belirlemiştir. Değirmenci ve diğerleri (2019), Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki metinleri ve görselleri afet bilinci ve eğitimi açısından inceledikleri çalışmalarında; ders kitaplarında afetlere ilişkin çeşitli görsellere ve metinlere yer verildiğini, bunlarla afet bilinci ve farkındalık oluşturulma istendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarındaki afetlerle ilgili kullanılan görsellerin ve metinlerin 4, 5 ve 6. sınıflarda genelde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” 7. sınıfta ise “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular eldeki çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Yurdumuzda ve dünyada sıkça yaşanan afet çeşitlerine yer verildiği, en fazla depreme vurgu yapıldığı ve görsellere çokça yer verildiği diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Özgen ve diğerleri (2011), öğretmen adaylarının doğal afetler konusunda genelde görsel öğrenme yöntemini tercih ettiklerini belirlemiştir. Sidekli ve diğerleri (2013) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sadece anlatım yöntemini tercih ettiklerini, farklı yönetime yönelmediklerini, derse ait araç-gereçlerden genelde yararlanmadıklarını belirlemiş ve amaçların etkin bir şekilde kazandırılması için öğretim modelleri kullanmadıklarından dolayı öğrencilerin dersten sıkıldıklarını ve tam öğrenme gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle doğal afetlerin öğretiminde de aktif öğrenme yöntemleri ile birlikte etkileşimli ve görsel içeriklerin yer aldığı etkinliklerin kullanılmasının öğrenmede kalıcılığı sağlayacağı belirtilebilir. Ders kitaplarındaki bilginin ve etkinliklerin sunumunda ilgi çekici unsurların kullanılması öğrenmede kalıcılığın artırılmasından da önemlidir. Bu anlamda Topkaya ve Şimşek (2016) yaptığı çalışmalarında deprem konusunun öğretiminde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin depreme karşı tutumları ve akademik başarıları lehine anlamlı bir fark yarattığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca Topkaya ve diğerleri (2023) yaptıkları çalışmalarında eğitici çizgi romanların konu aktarımında motivasyonu artırdığı, mizah unsurunun öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği ve kavramların daha net öğrenilmesini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç elde edilen araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki içeriklerin bilginin sunumu açısından gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Turan ve Kartal (2012) ise 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilere doğal afetler konusunda zihin haritası yaptırmış ve sonra öğrencilerle yapmış oldukları zihin haritaları üzerine mülakat yapmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yaşadıkları yerdeki doğal afetler hakkında daha fazla bilgiye sahibi olduklarını tespit etmiş ancak doğal afetler hakkında bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Değirmenci ve Altunay (2024) araştırmalarında, öğretmen adaylarının deprem farkındalıklarının oldukça yüksek olduğunu, depreme karşı bilinçli olmanın hayati değere sahip olduğunu ama üniversitedeki eğitiminin depreme karşı hazırlıklı olma hususunda yetersiz olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Doğan ve Koç (2017) ise Sosyal Bilgiler dersi içerisinde deprem afeti konusunun dijital oyunla öğretildiği okullardaki öğrencilerde öğrenilen kısımların daha etkin olduğunu tespit etmişlerdir. Shaw ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmalarında okulda afet eğitiminin konuşarak, yaşayarak, görsel araçlarla daha aktif yöntemlerle daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca okul eğitiminin kişisel, aile ve toplum eğitimiyle birleştiğinde öğrencinin bir "afete hazırlık kültürü" geliştirmesine yardımcı olabileceğine ve bunun da onları bir yetişkin olarak doğru kararları ve eylemleri almaya teşvik edeceğini belirtmişlerdir. Bu sonuç elde edilen araştırma ile birlikte değerlendirildiğinde ilkokuldan üniversiteye kadar deprem konusunda öğrencinin sürece aktif katıldığı, düşünme süreçlerinin etkin kullanıldığı, tam öğrenmeyi sağlayacak yöntem ve tekniklerin uygulanmasına, daha yeterli ve sistemli bir eğitime ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle ders kitaplarının içeriklerinin çağa uygun ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde zenginleştirilmesinde afet bilinci açısından fayda olduğunu söylemek mümkündür.

Doğal afetler ve deprem konusunun HBDÖP ve SBDÖP’nda yer alma durumunu inceleyen araştırmaların bulguları incelendiğinde bu konuların etkileşimli bir şekilde aktif öğrenme yöntemleri ve farklı yöntemler ve etkinlikler kullanılarak öğretilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Ders kitapları incelemesi üzerine yapılan araştırmalarda genelde yurdumuzda ve dünyada sıkça görülen afet türlerine yer verildiği bilhassa deprem afetine dikkat çekildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda;

- Programlardaki kazanımların çoğunlukla bilişsel alanın ilk basamaklarına hitap ettiği bulgusundan hareketle HBDÖP ve SBDÖP içinde yer alan doğal afetler ve deprem ile ilgili kazanımlar konuyla ilgili etkinliklerin her birini kapsayacak şekilde düzenlenebileceği önerilebilir.
- Ders kitaplarında afet görselleri ile bilgi ve kavrama düzeyinde açıklamaların bulunduğu, etkinliklerde de deprem konusuna yer verildiği ve afetlere yönelik etkinliklerin bulunduğu ve çokça görsellerden yararlanıldığından hareketle güncellenecek ders kitaplarında ilgili konulara ait bilgi sunumunda ve etkinliklerin tasarlanmasında farklı öğrenme basamaklarına da hitap eden içeriklerin hazırlanması önerilebilir.
- İncelenen programlarda en çok bilişsel alana ilişkin kazanımlara yer verildiğinden hareketle, programların ve dolayısıyla ilgili ders kitaplarındaki içeriklerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları açısından revize edilmesi önerilebilir.
- HBDÖP içinde on, SBDÖP içinde sadece dokuz kazanımın doğal afetler ve deprem ile ilgili olmasından hareketle, eğitim sürecinde öğrencilerde afet bilincini geliştirmek için programlardaki doğal afetlere yönelik kazanımların sayısının artırılması önerilebilir.

- Bu çalışma 2018 HBDÖP, 2018 SBDÖP, ilkököl 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi, 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. Ortaöğretim programlarını ve ders kitaplarını da kapsayacak şekilde doğal afetler ve deprem konusuyla ilgili daha detaylı araştırmalar tasarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD] (2018). *Türkiye’de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri*. <https://www.afad.gov.tr/kitaplar>
- Azer, H. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı*. Ekoyay Yayıncılık.
- Clerveaux, V., Spence, B., & Katada, T. (2010). Promoting disaster awareness in multicultural societies: The DAG approach. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 19(2), 199–218. <https://doi.org/10.1108/09653561011038002>
- Davis, L., Hosseini, M., & Izadkhah, Y.O. (2003). Public awareness and the development of a safety culture: Key elements in disaster risk reduction. *Proceedings of the Fourth International Conference on Seismology and Earthquake Engineering (SEE-4)* içinde https://www.academia.edu/28041679/Public_Awareness_and_the_Development_of_a_Safety_Culture_Key_Elements_in_Disaster_Risk_Reduction
- Değirmenci, Y., & Altunay, F. (2024). Öğretmen adaylarının deprem farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 6(1), 161–180. <https://doi.org/10.46464/tdad.1437117>
- Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *e-Kafkas eğitim araştırmaları dergisi*, 6(2), 33–46. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.591345>
- Doğan, E., & Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 90–100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408585>
- Erden, A. (1997). Öyküde sözdiziminden söylem düzlemine kurallardan prensiplere geçiş olgusu üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 8, 112–126. <http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/4534/62358>
- Erdoğan, A. (2022). *İlkokul hayat bilgisi 2 ders kitabı*. SDR Dikey Yayıncılık.
- Gökçeoğlu, C., Duman, T.Y., Sönmez, H., & Nefeslioğlu, H., (2005). 17 Mart 2005 Kuzulu (Koyulhisar, Sivas) heyelanı, *Mühendislik Jeolojisi Bülteni Bulletin Of Engineering Geology*, 20, 17–28. https://www.researchgate.net/publication/339296445_17_Mart_2005_Kuzulu_Koyulhisar_Sivas_heyelanı
- Harut, S. B. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. Ata Yayıncılık
- İkan, E. (2022). *İlkokul hayat bilgisi 3 ders kitabı*. Tuna Yayıncılık.
- İnmez, İ. (2011). Kronik afetlerin doğallığı üzerine: Sosyal bir olgu olarak afetler ve kırılganlık sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(4), 187–194. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002236
- Karaca, Ö. F. (2022). *Afet konularının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları* (Yayın no. 727005). [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Kılıç, B. C. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi* (Yayın no. 584213). [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem.
- Kurita, T., Nakamura, A., Kodama, M., & Colombage, S.R. N. (2006). Tsunami public awareness and the disaster management system of Sri Lanka, *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 15(1), 92–110. <https://doi.org/10.1108/09653560610654266>
- Lavell, L., & Maskrey, A. (2014) The future of disaster risk management, *Environmental Hazards*, 13(4), 267–280. <https://doi.org/10.1080/17477891.2014.935282>

- Önal, H. (2019). Temel eğitim ders kitaplarında afet olayları ile ilgili kavramlarda görülen eksiklikler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 177–192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/695314>
- Özey, R. (2011). *Günümüz dünya sorunları* (2. baskı). Aktif.
- Özgen, N., Ünalı, Ü., & Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik “etkili öğrenme biçimleri”nin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 303–323.
- Öztürk, B. (2012). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı karakter eğitimi boyutunun öğrencilerin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi (Burdur ili örneği)* (Yayın no. 326099). [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59527/856057>
- MEB (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>
- MEB (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI AFAD%20.pdf>
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56–67. <https://doi.org/10.21666/muefd.321970>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). SAGE.
- Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is education a key to reducing vulnerability to natural disasters and hence unavoidable climate change? *Ecology and Society*, 19(1), 42. <https://doi.org/10.5751/ES-06476-190142>
- Muttarak, R., & Pothisiri, W. (2013). The role of education on disaster preparedness: Case study of 2012 Indian Ocean earthquakes on Thailand's Andaman Coast. *Ecology and Society*, 18(4), 51. <https://doi.org/10.5751/ES-06101-180451>
- Peek, L. (2008). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience an introduction. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 1–29. <https://doi.org/10.1353/cye.2008.0052>
- Polat, B. (2022). *İlkokul hayat bilgisi 1 ders kitabı*. İhsan Yayıncılık.
- Semerçi, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49–54. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/89262>
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Shaw, R., Shiwaku, K., Hirohide Kobayashi, K., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39–49. <https://doi.org/10.1108/09653560410521689>
- Sidekli, S., Tangülü, Z. ve Yangın, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretimi: Öğretmenim bana hikaye anlatır mısın? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 311–323. <https://doi.org/10.12780/UUSBD229>
- Şahin E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Anadol Yayıncılık
- Taş, N. (2003). Yerleşim alanlarında olası deprem zararlarının azaltılması. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 8(1), 225–231. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202888>
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2016). The Effect of Educational Comics on the Academic Achievement and Attitude towards Earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46, <https://doi.org/10.15345/iojes.2016.03.005>

- Topkaya, Y., Bozkurt, A., Balci, E., Vuran, H. M., Yalçın, F., & Yel, Ü. (2023). Educational comics in conveying earthquake topics. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 325–335. <https://doi.org/10.57135/jier.1322377>
- Turan, İ., & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67–81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1491687>
- Tüysüz, S. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*. Tuna Yayıncılık.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (2015). *Sendai framework for disaster risk reduction 2015-2030*. Geneva Switzerland. https://www.unisdr.org/files/43291_sendaiframeworkfordrren.pdf
- Yontar, İ. G. (2016). Afetlerin yönetilmesinde tatbikatların önemi. A. Altay & Z. Toprak Karaman (Haz.), *Bütünleşik afet yönetimi* içinde (s. 279–304). İlkem Ofset ve Dijital Baskı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Natural Disasters and Earthquake: An Examination Within the Scope of Life Science and Social Studies Courses

Abstract

The purpose of this research is to determine the extent to which the subjects of natural disasters and earthquakes are included in the Life Sciences and Social Studies textbooks (2018), along with the achievements included in the 2018 Social Studies Curriculum (SSC) and 2018 Life Sciences Curriculum (LSC). The data of this research, in which the document review technique was used, were analyzed using descriptive and content analysis methods. In the research, it was determined that natural disasters were included in a total of 10 outcomes in the 1st, 2nd, and 3rd grades in HBDÖP; in a total of 9 outcomes in the 4th, 5th, and 7th grades in SBDÖP; while they were not included in the 6th grade. It was determined that two outcomes in the 2nd grade and one outcome in the 3rd grade in HBDÖP; and one outcome in the 4th grade in SBDÖP could be associated with earthquakes. It was determined that the outcomes mostly addressed the first steps of the cognitive domain; that the textbooks contained explanations at the knowledge and comprehension level by making use of visuals, and that the subject of earthquakes was included in the activities.

Keywords: curriculum, natural disaster, earthquake, life science, social studies

Kurum Bakımı Altındaki Çocukların Eğitimsel İhtiyaçlarına Güncel Bir Bakış

Burak Can Korkmaz^a ve Yavuzhan Barış Demiryürek^b

Öz

Eğitim tüm çocuklar için öncelikli bir hedeftir. Fakat kurum bakımı altındaki çocukların aile yaşantısından uzak olması ve travmatik öykülerinin bulunması eğitim çıktılarına olumsuz etkilemektedir. Dünyanın birçok bölgesinde sayıları artış gösteren kurum bakımı altındaki çocukların yaşatlarına nazaran eğitimsel çıktıların daha olumsuz olduğunun literatür tarafından bildirilmesi bu konudaki çalışmaların önemini artırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında kurum bakımı altındaki çocukların yaşadıkları eğitim sorunlarının açıklanması ve mevcut eğitim ihtiyaçlarının tartışılması yoluyla politika önerileri sağlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada döküman analizi kullanılmıştır. Kurum bakımı altındaki çocukların ev tipi kurum bakım modelinde çok daha olumlu çıktılar elde ettikleri saptanmıştır. Aile yaşantısına yaklaşan kurum bakım modelleri çocuklara daha özel bir ilgi gösterilmesi sayesinde ders çalışma, ödev yapma, okula devam etme gibi alışkanlıkların kazandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Okul, aile ve kurum bakımı üçlü sisteminin işlevsellik kazanması kurum bakımındaki çocukların eğitimsel çıktılarını artırabilir.

Anahtar Kelimeler: kurum bakımı, eğitim, akademik başarı, okul

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.10.2024

Düzeltilme Tarihi: 19.01.2025

Kabul Tarihi: 12.02.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Derleme

Giriş

Eğitim hakkı herkes için geçerlidir ve bu hak bireylerin gelecekte refah içinde yaşam sürmeleri açısından değerlidir (Covell vd., 2016). Türkiye'de eğitim hakkı 1973 yılında yayımlanmış olan Milli Eğitim Temel Kanunu içerisinde Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri olarak tanımlanmıştır. Bu ilkeye göre her bireyin ilköğretimden faydalanabileceği bildirilmiştir. Daha üst seviye eğitim kurumlarından ise isteyen bireylerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde faydalanabilecekleri belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1974). Tüm çocuklar için eğitim durumu hem mevcut iyilik hali hem de gelecekte sahip olacakları imkanlar açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Mochache, 2021). Fakat koruma ve bakım altındaki çocuklar için eğitim çıktıları diğer çocuklardan farklıdır (Patel vd., 2022). Çünkü bu çocukların diğer çocuklara nazaran yaşadıkları zorluklar daha fazla olmakta ve onların eğitim durumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Mwoma ve Pillay, 2016). Eğitim anlamında yaşadıkları zorluklar yalnızca koruma ve bakım altındaki çocukları değil, aynı zamanda içinde bulundukları toplumu etkilemesi yönüyle önemlidir (Putra ve Anwar, 2023). Çünkü birçok ülkede genel çocuk nüfusu içerisinde sayılarının azımsanmayacak derecede yüksek olduğu bilinmektedir (Coneus vd., 2014). Ebeveyn yoksunluğu çeken koruma ve bakım altındaki çocukların diğer çocuklara nazaran daha fazla okul devamsızlığı yapma ve okulu bırakma eğiliminde olmaları büyük bir endişe kaynağıdır (Singh ve Sekher, 2021).

Eğitim sistemine dahil olmayan çocukların yoksulluk, çocuk işçiliği, çocuk yaşta evlilikler gibi farklı sorunlarla karşılaşma ihtimalleri artmaktadır (Ak, 2022; Aktaş, 2018; Udu vd., 2017). Örneğin çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda riskli cinsel davranış gibi sorunların ortaya çıktığı ve bunun bir sonucu olarak bu çocukların HIV/AIDS hastalıkları karşısında savunmasız bir hale geldikleri öne sürülmektedir (Thomas vd., 2021). Bu konuda eğitim psikologlarının özellikle savunmasız durumda olan çocuklara yönelik olarak güçlendirici programlara ve okul faaliyetlerine öncelik vermeleri gerekliliği vurgulanmaktadır (Pillay, 2020). Buradan hareketle okul ortamı, okul öğretmenleri ve uzmanları çocuğun eğitimsel ihtiyaçları ile birlikte biyopsikososyal gelişiminde temel sistemler arasında yer almaktadır (Dhar vd., 2016). Fakat eğitim olanaklarından yoksun ve eğitim katılımı düşük olması durumunda koruma ve bakım altındaki

^a Ankara Üniversitesi, Eğitim Psikolojisi Doktora Programı, bc.korkmaz@outlook.com, ORCID: 0000-0002-7122-9289

^b Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmet Doktora Programı, yavuzhandemiryurek@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7174-3061

çocukların okul sisteminden uzak kalacağı aşikardır (Singh ve Sekher, 2021). Bu durumda halihazırda yaşamakta olduğu yurt veya ev ortamı ise çocuğun gelişimini şekillendiren yegâne sistem olma riski altında kalacak ve destekten yoksun ve hata kaldırmayan bir role bürünme ihtimali ortaya çıkacaktır. Çocuğun tüm zamanını geçirmesi yönüyle denge sağlama konusunda çok daha fazla efor sarf edeceği barınma imkânı sağlanan ev veya yurdun, okul sisteminden yoksun bir şekilde sağlayacağı kısmi olanaklar eğitimsel ihtiyaçların karşılanamaması sonucunda doğrudan ve dolaylı etkiler ortaya çıkarabilir. Riskli cinsel davranış ve AIDS örneği üzerinden değerlendirildiğinde Fana (2021) Güney Afrika’da lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada okul sisteminde bulunan öğretmenlerin sağlık çalışanları ile birlikte çocuklara riskli cinsel davranış konusunda bilgi veren iki temel kaynaktan biri olduğunu ileri sürmektedir. Hunt (2015) ise okul sisteminin riskli cinsel davranışın gerçekleşmesine olanak tanımayarak kendi içerisinde bir denetim mekanizması oluşturduğunu bildirmektedir. Bu sistemden mahrum kalması durumunda ise çocuğa bilgi vererek önleyici unsurları sunan ve çocuğu gözetleyerek denetleme işlevini sürdüren tek sistem aile kurumu veya kurum bakımı olma riski altında kalacaktır. Koruma ve bakım altındaki çocuklar için ise halihazırda aileden yoksun olmaları aynı zamanda okul sisteminden mahrum kalmaları ile birleştiğinde bu kesişimin daha büyük olumsuz sonuçlara sebebiyet verebileceği düşünülebilir. Bu sebeple koruma ve bakım altındaki çocukların mevcut eğitimsel ihtiyaçlarının güncel literatür ışığında değerlendirilmesi gerekli ve önemlidir.

Son 10 yılda dünyanın birçok bölgesinde koruma ve bakım altındaki çocukların sayısında artış yaşandığı göze çarpmaktadır (Pillay, 2018). Dünya genelinde her 100.00 çocuktan 102’sinin kurum bakımında bulunduğu tahmin edilmektedir (UNICEF, 2024). Türkiye’de ise 2015 yılında 12.689 olan kurum bakımı altındaki çocuk sayısı 2023 yılında 14.435’e yükselmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2024). Bu sebeple bu dezavantajlı grup için yaşanan sorunların kökleşerek yayılması tehlikesi sebebiyle bu sorunların incelenmesi önemli görülmektedir (Li vd., 2024). Bu grubun sahip olduğu eğitim durumu ve mevcut ihtiyaçları bölgeler arasında farklılıklar gösterebilmektedir (Pati, 2015). Diğer taraftan bu grubun eğitimsel çıktılarına etki eden belirli faktörler olduğu öne sürülmekte ve bu faktörlerin anlaşılmasının sorunların çözümünde faydalı olabileceği ifade edilmektedir (Olanrewaju vd., 2015). Dolayısıyla koruma ve bakım altındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında kurum bakımında kalmakta olan koruma ve bakım altındaki çocukların yaşamakta oldukları eğitim sorunlarının açıklanması ve mevcut eğitim ihtiyaçlarının tartışılması yoluyla politika önerileri sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışmanın alt amaçları ise; Türkiye’de kurum bakım sisteminin koruma ve bakım altındaki çocukların eğitimi için sağladığı olanakların ortaya çıkarılması, kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel sorunlarına yönelik politika önerileri sunulmasıdır.

Çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda yapılandırılan araştırma sorusu şu şekildedir: Kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçları ve bu konudaki sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Kurum bakımı altındaki çocukların eğitime yönelik alanyazın incelendiğinde, bu grubun eğitimsel süreçlerde dezavantajlı bir konumda bulunduğu görülmektedir. Uluslararası araştırmalar, bu çocukların akademik başarılarının düşük, okul devamsızlıklarının ise yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Akram vd., 2015; Kamath vd., 2017). Eğitimsel sorunların yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde de olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir (Aktaş, 2018; Udu vd., 2017). Türkiye’de yapılan çalışmalar da uluslararası alanyazına paralel olarak kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının fazla olduğunu ve çeşitli sorunların yaşanabildiğini vurgulamaktadır (Yaşar ve Dağdelen, 2013, s. 216; Yaşar ve Özbey, 2019). Bununla birlikte, mevcut literatürün özellikle Türkiye bağlamında kurum bakımındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını sistematik biçimde ele alma konusunda sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, söz konusu grubun eğitimsel durumunun güncel veriler ışığında incelenmesi ve politika önerileri geliştirilmesi önemli bir gereklilik olarak göze çarpmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında kurum bakımı altında kalan çocukların mevcut eğitimsel ihtiyaçlarının ortaya konularak eğitim konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunabilmek adına döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, dökümanlar içerisinde yer alan bilgi kümesinin incelenmesi sonucunda yorumlanarak anlamlandırılması konusunda işlevsel kabul edilmektedir. Döküman analizi ile araştırılan konuya ilişkin bilgi setinin bulunması, yorumlanması ve sentezlenmesi noktasında planlanmış aşamalardan geçilmesi amaçlanmaktadır (Mackieson vd., 2019). Bu sayede oldukça fazla çalışmanın incelendiği araştırmalarda güvenilir bilgi elde edilmesi sağlanmakta fakat bu bilgi ikincil verilere dayanmaktadır (Bathmanathan vd., 2018). Döküman analizinin ilk aşaması araştırılan konuya ilişkin uygun çalışmaların bulunmasına dayanmaktadır (Sumbas ve

Ulusoy, 2023). Bu çalışma için doğrudan kurum bakımı altındaki çocuklara ilişkin dökümanlar incelenmiştir. Bu konuda ilk aşama olarak yerli literatür ele alınmıştır. Kurum bakımını ifade eden çocuk bakım kuruluş modellerine ilişkin geçmişten günümüze kadar 5 farklı yönetmelik "Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik" (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 1995), "Çocuk Yuvaları Yönetmeliği" (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 1999), "Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2008), "Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği" (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2015), "Çocuk Koruma Hizmetleri Planlama ve Çocuk Bakım Kuruluşlarının Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022) bulunduğu tespit edilmiş ve çalışma kapsamında detaylı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra Çocuk Koruma Kanunu (Resmi Gazete, 2005), Sosyal Hizmetler Kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanunu (Resmi Gazete, 1983) ele alınmıştır. Türkiye'de kurum bakımını yürütmekte olan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından çıkarılan Çocuk Politikaları Serisi (Sarı vd., 2021), 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023) ve son olarak Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından verilen hizmetlere ilişkin yayımlanan Bilgilendirme Kitapçığı bu çalışma kapsamında incelenmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2024).

Türkiye'de kurum bakımındaki çocuklara ilişkin çalışmaların çoğunlukla tez çalışmalarından oluştuğu saptanmıştır. Kurum bakımına ilişkin tez çalışmalarına eksiksiz ulaşılabilmesi adına geçmişten günümüze kadar çocuk bakım kuruluş modeli olarak kullanılan isimler ve eş anlamlıları YÖKTEZ veritabanında taratılmıştır: "kurum bakımı", "kuruluş bakımı", "yetiştirme yurdu", "yetiştirme yurtları", "çocuk yuvası", "çocuk yuvaları", "sevgi evi", "sevgi evleri", "çocuk destek merkezi", "çocuk destek merkezleri", "çocuk evi", "çocuk evleri" ve "ihtisaslaştırılmış çocuk evleri sitesi". 05.08.2024 tarihinde gerçekleştirilen tarama sonucunda, tekrar eden ve engelli/yaşlı bakım kuruluşlarına ilişkin olması nedeniyle araştırma kapsamıyla doğrudan ilişkili bulunmayan 22 tez çıkarılmış; geriye kalan 250 tez çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Makale çalışmaları için tarama ise 14.08.2024 tarihinde Google Scholar, Web of Science ve Science Direct veri tabanlarında Türkçe tarama için yukarıda verilen isimlerle, İngilizce tarama için ise "institutional child care", "residential child care" ve "children in need of care" anahtar kelimeleriyle yürütülmüştür. Veritabanı taramalarında ulaşılan sonuçlar arasından ilk on sayfa incelenmiştir.

Bulgular

Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde, kurum bakımındaki çocukların eğitim süreçlerine yönelik bulguların; kurum bakımı, eğitim çıktıları açısından devamsızlık ve okul terki, akademik başarı ve kariyer, sosyal destek kaynakları açısından ise aile ve okul temaları altında kümelendiği saptanmıştır. Çalışmaların bulguları, döküman analizi yöntemi çerçevesinde bu temalar altında sınıflandırılarak ilgili bölümlerde ele alınmış ve birbirleri ile benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırmalı biçimde tartışılmıştır. Analiz sürecinde özellikle çocukların eğitime erişimlerinin nasıl düzenlendiği, bireysel ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığı ve zaman içerisindeki değişimlerin hangi yönlerden gelişme ya da sınırlılık gösterdiği ortaya konmuştur. Sonuç kısmında ise, elde edilen bulgular ışığında kurum bakımındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Kurum Bakımı

Kurum bakımının tarihi Türkiye'de çok eskilere dayanmaktadır. Türkiye'de kurum bakımının tarihine bakıldığında Elmacı (2022, s. 1067) kurum bakımının 1949-1983 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet verdiğini ve 1983 yılında ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun kurulmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı dışında hizmet vermeye başladığını belirtmektedir. Kurum bakımının bir dönem Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet verdiği düşünüldüğünde kurum bakımı için eğitimin odak noktası olduğu söylenebilir. 1983 yılında Resmi Gazetede yayımlanan 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu ile birlikte Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuştur (Resmi Gazete, 1983). 18 yaşının altında bulunan kurum bakımında yaşayan çocuklar için Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun kurulmasının ardından kurum bakımının eğitim fonksiyonunun devam etmesi olasıdır. Çünkü bu çocukların kurum bakımına alınma sebepleri arasında ebeveyn eksikliğinin yanı sıra ailelerin ihmali de yer almaktadır. Bu kapsamda çocukların eğitime katılımlarının engellenmesi veya yetersiz düzeyde kalması da ailenin ihmali olarak değerlendirilebilir (Ayaz vd., 2012). Bu ihmalin önlenmesi ve eğitim katılımının sağlanması ise kurum bakımının temel işlevleri arasında yer almaktadır (Reddy vd., 2019).

Kurum bakımı belirli ülkelerle sınırlı kalmamakta ve dünyanın çoğu ülkesinde uygulanan bir hizmet modeli olarak göze çarpmaktadır (IJzendoorn van vd., 2015). Çocukların gereksinimlerinin karşılanmasını hedefleyen kurum bakımı önemli görülmektedir (Ferguson, 2022). Çünkü çocuk hakları tüm dünyada kabul edilmiş sözleşmelerle korunmakta ve ülkeler tarafından bu konuda eyleme geçilmesi beklenmektedir (Al Azzam vd., 2020). Bu anlamda 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler tarafından Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edilmiş ve Somali ile Amerika Birleşik Devletleri dışında kalan bütün ülkeler bu sözleşmenin ortaya koyduğu çocukların eğitim hakkının korunması gibi bağlayıcı hükümleri yerine getireceğini taahhüt etmiştir (UNICEF, 2007). Dolayısıyla kurum bakımı modeli ülkelerin çocuk hakları ve refahını güvence altına alma amacıyla geliştirdiği ve sürdürdüğü çocuklara yönelik bir hizmet modelidir (Calheiros vd., 2015). İhmal, istismar, suça sürüklenme veya ebeveyn kaybı gibi çeşitli sebeplerle dezavantajlı durumda bulunan çocukların biyopsikososyal gelişimini optimal düzeyde sürdürme hedefiyle ülkelerin birbirlerinden farklılaşan kurum bakımı modellerini ortaya koyduğu ve bu konuda çeşitli politikalar ürettiği görülmektedir (Riemersma vd., 2023). Ülkeler arasında görünüşte farklılaşan kurum bakımı hizmet modeli çocuğun ebeveyninden uzak ev veya koğu tipi bir barınma ortamında yaşamasını öngörmesi yönüyle benzerlik göstermektedir (Hermiyanti vd., 2023). Çocukların gelişiminin büyük oranda evrensellik gösterdiği düşünüldüğünde (García ve Heckman, 2023), tüm dünyada çocuklar için kurum bakımının hangi yönleriyle çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşıladığı ve hangi açıdan geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunun incelenmesi faydalı olacaktır. Bu kapsamda farklı kurum bakımı uygulamalarının incelenmesi hem başarılı hem de başarısız örnekleri gözler önüne sermesi yönüyle bütüncül bir perspektif sağlayacaktır.

Eğitim sistemi içerisindeki öğrencilerin başarılı olması dünyadaki tüm ülkelerin en fazla ilgi duyduğu konular arasındadır fakat kurum bakımı altındaki çocuklar gibi bazı dezavantajlı grupların diğerlerine nazaran daha az başarılı oldukları tespit edilmiştir (George vd., 2015). Örneğin Tanzanya, Fransa ve Gana gibi ülkelerde kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel çıktıların diğer çocuklara nazaran daha olumsuz olduğu bildirilmektedir (Clerc vd., 2023). Öyle ki Tanzanya’da kurum bakımı sonrası ailesine döndürülen çocukların dahi çoğunlukla okula devam etmediği saptanmıştır (Frimpong-Manso ve Bugyei, 2019). Gana’da ise kurum bakımında kalan çocukların okul yaşantılarının ele alındığı bir çalışmada, bu çocukların okul arkadaşları tarafından kurum çocuğu olarak etiketlenerek dışlandıkları tespit edilmiştir (Boadu vd., 2020). Paralel olarak Gana’da yapılan bir diğer çalışmada ise kurum bakımı altında kalan çocuklar için en büyük stres kaynaklarının gittikleri okul ile çevrelerindeki akranları olduğu bildirilmektedir (Salifu-Yendork ve Somhlaba, 2015). Dolayısıyla akranlarının kurum bakımı altındaki çocuklara yönelik farkındalık eksikliğinin giderilmesi yoluyla tutum değişikliğinin sağlanması ve okul ikliminin kurum bakımı altındaki çocuklar özelinde iyileştirilmesi önemli olabilir. Ülkeler arasında kurum bakımından beklentiler ve kurum bakımının sağladığı olanaklar birbirlerinden büyük ölçüde farklı olabilmektedir (Ten Brummelaar vd., 2017). Bu anlamda kurum bakımının eğitimsel çıktılarla ilişkisinin açıklanmasında ülkelerin kendilerine özgü kültürel özelliklerinin de göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır.

Sosyal devlet anlayışı içerisinde dezavantajlı gruplara ihtiyaç duyduğu desteği verme yükümlülüğünü kendisinde hissedilen ülkelerin bazıları kurum bakımı altındaki çocuğun gelişimini daha serbest bırakırken bazı ülkeler ise eğitim faaliyetleri ile çocuğa belirli hedef ve değerleri kazandırma gayesi gütmektedir. Örneğin, Kudüs'te kurum bakımı için çocuklarda dini karakterin şekillendirilmesi hedefi bulunduğu ifade edilmektedir (Rochanah vd., 2022). Benzer bir şekilde Endonezya’da yer alan kurum bakımında çocukların kurum tarafından eğitim almaları sayesinde belirli değerler doğrultusunda yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Mahfud vd., 2023). Dini eğitim, kurum bakımı altındaki çocuklar için dünyada çok yaygın olmamakla birlikte bazı ülkelerin dini eğitimi kurum bakımı içerisinde kapsamlı bir şekilde kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Buradan hareketle okullarda verilen örgün eğitimin dışında kurum bakımı içerisinde ayrıca eğitimler planlanabilmekte ve bu eğitimler ile örgün eğitimin dışında kalan konularda çocukların eğitim alması sağlanabilmektedir.

Her ülke kurum bakımı altında kalan çocuklara belirli değerleri aşılama amacıyla değildir. Dolayısıyla kurum bakımı içerisinde okul dışı verilen eğitimlerde kültüre ve bulunulan ülkeye özgü olan özelliklere rastlanmaktadır. Her ülke kurum bakımı içerisinde vereceği eğitimi kendi kültürüne ve ülkenin yapısına göre şekillendirmektedir. Afganistan gibi uzun süreli savaşa maruz kalmış ülkeler açısından ise kurum bakımı altındaki çocukların eğitimi konusunda çok daha fazla zorluk ortaya çıktığı bildirilmektedir (Akbari ve Sahibzada, 2019). Buradan hareketle kriz ve savaş durumlarında ülkede bulunan kurum bakımı altındaki çocukların eğitim çıktıların çok daha olumsuz olabileceği öngörülebilir. Dolayısıyla kurum bakımı altındaki çocukların savaş ve kriz durumlarında ilk olarak düşünülmesi gereken dezavantajlı gruplar arasında yer aldığı söylenebilir. Uluslararası bir yükümlülük ve endişe kaynağı olan bu dezavantajlı grup için Çocuk Hakları Sözleşmesine dayanarak uluslararası örgütlerin ve ülkelerin aynı hassasiyetle savaş ve kriz ortamındaki bu çocuklar için mevcut koşulların iyileştirilmesine odaklanması faydalı olacaktır.

Diğer taraftan herhangi bir savaş veya kriz ortamı olmaksızın normal şartlarda kurum bakımında sorun durumları bildiren ülkeler de bulunmaktadır. Örneğin, Pakistan'da Peshawar bölgesinde kurum bakımındaki ergen çocuklar arasında davranış problemlerinde artış yaşandığı belirtilmektedir (Khurshid vd., 2018). Ruh sağlığı konusunda sorun durumları yaşayan çocukların eğitim çıktılarının da olumsuz olması olasıdır (Postema, 2023). Bu anlamda kurum bakımı altında ruh sağlığı sorunları yaşayan çocukların tedavi edilebilmesi için öncelikle ruh sağlığı probleminin tespit edilerek zamanında yönlendirme yapılması gerekmektedir. Geç kalınması halinde gelişimin bir bütün olduğu varsayımından yola çıkılacak olursa kurum bakımı altındaki çocuk için eğitimsel problemleri gibi sorun durumları kökleşerek yayılma riski altında kalabilir. Bu noktada kurum bakımında istihdam edilen personelin çeşitliliği ve yetkinliği çocuğa müdahalede büyük bir öneme sahiptir (Başer, 2013). Fakat kurum bakımında istihdam edilen personeller ülkeden ülkeye değişmekte olup finansal zorluk yaşanmakta olan yerlerde ruh sağlığı hizmeti verebilecek veya bu konuda yetkinliği bulunan personelin eksik olduğu tespit edilmiştir (Khalid vd., 2023).

Bazı ülkelerde ise kurum bakımında istihdam edilmesi öngörülen personellerin uzmanlık alanları ve kurum kapasitesine göre sayıları konusunda yönetmelikler ile standartlar oluşturulmuş olup kurum bakımının işlevselliğinin artırılması amaçlanmıştır. Örneğin Türkiye'de Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022) "Çocuk Koruma Hizmetleri Planlama Ve Çocuk Bakım Kuruluşlarının Çalışma Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik" içerisinde kurum bakımında psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sosyal hizmet, sosyoloji, psikoloji, çocuk gelişimi, öğretmenlik, aile ve tüketici bilimleri mezunlarının sosyal çalışma görevlisi adı altında kurum bakımında istihdamını sağlayarak çocukların hem biyopsikososyal gelişimini hem de eğitimsel çıktılarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Resmi Gazete, 2005). Diğer ülkelerde de imkanlar dahilinde personel yetkinliği ve çeşitliliğine önem verildiği görülmektedir. Sonuç olarak ülkelerin birbirlerinden farklı uygulamaları görülmekle birlikte kurum bakımı altındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarının azami düzeyde karşılanması konusunda gösterdikleri çaba yönüyle ortak bir çerçeve çizmektedirler. Kurum bakımındaki çocukların eğitimi tüm ülkeler için ortak bir endişe kaynağı ve odak noktasıdır (Bell, 1978; Wanglar, 2021).

Eğitim, kurum bakımı altındaki çocukların çıktılarını büyük ölçüde artırarak hem farkındalıklarını artırmakta hem de kişisel gelişimlerini sağlamaktadır (Doğan, 2023). Çocuk için başarılı bir kariyer, olumlu bir karakter inşası ve aydınlanma süreci sağlayan eğitim aynı zamanda ülkenin ilerlemesini sağlaması yönüyle de önemli görülmektedir (Akram vd., 2015). Bu sebeple kurum bakımında eğitim süreçleri birçok ülke için önemsenen ve üzerinde çalışılan bir konudur (Escueta vd., 2014). Bu anlamda birçok politika ve uygulamaya başvurulduğu göze çarpmaktadır. Ülkelerin gösterdiği bu çabalara rağmen kurum bakımı altındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında politika ve uygulamaların zaman zaman yetersiz kalması sebebiyle kurum bakımı altındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarının artarak diğer gelişim alanlarında da sorunlar yaratması gibi endişeler mevcuttur (Clerc vd., 2023; Mulaa, 2018). Bu anlamda ülkelerin kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamada uyguladıkları politika ve uygulamaların incelenerek çocukların mevcut eğitimsel ihtiyaçlarında kurum bakımının etkisinin tartışılması önemli çıkarımlar sağlayacaktır.

Kurum bakımında yaşayan çocuklar için eğitime ulaşım ücretsiz bir şekilde sağlanmaktadır fakat yine de bu çocukların orta öğretim ve yüksek öğretim kademelerinde daha az eğitim aldıkları görülmektedir (Losioki, 2020). Eğitime ulaşımın ücretsiz olması kurum bakımının önemli bir avantajı ve kullanılması gereken bir olanağı olarak değerlendirilebilir. Bu önemli fırsatın neden kullanılmadığı veya çocukların eğitim süreçlerinin neden sekteye uğradığı konusunda genel bir perspektif edinerek bu konuya ilişkin politika önerileri üretmek önemlidir. Bu sayede kurum bakımındaki çocukların eğitim süreçlerinin ve çıktılarının daha olumlu bir hale gelmesi sağlanabilir.

Eğitime ulaşmak ve eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılmak her çocuk için en temel gereksinimler arasında değerlendirilmektedir. Bu ihtiyacın çeşitli sebeplerle ısrarla karşılanmadığı takdirde çocuğun kurum bakımına alınma ihtimali ortaya çıkmaktadır (Mahmood vd., 2020). Dolayısıyla kurum bakımı çocuk için eğitim faaliyetlerini aktif ve düzenli bir şekilde sürdürdüğü optimal bir çevre olarak varsayılmaktadır. Fakat kurum bakımında yaşayan çocukların eğitimlerini aksattığı veya yarıda bıraktığı takdirde kurum bakımının en önemli hedeflerinden birini yerine getirmemiş olacağı ifade edilebilir. Halihazırda ebeveyn yoksunluğu çeken kurum bakımı altındaki çocuklar için ayrıca eğitim ihtiyacının karşılanamaması gibi durumlarda kurum bakımının işlevsiz kalacağı düşünülebilir. Bu anlamda kurum bakımının çocuklar açısından eğitim faaliyetlerine etkisi kurum bakımından beklenen en önemli hedefler arasında yer almaktadır (Haydarova, 2023). Örneğin, Türkiye'de yer alan kurum bakımı açısından Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022) tarafından çıkarılan en güncel yönetmelik olan "Çocuk Koruma Hizmetleri Planlama Ve Çocuk Bakım Kuruluşlarının Çalışma Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik" içerisinde 59 defa "eğitim" kavramından bahsedilmiş olup bunlar arasından 19'unun personel, 40'ının ise çocukların eğitime yönelik olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle eğitim için kurum

bakımının en temel ve önemli hedefleri arasında yer aldığı söylenebilir. Dünyadaki ülkelerin çoğunda kurum bakımındaki çocukların eğitime katılımı öncelikler arasında yer almaktadır (Chiamulera, 2017; Tanner, 2014).

Kurum bakımı altındaki çocuklar aile yanındaki olanaklardan oldukça uzak durumdadır ve dolayısıyla kurum bakımı, ailenin çocuğa sağladığı yararı sağlamaktan yoksundur (Nazım ve Köseoğlu, 2019). Bu durumun farkında olan ülkeler aile yaşantısına benzer bir barınma ortamı oluşturmak adına koğuş tipi sistemden uzaklaşmakta ve ev tipi sistemi tercih etmektedir (Başer, 2013; İzci ve Uğurlu, 2018). Aile ortamına benzer bir yapıya sahip olan ev tipi kurum bakımı modelleri sayesinde daha küçük gruplar halinde yaşayan çocukların aile yaşantısına yaklaşılarak eğitime katılım ve eğitimi sürdürme konusunda çok daha fazla olanağa sahip olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2013).

İlgili paydaşlarla sıkı bir etkileşim halinde olan kurum bakımı personellerinin kamu kurumu içerisinde gerçekleştirdikleri iş ve işlemler esnasında farklı etik yaklaşımlarla karşılaştıkları gözlemlenmektedir (Elmacı, 2015, s. 58). Fakat bürokratik işlemler ve etik ikilemler açısından düşünüldüğünde ev tipi kurum bakımı modelinde yaşamını sürdüren çocuklar için çok daha özel bir şekilde ilgilenilmesi ve işlemlerin hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesi söz konusu olabilir. Bu sayede çocukların eğitim çıktılarının olumlu yönde değişeceği düşünülebilir.

Kurum bakımındaki çocuklar için öğretmen gibi çeşitli meslek elemanları eğitim faaliyetlerini desteklemekte ve profesyonel bir rol üstlenmektedir (Yolcuoğlu, 2009). Bu profesyonel rol açısından bir baba veya anne figürünün yerini alma noktasında zorlanabilecekleri düşünülmektedir. Bu anlamda kurum bakımında çocukların ebeveyn figürü olarak görebileceği ve günlük rutinlerinde yanlarında beraber vakit geçirecekleri personel açısından birçok ülkede istihdam sağlanmaktadır (Değer, 2023). Bu konuda Türkiye'de kurum bakımındaki çocukların ebeveyn figürü olarak görebilecekleri bakım personeli ismiyle istihdam edilen kadın ve erkek personeller, çocuklarla birlikte etkinlik, alışveriş, çay saati, oyun oynama gibi aktiviteleri sürdürürken kitap okumak, ödev yapmak ve ders çalışmak gibi eğitimsel faaliyetleri de düzenli olarak gerçekleştirmektedirler (Acar vd., 2021). Kurum bakımında sosyal çalışma görevlisi adı altındaki farklı meslek grupları çocuğun eğitimine dair tüm iş ve işlemleri gerçekleştirirken bakım personeli olarak istihdam edilen kişilerin ise çocuklarla birebir ve uzun süreler vakit geçirmesi önemlidir. Bu sayede çocuğun eğitime dair işlemleri hızlı ve eksiksiz gerçekleşirken bağlanma figürü olarak bakım personeli ise eğitimsel faaliyetlerinde çocuğu yalnız bırakmayacaktır. Bu konuda Türkiye'de kurum bakımında meslek elemanları ile bakım personellerinin iş birliği içerisinde çocukların akademik başarısına yönelik çalışmaları başarı ile sürdürdüğü bildirilmektedir (Kabakulak, 2019).

Türkiye'de Değişen ve Gelişen Çocuk Bakım Kuruluş Modelleri

Türkiye'de kurum bakımı altındaki çocukların kalmakta olduğu kuruluş tipini ifade eden çocuk bakım kuruluş modellerine ilişkin 5 farklı yönetmelik yayımlanmıştır. Bu yönetmelikler ile uygulamaya konulan çocuk bakım kuruluş modellerine ilişkin bilgiler Şekil 1'de görülmektedir:

Tablo 1

Çocuk Bakım Kuruluş Modellerine İlişkin Yönetmelikler

Yönetmelik	Yıl	Çocuk Bakım Kuruluş Modeli
Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik	1995	Yetiştirme Yurdu
Çocuk Yuvaları Yönetmeliği	1999	Çocuk Yuvası
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik	2008	Çocuk Evi
Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği	2015	Çocuk Destek Merkezi
Çocuk Koruma Hizmetleri Planlama ve Çocuk Bakım Kuruluşlarının Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik	2022	Çocuk Evi, Çocuk Evleri Sitesi, İhtisaslaştırılmış Çocuk Evleri Sitesi

Not. 2022 yılında yayımlanan son yönetmeliğin ardından önceki yönetmelikler yürürlükten kaldırılmıştır.

2000'li yıllara gelmeden önce Türkiye'de çocuk bakım kuruluş modellerinin çok sayıda çocuğun bir arada kaldığı koğuş tipi yapılarda hizmet verdiği görülmektedir. Giderek sayıları azalan koğuş tipi hizmet modellerinin yerini ev tipi hizmet modelleri almıştır (Çayır, 2020, ss. 78-79; Sarı vd., 2021, s. 36). Ev tipi hizmet modellerinin koğuş tipi yapılara nazaran daha fazla avantajı bulunduğu tespit edilmiştir (Aykul vd., 2022, s. 102; İzci ve Uğurlu, 2018, s. 234; Küsmez, 2020, s. 209; Özkan ve Turgut, 2019, s. 759; Tuncer ve Erdoğan, 2018, s. 515). Türkiye'de değişen ve gelişen çocuk bakım kuruluş modelleri sonuç olarak büyük bir fiziksel binada toplu yaşamı öngören koğuş tipinden çocuklara aile sıcaklığını hissettirmeyi amaçlayan ev tipi modellere geçiş yapmıştır (Aile ve Sosyal Hizmet Bakanlığı, 2023, s. 121). 1995 tarihli ve 1999 tarihli yönetmeliklerde tanımlanan yetiştirme yurdu ile çocuk yuvasının koğuş tipinde yapılar olması nedeniyle zamanla terk edildiği, günümüzde ise ev tipi hizmet modelinin tercih edildiği söylenebilir. Son olarak yayımlanan 2022 tarihli Çocuk Koruma Hizmetleri Planlama ve Çocuk Bakım Kuruluşlarının Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ile birlikte önceki yönetmelikler yürürlükten kaldırılmıştır. 2015 yılında yayımlanan yönetmelikte tanımlanan Çocuk Destek Merkezi ismi 2022 yılında yayımlanan yönetmelikle birlikte İhtisaslaştırılmış Çocuk Evleri Sitesi olarak değiştirilirken bu çocuk bakım kuruluş modeli psikososyal destek ihtiyacı olan çocuklara hizmet verme amacını sürdürmüştür. 2022 yılında yayımlanan yönetmelikten itibaren koruma ve bakım altına alınan çocuklardan normal gelişim gösterenlerin ise ihtiyaçlarına göre tek bir apartman dairesinde 5-8 çocuğun kaldığı çocuk evi veya birkaç çocuk evinin birlikte hizmet verdiği çocuk evleri sitesinden birinde barınması uygulamasına devam edilmektedir.

Türkiye'de çocuk evi hizmet modeli içerisindeki çocukların damgalanma riskinin azaldığı çünkü yaşadığı yerin bir apartman dairesi olması sayesinde diğer çocuklara benzer bir yaşantı geçirdiği Yazıcı (2013) tarafından bildirilmektedir. Dahası bu çocukların okuldaki diğer arkadaşlarına ait oldukları ev ve mahalleyi benimseyerek ifade ettikleri ve okul arkadaşlarını evlerine davet edebildikleri belirtilmektedir. Yazıcı (2013) ayrıca çocuk evi kurum bakım modelinde yaşayan çocukların arasına çocuk evleri sitesi gibi farklı bir hizmet modelinde daha fazla verim alabilecek çocukların uygunsuz bir şekilde yerleştirilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yoksa okuldan kaçmayı alışkanlık haline getiren bir çocuğun küçük bir grup olan çocuk evi içerisine bunu aşılması halinde, bu kurum bakım modelindeki diğer çocuklar için de eğitimsel çıktıların olumsuz hale gelebileceğini bildirmektedir. Dolayısıyla ev tipi hizmet modeli çocukların eğitimsel çıktıları açısından başarılı bir kurum bakım modelidir fakat uygun olmayan çocuk profilinin yerleştirilmesi durumunda küçük bir grup olan tüm çocuk evi risk altında kalabilir. Bu sebeple ev tipi hizmet modelinde doğru bir planlama ve koordinasyon çocukların eğitimsel çıktılarının iyileştirilmesinde hayati bir öneme sahiptir. Ayrıca Türkiye'de çocuk evlerinin bağlı olduğu Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezleri tarafından standardın oluşturularak takip edildiği görülmektedir (Yıldız ve Karataş, 2022). Bu denetim mekanizması sayesinde eğitimsel faaliyetlerin verimli ve düzenli bir şekilde gerçekleşmesi sağlanabilir. Her bir çocuk evinde ortalama 6 çocuğun bulunduğu düşünüldüğünde (İzci ve Uğurlu, 2018) ve ayrıca düzenli denetim altında oldukları göz önüne alındığında kurum bakımı altındaki çocukların optimal bir barınma ortamı içerisinde eğitim faaliyetlerine devam ettikleri söylenebilir. Türkiye'deki çocuk evlerinin okula yakın apartman dairelerinde bulunması bir diğer önemli özelliğidir (Aydoğdu, 2016). Çocukların okula kısa sürede ulaşması kurum bakımı altında okul devamlılığını sürdürmelerini kolaylaştıracaktır. Türkiye'deki bir diğer uygulamaya bakıldığında ise 2012 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının imzaladığı protokol çerçevesinde kurum bakımı altındaki çocukların özel okul ve dershanelerden ücretsiz yararlanmasına olanak sağlanmıştır (Başer, 2013). Kurum bakımı altındaki çocukların dezavantajlı bir grup olması sebebiyle yaşlıları ile aynı seviyeye ulaşmaları adına bakanlıkların iş birliği yaptığı görülmektedir. Kurum bakımı altındaki çocukların çok çeşitli eğitimsel ihtiyaçları olabileceği düşünüldüğünde özel okul ve dersane gibi olanakların ücretsiz bir şekilde hazır bulundurulması çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak yönlendirilmesi noktasında faydalı olacaktır. Sonuç olarak Türkiye'de kurum bakımı, çocukların eğitimsel ihtiyaçlarına hızlı ve kapsamlı cevap verebilen duyarlı bir anlayışa sahiptir.

Günümüze kadar kurum bakımında yaşayan çocuklar ile eğitimsel çıktıları arasındaki ilişkinin tam olarak anlaşılamadığı belirtilmekte olup bütün dünyada bu çocukların eğitim olanaklarının artırılması yönünde bir çaba olduğu ileri sürülmektedir (Akhmetshin vd., 2019). Kurum bakımındaki çocuklarda diğer çocuklara nazaran ebeveyn eksikliğinden kaynaklı duygusal ve davranışsal problemler ortaya çıkabilmektedir (Patel vd., 2022). Dolayısıyla kurum bakımındaki çocukların baş etmesi gereken çok daha fazla sorun durumu bulunmaktadır (Kidman vd., 2012). Diğer taraftan kurum bakımının ebeveyni olmayan çocuklar için çok büyük bir olanak olduğu öne sürülmekte olup kurum bakımına gelmemesi halinde bu çocukların çeşitli işlerde çalışarak eğitim sürecini aksatacağı iddia edilmektedir (Moyo vd., 2015). Fakat kurum bakımına yalnızca ebeveyni olmayan çocukların değil aynı zamanda ailesi bulunmasına rağmen yüksek risk altında olan çocukların da alındığının unutulmaması gerekmektedir (Hidayah vd., 2023). Diğer bir ifadeyle kurum bakımında ebeveyni olmayan çocuklar olduğu gibi ebeveyni bulunan çocuklar da kalmaktadır. Ebeveyni bulunan çocukların aile desteğinin alınması da eğitimsel çıktıları açısından faydalı olabilir. Kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel çıktıları açısından değerlendirildiğinde tek bir gödişat bulunmamaktadır. Parçalanmış aileden gelen, ihmal edilen, istismara uğrayan,

suça sürüklenen veya suç mağduru olan çocukların kurum bakımı altında bir arada kaldığı düşünüldüğünde (Kılıç, 2019), gelişimsel psikopatoloji bakış açısıyla yaşadıkları farklı deneyimler sonucunda olumlu eğitimsel çıktılara yani eş sonlanıma ulaşabilirler. Diğer taraftan aynı deneyimlere sahip kurum bakımındaki çocuklar için farklı eğitimsel çıktılar görülebilir. Yani çoklu sonlanım meydana gelebilir. Öykülerinin çeşitli olması ve yaşantılarının birbirlerinden büyük ölçüde farklılaşması kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel çıktıları açısından değerlendirmede bulunurken temkinli olunmasını gerektirmektedir. Fakat literatürdeki ortak kanıya göre (Dobrova-Krol & van Ijzendoorn, 2017; Duran, 2021; Trapenciere, 2018) ailesinin yanında yaşama imkanı bulamaması halinde bu dezavantajlı çocuklar için kurum bakımının olanakları oldukça kapsamlı ve fiziksel ihtiyaçların karşılanması açısından işlevseldir.

Kurum bakımı altındaki çocuklara sağlıklı beslenme, bakım ve eğitim verilmesi konusunda ülkelerin büyük sorumluluğu olduğu öne sürülmektedir (Oduolowu ve Olowe, 2011). Eğitim tek başına önemli olmakla birlikte diğer alanlarla da ilişkisi açısından ele alınması gerekmektedir. Örneğin kurum bakımındaki çocukların sağlıklı alışkanlıklar kazanması konusunda eğitime ihtiyaç duyulduğu vurgulanarak dış firçalama alışkanlığının kazandırılmasında eğitimin öneminden bahsedilmektedir (Fadjeri vd., 2023). Benzer bir şekilde temizlik ve hijyen eğitimi alan çocukların sağlık çıktıları olumlu yönde değişmektedir (Rissman vd., 2021). Kurum bakımı altındaki çocuklar için örgün eğitimin yanı sıra günlük rutinlerini yerine getirirken günlük yaşam davranışları konusunda da eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Buradan hareketle kurum bakımının yalnızca barınma hizmeti görmediği ve aynı zamanda ikinci bir okul gibi işlev gösterdiği düşünülebilir. Dolayısıyla kurum bakımında yetersiz eğitimsel araç bulunması durumunda çocukların olumsuz anlamda etkilendiği tespit edilmiştir (Parfilova ve Valeeva, 2016). Kurum bakımında eğitimsel kaynakların artırılması önemli görülmekte olup çocukların eğitim hedeflerini belirlemeleri yönünde desteklenmeleri önerilmektedir (Losioki, 2020). Kurum bakımı altındaki çocuğun eğitime istek duyması sonucunda psikolojik sağlamlığının arttığı öne sürülmektedir (Akilandeswari ve Annalakshmi, 2023). Sonuç olarak iyi yapılandırılmış bir kurum bakımı sağladığı olanaklar ile çocukların eğitimsel çıktıları artırırken sosyal, duygusal ve ruhsal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitim Çıktıları

Devamsızlık ve Okul Terki

Kurum bakımı altındaki çocuklara sağlanan olanaklar çok kapsamlı ve çeşitlidir. Fakat ebeveyn yoksunluğu ve travmatik yaşantılar sonucunda bu çocukların eğitime katılımları her zaman sağlanamamaktadır. Daha da ötesinde kurum bakımı altındaki çocukların okul devamsızlığı ve terki açısından risk altında olduğu bildirilmektedir (Akram vd., 2015). Bu çocuklar için eğitim öncelikli hedeftir fakat hazır bulunuşluklarının sağlanması konusunda kuruma alınmalarının ardından çok uzun bir süre bulunmamaktadır. Kurum bakımına alınan çocuk eğitim yılının herhangi bir döneminde, örneğin eğitim yılının başlangıç ya da sonunda kurum bakımına alınmış olabilir. Çocuğun halihazırda yeni bir yaşam alanına gelmesi ve ailesinden mahrum kalması risk unsurlarını artırırken alışılmadık çevre içerisinde okul devamlılığının sağlanması için oryantasyon süreci önemli olacaktır. Kurum bakımına kısa sürede adapte olması için çocuğa konforlu bir yaşam alanı ve kendisini ifade edebileceği bir ortam sunulduğu takdirde aidiyet duygusu oluşturulabilir. Kademe kademe ihtiyaçlarının karşılanması sağlanan çocuk için okula başlama süreci öncesinde evi olarak gördüğü kurum bakımına hissettiği aidiyetin maksimum düzeye ulaşması gerekmektedir. Aksi takdirde tanımadığı bir yaşam alanında yeni bir okula başlaması istenilirse yalnızca eğitimsel ihtiyacının karşılanamaması değil aynı zamanda duygusal ve sosyal yönden de olumsuz etkilendiği gözlenebilir. Okul, çocuk için terapötik bir işlev gösterebilir fakat ilk başta çocuğun okula bu rolü layık görmesi ve okula karşı olumlu bir tutum oluşturması gerekmektedir (Ahmadi ve Ahmadi, 2020). Damgalanmadan uzak, temel ihtiyaçları karşılanmış, uyku ve beslenme gibi günlük rutini düzenli hale gelmiş çocuğun okula gitme alışkanlığını daha rahat kazanabileceği düşünülebilir (Maiti, 2021). Fakat kurum bakımı altındaki çocukların damgalanma sorunu literatürde birçok çalışma tarafından vurgulanmaktadır (Allen ve Nakonechnyi, 2022; Bano vd., 2019; Khoo vd., 2015). Örneğin bu konuda Lemeyu ve diğerleri (2023) tarafından Zimbabwe’de kurum bakımı altındaki ilkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada bu çocukların okul ortamında etiketlenerek yerel dilde lakaplara maruz kaldıkları ve bu durumun onları hem psikolojik hem de akademik olarak olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Damgalanmanın en aza indirilmesi adına bu eylemin nesnesi olan kurum bakımındaki çocuklar ile öznesi olan okuldaki akranların bir araya gelmeden önce tutum ve davranışlarının düzenlenmesi için bilgi eksikliklerinin giderilmesi sağlanmalıdır. Etiketlemenin önlenmesi konusunda yapılabilecek oryantasyon ve rehberlik gibi önleyici çalışmalar kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel çıktılarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Kurum bakımı altındaki çocukların okul devamsızlığı ve okul terki sorunları göz önüne alındığında çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde kademeli bir yaklaşımla okula ısındırılması faydalı olacaktır. Diğer taraftan kurum bakımına alınma deneyimi çocuk için her zaman istedik değildir ve oldukça zorlu olabilir (İzci ve Mazman, 2021). Hemen ardından yeni okulunda hazırlıksız bir şekilde süreci başlatılan çocuğun üst düzey

koşullanmalarla korku, kaygı, tiksinti, nefret veya öfke duygusunu eğitim ortamına yansıtma olasılığı mevcuttur. Dolayısıyla eğitime yönelik olumlu tutumun ve okula devam davranışının kazandırılmasının çocuğun kurum bakımına alınmasıyla birlikte başlayan sürecin sağlam bir şekilde yapılandırılmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Akademik Başarı ve Kariyer

Kurum bakımı altındaki çocukların akademik başarılarının artırılması en önemli hedefler arasında yer almaktadır (Sadak ve Yıldırım, 2020). Ebeveyni olmayan, reddeden, ihmal ya da istismar eden veya farklı bir nedenden dolayı kurum bakımı hizmetine girmiş bir çocuğun 18 yaşına gelerek reşit olarak kurum bakımından ayrıldığında sosyal destekten yoksun tek başına yalnızca kurumun ve ilgili paydaşların yapacağı rehberlikle yaşamını sürdüreceği düşünülebilir. Bu noktada Türkiye'de kurum bakımı altındaki çocuğun topluma entegrasyonunun sağlıklı olması ve dezavantajlı konumunun giderilerek tek başına ayakları üzerinde durabilmesi adına en az 2 yıl kurum bakımı altında kalması halinde Form-A belgesi doldurularak eğitim seviyesine göre memurluk hakkı verilmektedir (Buran, 2019). Memurluk kadrosunda eğitim seviyesine göre yapılan işlerin değişmesi ve kurum bakımı altındaki çocuklara ise eğitim seviyelerine göre bir yerleştirme yapılacağı bilgisinin verilmesi bu çocuklar için oldukça motive edici olacaktır. Daha yüksek bir maaş ve kendilerine uygun bir mesleği yapma motivasyonunu elde eden kurum bakımı altındaki çocuk için memurluk hakkı doğrudan çocuğun eğitim çıktılarına olumlu bir şekilde etki edebilir.

Diğer taraftan kurum bakımı altında en az 2 yıl kalmış olan ve memurluk hakkını elde edeceğini bildiği için minimum düzeyde efor sarf eden çocuk için akademik başarı ve kariyer gidişatı olumsuz etkilenebilir (Gül, 2019, s. 71; Özkan ve Turgut, 2019, s. 753; Uğur, 2020, s. 53). Bu noktada Vroom'un Beklenti teorisi göz önüne alındığında bireyler gösterdikleri efor sonucunda başarılı bir performansın ortaya çıkacağını düşünüyorsa ve bu performansın sonucunda ise istedik sonuçlar elde edeceğine inanıyorsa bu sonuçlara ulaşmak için emek harcarlar (Altinkurt vd., 2014). Çok fazla efor sarf etmeksizin ulaşabilecekleri bir ödül bulunması halinde ise ekstra olarak çocukların daha fazla emek harcama ihtimali düşüktür (Çelikdin, 2014). Halihazırda kesin alacakları bir ödül bulunurken uzmanlar tarafından yapılacak rehberliğin etkisi azalabilir. Özellikle ergenlik gibi çalkantılı dönemlerde kurum personeliyle güvenli bir bağlanma ve sağlıklı bir iletişim kuramadığında veya bunu başarabileceği optimal bir kurum bakımı modeline yerleşmediğinde akranlarının etkisinde çok daha fazla kalabilir. Akranlarının etkisi sonucunda akılcı olmayan inançlar edinme ve bu yönde davranışlar gösterme riski taşıyabilir (İzci ve Mazman, 2021). Bulunduğu kurum bakım modeli içerisinde çocukların çoğunluğunun akademik başarıdan ve okula devam durumundan yoksun olması durumunda o çocuk evi, çocuk evleri sitesi veya ihtisaslaştırılmış çocuk evleri sitesi içerisindeki mevcut sistemin yeniden düzenlenmesi ve mesleki çalışmalarla birlikte çocukların eğitim çıktılarının geliştirilmesinin amaçlanması daha faydalı olabilir. Fakat bulunan çocuk evi, çocuk evleri sitesi veya ihtisaslaştırılmış çocuk evleri sitesi içerisinde yalnızca birkaç çocuğun akademik başarısızlık, okul devamsızlığı ve okul terki gösterirken bunu birlikte yapıyor olmaları bu çocuklarla ilgili mesleki çalışmaların ivedilikle gerçekleştirilmesini gerektirir. Yapılan müdahalelere rağmen var olan sorunun giderilememesi üzerine çocukların farklı bir kurum bakım modelinden faydalandırılması konusu değerlendirilebilir. Akademik başarıyı elde etmek ve sürdürmek kolay değildir (Ahmad, 2013). Dolayısıyla kurum bakımı altındaki çocukların bulundukları çocuk bakım modelinde akademik başarı elde ettikleri takdirde yanlarında bu durumu bozucu çocukların bulunması ve bu çocukların kronik bir şekilde olumsuz okul çıktıları göstermesi hem olumsuz eğitimel çıktıları olan çocukların çözümsüz kalarak sorunlarının kronikleşmesine hem de olumlu akademik çıktıları bulunan çocukların süreçlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilir. Ruhsal sorunlar yaşayan ve rehabilitasyon süreçleri olumsuz ilerleyen kurum bakımı altındaki çocukların işlemlerine benzer olarak eğitimel çıktıları olumsuz olan ve kronikleşmiş bir hal alan çocukların da ivedi bir şekilde farklı kuruluş bakım modellerinde değerlendirilmesi faydalı olabilir. Halihazırda eksiksiz okul materyali sağlanmış, kuruluş etüt saatleri düzenli yapılmış, özel dershaneden faydalandırılmış, günlük yaşam planında eğitim faaliyetleri optimal düzeyde yapılandırılmış, sık bir şekilde görüşme yapılarak sorun durumlarının çözülerek motive edilmesi amaçlanmış ve bunlar raporlanarak kuruluş koordinasyon komisyonuna sunulmuş, vaka tartışma ve süreç değerlendirme raporlarında eğitimel önlemler ele alınmış, mevcut aile ve okulundan destek alınıp raporlaştırılarak değerlendirilmişse bu çocuğun bulunduğu kurum bakım modelinin artık olumsuz bir konfor alanı yaratan ve çocuk için risk faktörü olarak değerlendirilebilecek bir ortam olması yönüyle kronikleşen eğitimel sorunlarının sürdürülmesine sebep olabilir. Sonuç olarak ruh sağlığına verilen önemin kronikleşen olumsuz eğitimel çıktıları da verilmesi faydalı olacaktır. Çünkü ruh sağlığı ve eğitim birbiriyle sıkı bir ilişki içerisinde olmaları ve bireyi önlenemez derecede etkilemeleri yönüyle göz ardı edilemeyecek alanlardır (Isohanni ve Isohanni, 1998; Nara, 2017; Williams vd., 2020).

Kurum bakımı altındaki çocukların en az ilköğretim veya ortaokul derecesi aldıklarını ve eğitim süreçlerinin aksamaması durumunda ise mesleki eğitime yönlendirilerek başarılı bir eğitim sürecinden geçtiklerini bildiren

çalışmalar mevcuttur (Meli, 2015). Diğer taraftan kurum bakımında olan çocukların dışarı yaşamına uyum sağlama yeteneklerinin oldukça düşük olduğu ve akademik başarı gösteremediklerini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Kamath vd., 2017). Bu çelişkili bulgular kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının kapsamlı bir hizmet modelinde karşılanabildiğini fakat yanlış yapılandırılmış bir kurum bakım modelinde ise ihtiyaçların karşılanması bir yana sorunların kökleştiğini göstermektedir. Buna paralel olarak çocuklara eğitim hizmetini sağlayan kurumun yapısı ve öğretmenlerin yetkinlikleri gibi özelliklerin çocukların başarısında etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Bendiková ve Nemcek, 2017). Çocuk refahı alanında yetkin personelin hizmet verdiği ve çocuğa uygun optimal hizmetlerin sağlandığı kurum bakım modelleri çocukların eğitimsel çıktılarına olumlu yönde etkileyebilir.

Kurum bakımı altındaki çocukların farklı aile öyküleri ve çeşitli travmatik yaşantıları bulunduğu unutulmamalıdır. Örneğin istismar mağduru çocukların daha düşük akademik başarı gösterdiği tespit edilmiş olup özelleştirilmiş bir eğitim ve kapsamlı bir destek mekanizmasına ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Goldman ve Bode, 2012). Avusturalya'da eskiden kurum bakımı altında kalmış cinsel istismar mağduru erkeklerle yapılan çalışma (Bode ve Goldman, 2012) ile kadınlarla yapılan çalışmanın (Goldman ve Bode, 2012) her ikisi de istismar mağduru olmalarının ardından yaşadıkları travmatik deneyimi atlatamamaları sebebiyle katılımcıların çoğunun eğitimlerini yarıda bıraktıklarını saptamıştır. Benzer olarak Mchunu (2020) tarafından Güney Afrika'da yapılan çalışmada kurum bakımı altındaki cinsel istismar mağduru çocukların okul performansları ve okula katılımlarında düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Aile ortamından uzak ve istismar mağduru olmanın kesişimselliği göz önüne alındığında bu grubun eğitimsel ihtiyaçlarının daha büyük olduğu düşünülebilir. Güven duygusunu yeniden kazanarak okula entegrasyonunun sağlanmasında terapötik müdahalenin yanı sıra farklı sistemlerin desteğine ihtiyaç duyması olasıdır. Ruh sağlığı uzmanları, okul rehberlik servisi ve aile ile öğretmenler gibi destek sistemleri istismar mağduru çocuğun eğitimsel çıktılarına iyileştirilmesinde kritik bir role sahiptir.

Çocukların kurum bakımına alınma sebepleri arasında halihazırda okulda gösterdikleri davranış problemleri ve eğitim katılımının bulunmaması gibi sorun durumları göze çarpmaktadır (Yaşar ve Özbey, 2019). Bu açıdan düşünüldüğünde kurum bakımı altındaki çocuklar eğitimsel çıktılar açısından risk altında ve eğitimsel ihtiyaçları açısından ise yaşitlarına nazaran daha fazla desteklenmeye gereksinim duymaktadırlar. Örneğin ev tipi ve koğuş tipi hizmet modellerinin her ikisi de değerlendirildiğinde hizmet modeli fark etmeksizin kurum bakımı altındaki çocukların ders çalışmayı sevmediklerini ifade ettikleri bildirilmiştir (Yaşar ve Dağdelen, 2013, s. 216). Dolayısıyla bu çocukların yaşitlarına benzer bir eğitim sürecinden geçmesi beklenemez.

Her kurum bakımı altındaki çocuk travmatik yaşantılardan aynı derecede etkilenmemektedir (McKenna, 2022). Bu anlamda ayırıcı yatkinlik hipotezi aynı çevre veya deneyime maruz kalan bireylerden bazılarının daha az etkilenirken bazılarının ise daha fazla etkilendiğini ifade etmektedir (Van IJzendoorn vd., 2012). Yani benzer bir travmatik öyküden geçen iki çocuğun da eğitimsel çıktıları farklılaşabilir. Diğer taraftan olumsuz ve travmatik öyküsü bulunan kurum bakımı altındaki çocuklar için eğitimsel çıktıların yaşitlarına nazaran çok daha fazla olumlu olduğu vakalarda bulunabilir. Bu anlamda kurum bakımı altındaki çocuğun eğitim sürecine adapte olma yönünde motive olduğu, içinde bulunduğu olanakları maksimum düzeyde kullandığı ve enerjisini okula kanallı ettiği durumlar literatürde sıklıkla bildirilmektedir. Örneğin, Korzh (2013) kurum bakımında kalan çocukların ailelerinden gördükleri fakirlik döngüsünü kırmak adına çok daha fazla eğitim sürecine sarılarak kariyer olanaklarını artırma girişimlerinde bulunduklarını belirtmektedir. Kurum bakımındaki çocukların eğitimsel motivasyonlarına bakıldığında ise para, ev ve aile gibi karşılanmamış ihtiyaçlarına dayandığı görülmektedir (Alvi vd., 2017). Roe'nun ihtiyaçlar kuramına göre çocuğun karşılanmamış ihtiyaçları gelecekteki kariyer seçimini şekillendiren ve etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Bugg, 1969; Walz, 1963). Kurum bakımı altındaki çocukların karşılanmamış gereksinimlerinin oldukça fazla olması eğitimsel çıktılar ile kariyer planlamasında üstünde durulması gereken bir konudur. Risk altında olduğu tespit edilen çocuğun kurum bakımına alınması herhangi bir yaş döneminde olabilir. Dolayısıyla çocuğun karşılanmamış ihtiyaçları oldukça aşırı bir noktaya gelmiş olabilir. İhtiyaçlarının kurum bakımındaki çocuğu nispeten yönlendirdiği ve eğitimsel çıktıları üzerinde de etkisinin bulunduğu düşünülebilir. Bu anlamda eğitim psikologlarının ve okul rehberlik servisinin kurum bakımı altındaki çocuğun karşılanmamış ihtiyaçları üzerine çalışması ve kariyer seçiminde çocuğun ihtiyaçlarının etkisinin farkında olunması önemlidir. Eğitimsel süreçlerde yaşanan sorun durumlarında altta yatan sebeplerin karşılanmamış ihtiyaçlara dayanma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Sosyal Destek

Aile

Kurum bakımı altındaki çocukların ailelerinden uzak yaşamalarına rağmen bu çocukların herhangi bir ebeveyni veya yakın akrabası ile iletişimleri bulunabilir (Yıldırım ve Işıkhani, 2018). Kurum bakımı altındaki çocuğun uygun olması halinde mevcut yakını ile iletişiminin ilerletilmesi, ziyaretler ile bağının güçlenmesi, ev incelemeleri ile çocuğun yakınının mevcut durumundaki risk faktörlerinin değerlendirilmesi, çocuğun yatılı izinli verilerek ailesiyle ilişkisinin geliştirilmesi ve sonucunda bakım tedbirinin kaldırılarak aileye teslim edilmesi sağlanmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022). Yani kurum bakımı altındaki çocuğun aile bireylerinden destek alma ihtimali mevcuttur. Eğitim çıktılarının geliştirilmesi noktasında bu desteğin kullanılması faydalı olabilir. Çocuk içinde bulunduğu toplumdaki, aldığı eğitimden ve ailesi gibi yakın çevresinden büyük oranda etkilenmektedir (Yaşar ve Özbey, 2019). Kurum bakımı öncesinde kısa veya uzun bir süre ailesinin yanında kalmış olan çocuğun ailesinden bağımsız değerlendirilmesi düşünülemez. Eğitime yönelik tutumu, bu konudaki alışkanlıkları, değer ve inançları ailesinin aşlamış olduğu fikirlerden etkilenmektedir (Tucker-Drob ve Harden, 2017). Örneğin eğitim almanın zaman kaybı olduğu ve erken yaşta işe başlayarak para kazanmanın ise ilerde zengin olmayı getireceği gibi yanlış düşüncelerle kurum bakımına gelen bir çocuğun yeni bir fikri benimsemesi zor olabilir. Kurum bakımı öncesinde okul devamsızlığı yapan bir çocuğun bu alışkanlığının değiştirilmesinde ise yeni düşünce ve inançları oluşturması gerekliliği göze çarpmaktadır. Kurum bakımındaki personel ile, ailesiyle kurmuş olduğu bağ kısa sürede kuramayacak olan çocuk için ailesinin desteğinin alınması oldukça faydalı olabilir. Koruma ve bakım altındaki çocuklarla çalışan meslek elemanlarının aileyle yapılan çalışmalarda eğitimin önemi üzerinde durması ve ailenin de çocuk ile kurduğu iletişimde eğitim konusunda destekleyici beyanları çocukta değişimin hızlı ve sağlam bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir.

Aile hayatından yoksun olan çocukların en yaygın kaldığı hizmet modeli kurum bakımı olarak Semerci vd. (2020) tarafından bildirilmektedir. Bazı aileler ise farklı sorunların yanı sıra eğitim ve sağlık giderlerini karşılayamadıkları için çocuklarını kurum bakımına teslim etmektedir (Khalid vd., 2023). Bir diğer çalışmada ise kurum bakımındaki çocukların çoğunluğunun en az bir ebeveyninin hayatta olduğu belirtilmektedir (Chowdhury vd., 2017). Ebeveyni hayatta olan çocuk için kurum bakımındayken ebeveyninin desteğinin alınması eğitimsel çıktılara büyük bir fayda sağlayabilir. Bu konuda Ssewamala ve diğerleri (2010) kurum bakımı altındaki ergenler için önem verdikleri bir yetiştikenden eğitim sürecinde destek almalarının akademik performanslarını artırdığını tespit etmişlerdir. Kurum bakımındaki personelin çocuğa desteği önemlidir. Diğer taraftan çocuğun aile bireyi çocuğun çok daha büyük bir beklentiye girerek destek beklediği bir kişidir. Çocuğun ebeveyninin eğitim sürecine dahil olarak destek vermesi eğitimsel çıktıların iyileşmesini sağlayabilir. Fakat Alfred ve diğerleri (2018) ebeveynlerin kurum bakımı altındaki çocukların eğitim süreçlerine katılımının ve desteğinin oldukça sınırlı kaldığını dolayısıyla bu durumun akademik performansı etkilediğini bildirmektedir. Kurum bakımındaki personelin çocuk ile güven ilişkisini kurarak eğitimsel süreçlerini desteklemesi ebeveyn eksikliğini bir nebze telafi edebilir fakat aile desteği de alındığı takdirde kısa vadede çocuğun kurum bakımına alışması ve eğitimsel çıktıların hızlı bir şekilde gelişmesi, uzun vadede ise akademik performansın maksimum düzeyde sürdürülmesi açısından yararlı olacaktır.

Okul

Çocukların biyopsikososyal gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ancak aile, okul ve toplumsal kurumların ortak bir sorumluluk göstermesi ile mümkündür (Semerci vd., 2020). Kurum bakımında kalan çocuklar için aile desteği optimal düzeyde sağlanamamakta çünkü aile bireyleri çocuğun bakımını üstlenemedikleri ve yeterli desteği gösteremedikleri için kurum bakımına başvurulmaktadır (Hayden, 2010; Holmes vd., 2018). Bu anlamda kurum bakımında yaşayan çocukların desteklenmesinde bir diğer önemli toplumsal kurum olan okullara güvenilmektedir. Çocuğun barındığı kurum bakımının dışında en fazla zamanını geçirdiği yer olan okullar, eğitimsel çıktılar için en önemli destek mekanizması olarak göze çarpmaktadır. Kurum bakımı altındaki çocukların akran ve öğretmenlerinden aldıkları desteğin sosyal destek algılarını en fazla yükselten faktörler olduğu bildirilmiş ve okuldan dışlanan kurum bakımı altındaki çocukların ise birlikte gruplaştıkları belirtilmiştir (Davulcu ve Mert, 2019). Eğitimsel çıktılar açısından kurum bakımı altındaki çocukların okul öğretmenleri tarafından desteklenmesi çok önemlidir. Bu desteğin yetersiz kalması halinde ve çocukların dışlandıklarını düşündükleri durumda kurum bakımı altında yaşayan çocuklar olarak kendi aralarında bir klik oluşturdukları vurgulanmaktadır. Bu durum damgalanmanın etkisini daha fazla artırarak çocukların eğitimsel faaliyetlere ve okula yönelik olumsuz tutumunu daha da pekiştirebilir. Bu anlamda kurum bakımı altındaki çocukların damgalanmadan korunması okul ortamında öncelikler arasında yer almalıdır. Koşu tipi kurum bakımının bir yurt şeklinde yapılandırılmış olması sebebiyle çocukların aidiyet hissetmekte zorlandıkları, ev tipi kurum bakım modelinde ise hem ev hem de

bulundukları mahalleye kendilerini ait hissettikleri düşünüldüğünde (İzci ve Uğurlu, 2018), ev tipi kurum bakım modelinin sayısının artırılarak koğuş tipi kurum bakım modelinin azaltılması faydalı olacaktır.

Okul çocuğun sosyalleşerek yeni arkadaşlar edindiği ve becerilerini geliştirdiği önemli bir yerdir (Yıldırım, 2013). Kurum bakımı altında kendisi ile benzer öykülere ve travmatik deneyimlere sahip arkadaşları çocuğun en fazla vakit geçirdiği akran grubudur (Hanish vd., 2016). Bu anlamda okul, kurum bakımı altındaki çocukların toplumsallaşmalarına açılan kapı konumundadır (Destari, 2024). Kurum bakımı altında aynı cinsiyetteki arkadaşları ile birlikte bir arada olan çocuk için okul ortamı hem karşı cins ile arkadaşlık geliştirme hem de kurum bakımı dışındaki çocuklarla sosyalleşme imkânı tanımaktadır. Okul ortamında eğitim amacıyla toplanan akran grupları arasında eğitimsel hedefler doğrultusunda sosyalleşilmesi olasıdır. Bu anlamda okulda edinilecek yeni arkadaşlar kurum bakımı altındaki çocuklar için eğitim süreçlerinde bir başka destek mekanizması olarak düşünülebilir. Akran etkisinin önemli olduğu düşünüldüğünde okul ortamında edinilecek yeni arkadaşlar kurum bakımı altındaki çocukların dahil olabileceği klikler açısından çeşitlilik katarak çocuğun az sayıdaki arkadaş grubuna zorunlu olarak dahil olmasındansa çok sayıdaki arkadaş grubu arasından kendisinin seçeceği olumlulara dahil olması konusunda imkân ortaya çıkmaktadır. Okulun sağladığı eğitim faaliyetleri ve öğretmen desteği dışında akran desteğinin de etkisi göz önünde bulundurulmalıdır (Cowie ve Smith, 2012).

Okul, kurum bakımı altındaki çocuklar için koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir. (Mwoma ve Pillay, 2016). Okullarda bulunan ruh sağlığı uzmanları ile öğretmenlerin desteği bu çocukların yalnızca eğitim ihtiyaçlarını değil aynı zamanda diğer gelişimsel ihtiyaçlarını da karşılamaktadır (Stephan vd., 2016). Eğitimsel ihtiyaçları karşılanan kurum bakımı altındaki çocukların sağlık yönünde iyileşme gösterdikleri gözlemlenmiştir (Ahmadi vd., 2024). Eğitim seviyesi yükselen kurum bakımı altındaki çocukların sağlıklı beslenme gibi olumsuz alışkanlıklardan uzaklaştıkları tespit edilmiştir (Chowdhury vd., 2017). Sonuç olarak kurum bakımı altındaki çocukların okuldan alacakları destek hem eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamakta hem de diğer gelişim alanlarına olumlu bir şekilde etki etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Kurum bakımı altındaki çocukların eğitim çıktılarının birçok ülkede olumsuz olduğu tespit edilmiş ve bu konuda çeşitli politika önerileri ortaya konulmuştur. Ülkeler kurum bakımı altında yaşayan çocuklara büyük miktarda kaynaklar ayırmakta, bakanlıklar arası çalışmalar gerçekleştirmekte, ilgili paydaşların koordinesini artırmakta ve kurum bakım hizmet modelinde değişikliklere gitmektedir. Bu konuda Türkiye’de 2000’li yıllara kadar koğuş tipi şeklinde hizmet vermekte olan çocuk bakım kuruluş modelleri ev tipine dönüştürülmüştür. Böylece çocukların eğitimsel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilir bir hale gelmiştir. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokoller kapsamında kurum bakımı altındaki çocukların ücretsiz olarak kurs ve dershaneler ile desteklenmesi sağlanmıştır. Tüm bu gelişmelere rağmen dezavantajlı konumları kurum bakımı altındaki çocukların eğitim çıktılarının optimal seviyeye gelmesi önünde engel oluşturmaya devam etmiştir. Okula uyum problemleri, akranları tarafından etiketlenme, okul devamsızlığı, düşük ders başarısı ve motivasyon eksikliği kurum bakımı altındaki çocukların yaşadıkları yaygın eğitimsel güçlükler arasında yer almaktadır. Kurum bakımının son seçenek olarak düşünülmesi, kurum bakımındaki çocukların aileye entegrasyonunun öncelik haline getirilmesi, kurum bakımında eğitimini sürdüren çocuklar açısından ise ailelerin sürece dahil edilerek eğitim faaliyetlerinin desteklenmesi çocukların eğitime katılımını ve okul başarısını artırabilir. Okulun çekici bir yer haline getirilmesi noktasında çocuğun ilgi, yetenek ve geçmiş yaşantıları konusunda doğrudan bilgi sahibi olan çocuk kuruluşları ile okulların iş birliği yapması eğitimsel çıktıların iyileşmesinde etkili olabilir. Kurum bakımındaki çocukların okul aidiyetlerinin artırılması adına okuldaki görev, faaliyet, grup çalışmaları ve karar alma süreçlerine dahil edilmeleri fayda sağlayabilir. Kurum bakımındaki çocuklara yönelik öğrencilerin farkındalığının artırılması ve okul öğretmenlerinin bu çocuklarla çalışma konusunda uzmanlaşması, etiketlenmeden uzak bir okul ikliminin yaratılması konusunda etkili olacaktır.

Kurum bakımına alınan çocukların ebeveyn eksikliği ile yaşamış olduğu travmatik deneyimlerin etkisi tüm gelişim alanlarına yansımaktadır. Ailesi ile birlikte yaşayan herhangi bir çocuğun okul devamlılığı konusunda motive edilmesi ve ders çalışma alışkanlığı kazandırılarak akademik başarısının artırılması dahi zor ve uzun bir süreci gerektirirken kurum bakımı altındaki çocukların ayrıca ele alınması gereken problem durumları mevcuttur. Oldukça kompleks olan kurum bakımındaki çocukların eğitim süreçleri ile ilgili olarak çok çeşitli ülkelerde ampirik çalışmalar yapılmış olduğu görülmektedir. Bu durum kurum bakımının tüm dünyada çok yaygın olduğunu ve kurum bakımı altındaki çocukların eğitim süreçleri konusunda çoğu ülkede sorun durumunun mevcut olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalara rağmen kurum bakımı ve eğitim ilişkisinin iyi bir şekilde anlaşılamamış olduğu

endişesi bildirilmektedir. Bu endişe durumu kurum bakımında yaşayan çocukların çok çeşitli ailelerden gelmesi ve travmatik öykülerinin çok geniş bir skalada yer almasına bağlanabilir.

Bu çalışma kapsamında kurum bakımı altındaki çocukların eğitim süreçlerine dair çalışmaların ele alınarak bir arada değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Fakat cinsel istismara maruz kalmış veya trajik bir kayıp yaşamış çocuğun kurum bakımına alınmasının ardından örgün eğitime destek almaksızın devam etmesi oldukça zor olabilir. Kurum bakımı altındaki çocukların geneli arasında çok fazla olmamakla beraber psikoterapi desteği ve ilaç kullanımı ihtiyacı bulunan çocuklar için eğitim faaliyetleri ikincil planda yer almaktadır. Bu çocuklar için hazır bulunuşluklarının sağlanması açısından ilk adım travmalarının iyileştirilmesidir. Algıları açılan ve günlük rutinlerinde işlevsellik kazanan bu travma mağdurlarının okulda örgün eğitime devamlılıkları sağlanabilir. Okula gitmedikleri dönem için ise kurum bakımı altında destekleyici eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü görülmektedir. Kurum bakımı altındaki her çocuğun eğitim sürecine dahil olması ve bunu sürdürmesi öncelikler arasındadır. Dolayısıyla kurum bakımı altındaki çocuğun yaşıtları ile aynı eğitim seviyesine ulaşması adına ilgili paydaşlarla koordineli bir çalışma gerçekleştirildiği söylenebilir.

Kurum bakımının tarihi dünyada çok eskilere dayanmakta fakat eski dönemlerde kurum bakımının nasıl olduğuna dair çalışmaların oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Bu anlamda kurum bakımının eski dönemlerde nasıl yürütüldüğü ve dönemin koşullarına göre çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının ne derece karşılandığını inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada farklı ülkelerde kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel çıktıları ele alınmıştır. Ülkeler arasında kurum bakım modelleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ebeveyn yoksunluğu kurum bakımı altındaki çocuklar için ortak olmasına rağmen her ülkenin kendine özgü koşulları mevcuttur. Bu konuda ülkeler arasındaki farklılıkların neler olduğu ve kurum bakımı altındaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarına etkilerinin araştırılması faydalı olacaktır. Ev tipi ve koğuş tipi kurum bakım modelleri arasında ev tipinde yaşayan çocukların çok daha fazla olumlu sonuç gösterdiği saptanmıştır. Ev tipi kurum bakım modellerinin sayısının artırılması ve düzenlemelerin ev tipine yönelik olarak yapılması çocukların olumlu çıktılarını artırabilir. Endonezya gibi bazı ülkeler kurum bakımı altında dini eğitim vererek çocukların karakter inşasında çeşitli değerleri aşılamayı tercih etmektedir. Bazı ülkeler ise değer aşılama konusunda daha nötr kalmakta ve hijyen eğitimi gibi günlük yaşam davranışları konusunda rehberlik sağlamaktadır. Kurum bakımı deneyimleri açısından ülkeler arasındaki kültüre özgü farklılıkların çok olması sebebiyle ülkeler arası karşılaştırmalara ihtiyaç vardır. Kurum bakımı altındaki çocukların ailelerinden destek almalarının önemli olduğu bildirilmektedir fakat yeterli desteği alamadıkları ifade edilmektedir. Dolayısıyla kurum bakımındaki çocukların ailelerinden destek almalarının kolaylaştırılması ve artırılması konusunda çeşitli politika ve uygulamalar geliştirilmelidir. Okul, aile ve kurum bakımı üçlü sisteminin işlevsellik kazanması kurum bakımındaki çocukların eğitimsel çıktılarını artıracaktır. Dünyada kurum bakımı altında yaşayan çocukların sayısı azımsanmayacak derecede fazladır. Fakat dezavantajlı bir grup olmaları dolayısıyla ülkelerin veri akışı konusunda katı oldukları görülmektedir. Koruma ve bakım altındaki çocuklara yönelik düzenli bir şekilde veri akışı sağlanması başarılı olan ve başarılı olamayan ülke ve uygulamaların tespit edilerek etkili politikaların üretilmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acar, B., Semerci, M., & Yaman, Ö. M. (2021). Çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarının mesleki yeterliliklerinin çocuk eğitimi ve bakımı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(51), 502–538. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.626495>
- Ahmad, K. I. (2013). The role of teacher's guidance counseling building self-esteem in repertoire school students matter to achieve success. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(5), 1–6. <https://core.ac.uk/download/pdf/234673455.pdf>
- Ahmadi, A., Alidousti, K., Kakadinparvar, S., & Esmaily, H. (2024). The effect of living in orphanage and educational counseling on uberty health among female adolescents living in welfare centers: An interventional study. *Health and Development Journal*, 13(2), 80–85. <https://doi.org/10.34172/jhad.92379>
- Ahmadi, F., & Ahmadi, S. (2020). School-related predictors of students' life satisfaction: The mediating role of school belongingness. *Contemporary School Psychology*, 24(2), 196–205. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00262-z>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (1995). *Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22462.pdf>

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (1999). *Çocuk Yuvaları Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23576.pdf>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2008). *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/10/20081005-1.htm>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2015). *Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/03/20150329-1.htm>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). *Çocuk koruma hizmetleri planlama ve çocuk bakım kuruluşlarının çalışma usul ve esasları hakkında yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/09/20220906-12.htm>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *2023-2028 Türkiye çocuk hakları strateji belgesi ve eylem planı*. <https://www.aile.gov.tr/media/132816/turkiye-c-ocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-plani-2023-2028-dijital.pdf>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). *Bilgilendirme Kitapçığı*. https://www.aile.gov.tr/media/159360/turkiye-geneli-bilgilendirme-kitapcigi_2024.pdf
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2025). *E-Bülten Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. <https://www.aile.gov.tr/chgm/yayinlar/bultenler/>
- Ak, B. U. (2022). Çocuk ticareti suçunu anlamak. *Uluslararası Suçlar ve Tarih*, (23), 93–115. <https://doi.org/10.54842/ustich.1037346>
- Akbari, O., & Sahibzada, J. (2019). Orphans' motivation for higher education. *American International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 1(2), 70–80. <https://doi.org/10.46545/aijhass.v1i2.105>
- Akhmetshin, E. M., Miftakhov, A. F., Murtazina, D. A., Sofronov, R. P., Solovieva, N. M., & Blinov, V. A. (2019). Effectiveness of using football basics in physical education and organizing arts and cultural events for promoting harmonious development of orphan children. *International Journal of Instruction*, 12(1), 539–554. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201332>
- Akilandeswari, M., & Annalakshmi, N. (2023). Influence of alienation, educational aspiration, and teacher connectedness on resilience among orphan and non-orphan adolescents: A comparative study. *Indian Journal of Positive Psychology*, 14(3), 259–266. <https://www.proquest.com/openview/11268b3e3a9fe8831538fdc2bea6870e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032133>
- Akram, M., Anjum, F., & Akram, N. (2015). Role of orphanages to uplift the socio-economic status of orphans focusing on SOS children's villages in Punjab, Pakistan. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 177–182. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s2p177>
- Aktaş, M. (2018). Türkiye'deki Suriyeliler: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 129–154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/43499/532096>
- Al Azzam, H., Mrayyan, M. T., Al Dameery, K., & Al Omari, O. (2020). Predictive genetic testing for hereditary cancers in children: An argumentation. *Journal of Comprehensive Pediatrics*, 11(1). <https://doi.org/10.5812/compreped.89015>
- Alfred, A. J., Ma'rof, A. M., & Buang, N. (2018). The relationship between institutional environment, guardian involvement, academic achievement and learning motivation of children reared in a Malaysian orphanage. *Jurnal VARIDIKA*, 29(2), 147–157. <https://journals.ums.ac.id/index.php/varidika/article/view/5630>
- Allen, R. J., & Nakonechnyi, A. (2022). Orphans, displaced, and institutionalized children: Causes of children growing without parents and a sampling of global responses. *The Palgrave Handbook of Global Social Problems* içinde (s. 1–20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_284-1
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48–62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230152>

- Alvi, E., Nausheen, M., Kanwal, I., & Anwar, R. (2017). Examining the learning experiences of orphans from a critical perspective. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 11(2), 224–239. <https://ue.edu.pk/jrre/articles/1100121.pdf>
- Ayaz, M., Ayaz, A. B., Başgöl, Ş. S., Karakaya, I., Şişmanlar, Ş. G., Yar, A., Şentürk, E., & Dikmen, S. (2012). 3-5 yaş grubu kurum bakımındaki çocuklarda ruhsal hastalık sıklığı ve ilişkili etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 82–88. <https://doi.org/10.5080/u6641>
- Aydoğdu, F. (2016). Çocuk evinde kalan çocukların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 63–71. https://doi.org/10.1501/Asbd_00000000057
- Aykul, M., Ceyhan, O., Şeker, O. F., & Aytaç, S. (2022). Çocuk alanında çalışan bakım elemanlarının sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 2(2), 100–123. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2615994>
- Bano, Z., Fatima, S., & Naz, I. (2019). Stigma as a predictor of psychological issues among orphans resides in orphanages. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 69(3), 631–37. <https://pafmj.org/index.php/PAFMJ/article/view/3043>
- Başer, H. (2013). *Çocuk refahı alanında yeni hizmet modeli "Çocuk Evleri"* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bathmanathan, V., Rajadurai, J., & Sohail, M. S. (2018). Generational consumer patterns: A document analysis method. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 10(4), 1–13. https://www.researchgate.net/profile/Vathana-Bathmanathan/publication/329736689_Generational_Consumer_Patterns_A_document_Analysis_Method/links/5c18b08ba6fdcc494ffca829/Generational-Consumer-Patterns-A-document-Analysis-Method.pdf
- Bell, F. C. (1978). *Comparison of two approaches to competency-based education in Home Economics Pre-employment Laboratory Education child care* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Texas Tech University.
- Bendiková, E., & Nemcek, D. (2017). Attitudes and preferences of children living in orphanage towards physical education lessons. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 664–673. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.4.664>
- Boadu, S., Osei-Tutu, A., & Osafo, J. (2020). The emotional experiences of children living in orphanages in Ghana. *Journal of Children's Services*, 15(1), 15–24. <https://doi.org/10.1108/JCS-10-2018-0027>
- Bode, A., & Goldman, J. D. (2012). The impact of child sexual abuse on the education of boys in residential care between 1950 and 1975. *Pastoral Care in Education*, 30(4), 331–344. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.702780>
- Bugg, C. A. (1969). Implications of some major theories of career choice for Elementary School Guidance Programs. *Elementary School Guidance & Counseling*, 3(3), 164–173. <https://www.jstor.org/stable/42868098>
- Buran, M. (2019). *Çocuk destek merkezlerinden reşit olarak ayrılan bireylerin sosyal hayata uyum süreci* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Calheiros, M. M., Garrido, M. V., Lopes, D., & Patrício, J. N. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institutions are portrayed?. *Children and Youth Services Review*, 55, 159–169. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.004>
- Chiamulera, C. (2017). The court's role in supporting education for court-involved children. *Child L. Prac.*, 36(6), 140. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/chilawpt36&div=63&id=&page=140>
- Chowdhury, A. B. M. A., Wasiullah, S., Haque, M. I., Muhammad, F., Hasan, M. M., Ahmed, K. R., & Chowdhury, M. (2017). Nutritional status of children living in an orphanage in Dhaka city, Bangladesh. *Malaysian Journal of Nutrition*, 23(2), 291–298. <https://nutriweb.org.my/mjn/publication/23-2/1.pdf>
- Clerc, J., Khamzina, K., & Desombre, C. (2023). To identify and limit the risks of neglect in orphaned students: Can France manage it?. *New Ideas in Psychology*, 68, 100981. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100981>

- Coneus, K., Mühlenweg, A. M., & Stichnoth, H. (2014). Orphans at risk in sub-Saharan Africa: Evidence on educational and health outcomes. *Review of Economics of the Household*, 12, 641–662. <https://doi.org/10.1007/s11150-012-9167-4>
- Covell, K., Howe, R. B., & McGillivray, A. (2016). Implementing children's education rights in schools. *Handbook of Children's Rights* içinde (s. 318–333). Routledge.
- Cowie, H., & Smith, P. K. (2012). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. *Handbook of youth prevention science* içinde (s. 177–193). Routledge.
- Çayır, H. (2020). Kurum bakımında kalmış kişilerin aileye dair düşünceleri. *Kadim Akademi SBD*, 4(1), 75–96. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1180060>
- Çelikdin, A. E. (2014). *Balanced scorecard sisteminde Swot analizi ile Ahp kullanımı: Yem sektöründe bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Davulcu, Ü. Ş., & Mert, K. (2019). Çocuk evleri sitesinden birinde kalan çocukların algıladıkları sosyal destek ve gelecek beklentileri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 16(3), 210–216. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2019.210>
- Değer, F. (2023). Quality of life of children in orphanages: A study in Bamako, Mali. *Turkish Academic Research Review*, 8(3), 1061–1072. <https://doi.org/10.30622/tarr.1288558>
- Destari, D. (2024). The school's efforts in becoming an involved party in the socialization of student character formation. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 4(1), 103–113. <https://www.injoe.org/index.php/INJOE/article/view/105>
- Dhar, S., Banerjee, S., Mukherjee, A., & Dogra, A. K. (2016). Self-concept among adolescents of mixed sex and single sex education schools. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 86–93. <https://doi.org/18.01.165/20160302>
- Dobrova-Krol, N. A., & van IJzendoorn, M. H. (2017). Institutional care in Ukraine: Historical underpinnings and developmental consequences. *Child maltreatment in residential care: History, research, and current practice*, 219–240. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57990-0_11
- Doğan, Ö. F. (2023). *Montessori kozmik eğitim uygulamaları destekli fen eğitimi programının 5-6 Yaş çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Duran, R. (2021). Türkiye aile yapısında evlat edinme üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 19–31. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1541723>
- Elmacı, D. (2015). Koruma altındaki çocuklara yönelik hizmetlerde etik sorunlar. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49–59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2160888>
- Elmacı, D. (2022). Milli Eğitim Bakanlığının yetiştirme yurtlarıyla imtihanı: Özel eğitim ve çocuk koruma alanından tarihsel deneyimler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1067–1082. <https://doi.org/10.51460/baebd.1052563>
- Escueta, M., Whetten, K., Ostermann, J., O'Donnell, K., & Positive Outcomes for Orphans (POFO) Research Team. (2014). Adverse childhood experiences, psychosocial well-being and cognitive development among orphans and abandoned children in five low income countries. *BMC International Health And Human Rights*, 14, 1–13. <https://doi.org/10.1186/1472-698X-14-6>
- Fadjeri, I., Purnama, T., Suharja, E. S., & Nurwanti, W. (2023). Storgi Media as an effort to improve dental health behavior in orphanage children. *Asian Journal of Dental and Health Sciences*, 3(3), 42–46. <https://doi.org/10.22270/ajdhs.v3i3.53>
- Fana, T. (2021). Knowledge, attitude and practices regarding HIV and AIDS among high school learners in South Africa. *The Open AIDS Journal*, 15(1), 84–92. <https://doi.org/10.2174/1874613602115010084>
- Ferguson, A. (2022). 'Nobody does the job cause it's easy'. The factors which empower and inhibit the role of the child and youth care worker. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 21(1). https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/154852179/Ferguson_SJRCC_2022_Nobody_does_the_job_cause_its_easy.pdf
- Frimpong-Manso, K., & Bugyei, A. G. (2019). The challenges facing children reunified with their families from an orphanage in Ghana. *Children & Society*, 33(4), 363–376. <https://doi.org/10.1111/chso.12314>

- García, J. L., & Heckman, J. J. (2023). Parenting promotes social mobility within and across generations. *Annual Review of Economics*, 15(1), 349–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-021423-031905>
- George, C. R. G., Mucheuki, C., Govender, K., & Quinlan, T. (2015). Psychosocial and health risk outcomes among orphans and non-orphans in mixed households in KwaZulu-Natal, South Africa. *African Journal of AIDS Research*, 14(4), 323–331. <https://doi.org/10.2989/16085906.2015.1095774>
- Goldman, J. D., & Bode, A. (2012). Female survivors' perceptions of lifelong impact on their education of child abuse suffered in orphanages. *International Journal of Lifelong Education*, 31(2), 203–221. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.663799>
- Gül, N. (2019). *Sosyal hizmet kuruluşlarından ayrılan gençlerin topluma uyumları üzerine bir inceleme: İstanbul ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Miller, C. F., Fabes, R. A., DeLay, D., & Updegraff, K. A. (2016). Social harmony in schools: A framework for understanding peer experiences and their effects. *Handbook of social influences in school contexts* içinde (s. 48–62). Routledge.
- Haydarova, S. (2023). Characteristics Of mental development of care givers. *Science and innovation*, 2(B2), 382–388. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7652196>
- Hayden, C. (2010). Offending behaviour in care: is children's residential care a 'criminogenic' environment?. *Child & Family Social Work*, 15(4), 461–472. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00697.x>
- Hermiyanti, P., Wisnu, N. T., Ginarsih, Y., Intiyati, A., Yunariyah, B., Widyastuti, D. U., ... & Triana, W. (2023). Aksı kompetensi bersama di panti asuhan yayasan pemeliharaan anak dan bayi permata hati surakarta. *Jurnal Ilmiah Tatengkorang*, 7(1), 13–16.
- Hidayah, R., Fatma, E. P. L., & Lestari, R. (2023). Community-based psychosocial support for orphan and vulnerable children living in an orphanage. *Journal of Innovation and Applied Technology*, 9(1), 39–42. <http://dx.doi.org/10.21776/ub.jiat.2023.009.01.7>
- Holmes, L., Connolly, C., Mortimer, E., & Hevesi, R. (2018). Residential group care as a last resort: Challenging the rhetoric. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1455562>
- Hunt, S. (2015). Data collection on school-aged children through Common Core. *ISJLP*, 12, 305. <https://heionline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/isjlp12&div=19&id=&page=>
- IJzendoorn van, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Scott, S. (2015). Residential and foster care. A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, & E. Taylor (Haz.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* içinde (s. 261–272). <https://doi.org/10.1002/9781118381953.ch21>
- Isoghanni, I., & Isoghanni, M. (1998). Education and mental disorders. *International Journal of Circumpolar Health*, 57(2-3), 188–194. <https://europepmc.org/article/med/9753888>
- İzci, L., & Mazman, İ. (2021). Sembolik etkileşimcilik çerçevesinden korunmaya muhtaç çocuklarda benlik. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 151–170. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1350038>
- İzci, L., & Uğurlu, H. (2018). Korunmaya muhtaç çocukların mekân değişikliği: Koğuşlardan evlere. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 228–237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iksd/issue/51698/671159>
- Kabakulak, K. (2019). *Çocuk evleri hizmet modeli kapsamında olan lise öğrencisi çocukların akademik başarı bileşenlerinin keşfedilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kamath, S. M., Venkatappa, K. G., & Sparshadeep, E. M. (2017). Impact of nutritional status on cognition in institutionalized orphans: a pilot study. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 11(3), CC01. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2017/22181.9383>
- Khalid, A., Morawska, A., & Turner, K. M. (2023). Pakistani orphanage caregivers' perspectives regarding their caregiving abilities, personal and orphan children's psychological wellbeing. *Child: Care, Health and Development*, 49(1), 145–155. <https://doi.org/10.1111/ceh.13027>

- Khoo, E., Mancinas, S., & Skoog, V. (2015). We are not orphans. Children's experience of everyday life in institutional care in Mexico. *Children and Youth Services Review*, 59, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.09.003>
- Khurshid, F., Mahsood, N., & Kibria, Z. (2018). Prevalence and determinants of behavioral problems among adolescents living in orphanage facilities of district Peshawar, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Kmuuj*, 10(2), 95–100. <https://pdfs.semanticscholar.org/9f4a/201ad17f61d8aa24ca85c87da4ab822b3547.pdf>
- Kılıç, F. (2019). *Çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarında psikolojik sermaye algısı, iş doyumu ve maneviyat arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kidman, R., Hanley, J. A., Foster, G., Subramanian, S. V., & Heymann, S. J. (2012). Educational disparities in AIDS-affected communities: Does orphanhood confer unique vulnerability?. *Journal of Development Studies*, 48(4), 531–548. <https://doi.org/10.1080/00220388.2011.604412>
- Korzh, A. (2013). What are we educating our youth for? The role of education in the era of vocational schools for "dummies" and diploma mill universities in Ukraine. *European Education*, 45(1), 50–73. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934450103>
- Küsmesz, B. (2020). Korunma ihtiyacı olan çocuklar için kurumsal ve alternatif hizmet modelleri: Bir değerlendirme. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 4(3), 201–225. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1486771>
- Lemeyu, T., Goshomi, U., & Chikutuma, T. (2023). Exploring experiences encountered by orphans and vulnerable children (OVC) in public primary schools in Harare, Zimbabwe. *Indiana Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(6), 6–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8123063>
- Li, S., Zhang, Y., Wang, X., & Yuan, R. (2024). Association between life satisfaction, problem behaviours and psychological distress in orphaned adolescents: Exploring gender and orphanhood type discrepancies. *Child & Family Social Work*, 29(3), 808–817. <https://doi.org/10.1111/cfs.13138>
- Losioki, B. E. (2020). Education opportunities and support for orphans and vulnerable children in Bagamoyo District Tanzania. *East African Journal of Education Studies*, 2(1), 187–197. <https://doi.org/10.37284/eajes.2.1.250>
- Mackieson, P., Shlonsky, A., & Connolly, M. (2019). Increasing rigor and reducing bias in qualitative research: A document analysis of parliamentary debates using applied thematic analysis. *Qualitative Social Work*, 18(6), 965–980. <https://doi.org/10.1177/1473325018786996>
- Mahfud, C., Rohani, I., Nuryana, Z., Baihaqi, M., & Munawir, M. (2023). Islamic education for disabilities: New model for developing Islamic parenting in Integrated Blind Orphanage of Aisyiyah. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 13(1), 115–142. <https://doi.org/10.18326/ijims.v13i1.115-142>
- Mahmood, A., Ullah, F., & Shah, S. F. H. S. (2020). Problems of orphan children in state-sponsored orphanages of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 4(1), 102–113. <https://pdfs.semanticscholar.org/a2a6/6fcfc1cdd8435bfd8a317766b0c0ae3e27e7.pdf>
- Maiti, A. (2021). Effect of corporal punishment on young children's educational outcomes. *Education Economics*, 29(4), 411–423. <https://doi.org/10.1080/09645292.2021.1901073>
- Mchunu, J. N. (2020). *The Psychosocial and educational experiences of sexually abused orphans and vulnerable children in Hammarsdale, KwaZulu-Natal* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Johannesburg.
- McKenna, N. (2022). *Detention as trauma: A mixed methods analysis of trauma-responsive and trauma-inducing practices in United States Youth Detention Facilities* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Cincinnati.
- Meli, B. M. (2015). Provision of vocational skills education to orphans: Lessons from orphanage centres in dar es salaam city, Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 65–75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079991>
- Mocheche, L. K. (2021). *The role of education in refugee integration and well-being: A case study of Kakuma refugee camp* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Norwegian University of Life Sciences.

- Moyo, S., Susa, R., & Gudyanga, E. (2015). Impact of institutionalisation of orphaned children on their wellbeing. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(6), 63–69. <https://doi.org/10.9790/0837-20636369>
- Mulaa, E. A. (2018). Psychosocial challenges facing orphans and vulnerable children attending public primary schools in Kenya. *International Journal of Research in Education and Social Sciences (IJRESS)*, 1(2), 128–137.
- Mwoma, T., & Pillay, J. (2016). Educational support for orphans and vulnerable children in primary schools: Challenges and interventions. *Issues in Educational Research*, 26(1), 82–97. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/informit.020792840149748>
- Nara, K. (2017). Study of mental health among sportspersons. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(1), 34–37. <https://doi.org/10.22271/kheljournal.2017.v4.i1.a.837>
- Nazım, A. Ö., & Köseoğlu, M. (2019). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde sosyal hizmetlerin yapısı ve işleyişine eleştirel bir bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 665–689. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/727688>
- Oduolowu, E. A., & Olowe, P. K. (2011). Government provision of early child care and education to preschool orphans in orphanages in Ibadan municipality. *Research in Curriculum Studies*, 6(2), 10–22. https://www.researchgate.net/profile/Peter-Olowe/publication/343814918_Government_Provision_of_Early_Child_Care_and_Education_to_Pre-school_Orphans_in_Orphanages_in_Ibadan_Municipality/links/5f41778b458515b72943710e/Government-Provision-of-Early-Child-Care-and-Education-to-Pre-school-Orphans-in-Orphanages-in-Ibadan-Municipality.pdf
- Olanrewaju, A. D., Jeffery, C., Crossland, N., & Valadez, J. J. (2015). Access to education for orphans and vulnerable children in Uganda: A multi-district, cross-sectional study using lot quality assurance sampling from 2011 to 2013. *PloS one*, 10(7), e0132905. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132905>
- Özkan, Y., & Turgut, A. Ş. (2019). Kurum bakımından ayrılmış bireylerin sosyo-demografik özellikleri ile kurum bakımı sonrası yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 748–763. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907880>
- Parfilova, G. G., & Valeeva, R. A. (2016). Study of orphanage children’s value orientations. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(4), 747–753. <https://www.iejme.com/article/study-of-orphanage-childrens-value-orientations>
- Patel, K., Thakar, D., Makwana, B., Macwan, A., Zala, U., Rohit, P., & Vyas, D. (2022). Comparative study to assess the behavioral and emotional problems among school going orphans and non-orphans of Nadiad. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 1397–1405. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S09.168>
- Pati, J. (2015). Early de-institutionalisation and child care priorities for children without parental care. *Institutionalised Children Explorations and Beyond*, 2(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/2349301120150105>
- Pillay, J. (2018). Early Education of orphans and vulnerable children: A crucial aspect for social justice and African development. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship= Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 83(1), 1–12. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-ecadaed85>
- Pillay, J. (2020). Social justice implications for educational psychologists working with orphans and vulnerable children in South Africa. *School Psychology International*, 41(1), 37–52. <https://doi.org/10.1177/0143034319893005>
- Postema, C. L. (2023). *The effects of adolescent trauma, mental health treatment, and demographic variables on educational outcomes* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Western Michigan University.
- Putra, H., & Anwar, K. (2023). Islamic education management and social change and development in Indonesia. *International Journal of Education, Vocational and Social Science*, 2(01), 79–88. <https://doi.org/10.99075/ijevss.v2i01.140>
- Reddy, S. B., Jyothula, N., Kandula, I., & Chintada, G. S. (2019). Nutritional status and personal hygiene of children living in the orphanages of Bhubaneswar: capital city of Odisha. *International Journal of*

- Community Medicine and Public Health*, 6(1), 379–385. <http://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20185276>
- Resmi Gazete. (1974). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Resmi Gazete. (1983). *Sosyal Hizmetler Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2828&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Resmi Gazete. (2005). *Çocuk Koruma Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5395.pdf>
- Riemersma, Y., Harder, A., Zijlstra, E., Post, W., & Kalverboer, M. (2023). Static and dynamic factors underlying placement instability in residential youth care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 155, 107298. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107298>
- Rissman, L., Deavenport-Saman, A., Corden, M. H., Zipkin, R., & Espinoza, J. (2021). A pilot project: Handwashing educational intervention decreases incidence of respiratory and diarrheal illnesses in a rural Malawi orphanage. *Global Health Promotion*, 28(3), 14–22. <https://doi.org/10.1177/1757975920963889>
- Rochanah, R., Muna, F. I., & Ariyanto, B. (2022). The building religious character of children orphanage at Nurul Jannah Kudus. *Bulletin of Early Childhood*, 1(2), 68–79. <https://doi.org/10.51278/bec.v1i2.552>
- Sadak, E., & Yıldırım, F. (2020). Kurum bakımından ayrılan bireylerin toplumsal yaşama uyum sorunlarının “sosyal hizmetler” bağlamında değerlendirilmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 169–191. <https://dergi.neu.edu.tr/index.php/sosbilder/article/view/251>
- Salifu Yendork, J., & Somhlaba, N. Z. (2015). Problems, coping, and efficacy: An exploration of subjective distress in orphans placed in Ghanaian orphanages. *Journal of Loss and Trauma*, 20(6), 509–525. <https://doi.org/10.1080/15325024.2014.949160>
- Sarı, K. S., Ergüt, İ. K. ve Ünlü-Çeber, Ç. (2021). Türkiye’de çocuk hizmetlerinin tarihsel süreci. *T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Politikaları Serisi*, 1(4), 1–46. <https://www.aile.gov.tr/media/88094/cocuk-politikalari-serisi-4.pdf>
- Semerçi, M., Tatal, K., Acar, B., & Yaman, Ö. M. (2020). Çocuk evlerinde çalışan çocuk bakım elemanlarının yaşadıkları sorunlara yönelik niteliksel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (49), 171–188. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1079580>
- Singh, A., & Sekher, T. V. (2021). Orphans and their living arrangement in Indian households: Understanding their educational and nutritional status. *Children and Youth Services Review*, 121, 105868. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105868>
- Ssewamala, F. M., Karimli, L., Han, C. K., & Ismayilova, L. (2010). Social capital, savings, and educational performance of orphaned adolescents in Sub-Saharan Africa. *Children and youth services review*, 32(12), 1704–1710. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.07.013>
- Stephan, S., Lever, N., Bernstein, L., Edwards, S., & Pruitt, D. (2016). Telemental health in schools. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 26(3), 266–272. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0019>
- Sumbas, E., & Ulusoy, Y. (2023). The Last 20 Years of Psychodrama in Turkish and International Academic Papers: A Document Analysis Study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 13(69), 180–193. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1210122ev>
- Tanner, A. E. (2014). *Former foster youth and their self-determination in graduating from college: A phenomenological study* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Capella University.
- Ten Brummelaar, M. D., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2017). Residential child and youth care in the Netherlands: Current practices and future perspectives. *Residential Child and Youth Care in a Developing World. Volume 2: European Perspectives* içinde (s. 339-355). CYC-Net Press.
- Thomas, T., Ahmed, Y., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2021). Cognitive and educational interventions for orphans and vulnerable children affected by HIV/AIDS: A meta-analysis. *Child development*, 92(1), 7–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.13438>
- Trapenciere, I. (2018). Transition trajectories from youth institutional care to adulthood. *SHS Web of Conferences*, 51(1002). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185101002>

- Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2017). A behavioral genetic perspective on noncognitive factors and academic achievement. *Genetics, ethics and education*, 134–158. <https://labs.la.utexas.edu/tucker-drob/files/2015/02/Tucker-Drob-Harden-4.20.15-A-Behavioral-Genetic-Perspective-on-Noncognitive-Factors-and-Academic-Achievement.pdf>
- Tuncer, B., & Erdoğan, T. (2018). Korunmaya muhtaç çocuklar ve korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 515–527. <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.417251>
- Udu, T. T., Aime, E. T., & Akpera, J. V. (2017). Barriers to equitable access to basic education in kwande lga of Benue State: Implications for economic growth in Nigeria. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 744–765. <https://doi.org/10.5281/zenodo.83986>
- Uğur, T. D. (2020). *Devlet korumasından sonra memur olarak istihdam edilen genç kadınlar: Afyonkarahisar ve Ankara örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- UNICEF. (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/3966/file/%C3%87OCUK%20HAKLARI%20VE%20GAZETE%20C4%B0L%20C4%B0K%20UYGULAMALARI%20HAK%20TEMELL%20C4%B0%20PERSPEKT%20C4%B0F.pdf>
- UNICEF. (2024). *Children in alternative care*. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/children-alternative-care/>
- Van IJzendoorn, M. H., Belsky, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2012). Serotonin transporter genotype 5HTTLPR as a marker of differential susceptibility? A meta-analysis of child and adolescent gene-by-environment studies. *Translational Psychiatry*, 2(8), e147. <https://doi.org/10.1038/tp.2012.73>
- Walz, G. R. (1963). Chapter VII: Vocational development process. *Review of Educational Research*, 33(2), 197–204. <https://doi.org/10.3102/00346543033002197>
- Wanglar, E. (2021). Child care institutions in India: Investigating issues and challenges in children's rehabilitation and social integration. *Children and Youth Services Review*, 122, 105915. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105915>
- Williams, I., Vaisey, A., Patton, G., & Sanci, L. (2020). The effectiveness, feasibility and scalability of the school platform in adolescent mental healthcare. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(4), 391–396. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000619>
- Yaşar, E. Y., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki korunmaya muhtaç çocukların ahlâki değer yapılarının çocuklara ilişkin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Ankara örnekleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 41–70. <https://doi.org/10.34234/ded.402313>
- Yaşar, Ö., & Dağdelen, N. (2013). Korunmaya muhtaç çocukların yetiştirilmesinde çocuk yurtlarından çocuk evlerine geçişin, çocukların sosyo-kültürel ve psikolojik gelişimlerine etkisi üzerine bir çalışma: Isparta örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 199–221. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/23220/247975>
- Yazıcı, E. (2013). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri/Children in need of protection and children's homes. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 499–525. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183026>
- Yıldırım, Ş. (2013). *Çocuk evinde kalan çocukların ilişki dinamikleri: İzmir örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, Ş., & Işıksan, V. (2018). Çocuk evinde kalan çocukların sosyalleşme sürecindeki ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 46–70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/515178>
- Yıldız, B. N., & Karataş, M. (2022). Çocuk evleri hizmet modelinde psikososyal destek sağlayan meslek elemanlarının deneyimleri: Sivil toplum kuruluşu örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(1), 113–135. <https://doi.org/10.33417/tsh.1185725>
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 43–58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21099/227229>

Current View of Educational Needs of Children in Need of Care and Protection

Abstract

Education is a priority goal for children. However, the fact that children under institutional care are away from family life and have traumatic stories negatively affects their educational outcomes. The literature indicates that the educational outcomes for children in institutional care, whose numbers are rising worldwide, are more negative compared to their peers. This highlights the increasing significance of studies on this subject. Therefore, within the scope of this study, the aim is to explain the educational problems experienced by children in institutional care and to provide policy recommendations by discussing their current educational needs. Document analysis was used in this study. It has been determined that children under institutional care achieve much more positive outcomes in the home-type institutional care model. Institutional care models similar to family life make it easier for children to acquire habits such as studying, doing homework, and attending school. The functionality of the triple system of school, family, and institutional care may increase the educational outcomes of children in institutional care.

Keywords: institutional care, education, academic achievement, school

Türkiye'de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin İncelenmesi

Burak Can Korkmaz^a ve Ahmet Emin Arı^b

Öz

Bu çalışma Türkiye'de sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin 16 farklı değişken açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda DergiPark platformunda aktif olarak yayın hayatını sürdüren üniversite dergileri arasında sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlananlar tespit edilerek 16 farklı değişken açısından içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmeleri sağlanmıştır. Araştırma grubunu 10.06.2024 ve 22.06.2024 tarihleri arasında DergiPark platformunda aktif olarak sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın hayatını sürdüren 157 üniversiteye ait dergi oluşturmaktadır. Üniversite dergilerinin %61'inin sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın hayatını sürdürdüğü göze çarpmaktadır. 667 üniversite dergisinin 399'u (%60) TR Dizin indeksinde yer almamaktadır. Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin çoğunluğunun makale kabul oranı %60'ın üzerinde olup, bu durum gönderilen her beş makaleden yaklaşık üçünün kabul edildiğini göstermektedir. Türkiye'de akademik yayıncılıkta gözlenen niceliksel artışın niteliksel anlamda iyileştirilmesine yönelik acil bir şekilde önlemlerin hayata geçirilmesine ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: akademik yayıncılık, sosyal ve beşeri bilimler, yükseköğretim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.02.2025

Düzeltilme Tarihi: 11.05.2025

Kabul Tarihi: 12.05.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

21. yüzyılda toplumlar, büyük teknolojik gelişmeler sonucunda artan olanaklar açısından eski dönemlerden farklılaşmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında akademik bilginin yayılımı geniş bir skalaya sahip çeşitli iletişim araçlarıyla gerçekleşmektedir fakat yine de ister basılı isterse çevrimiçi olsun akademik dergilerin, akademik bilginin yayılması ve değerlendirilmesinde merkezi olan konumu aynı kalmaya devam etmiştir (Buela-Casal vd., 2006, s. 45; Wang, 2024). Akademik derginin tanımına bakıldığında dergiye makale gönderim sürecinin anonimleştirilmesi ve aynı zamanda derginin değerlendirme açısından çift kör hakem değerlendirme sürecini içermesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Herr vd., 2022, s.407). Bu açıdan değerlendirildiğinde bir makalenin akademik dergide yayımlanması sürecinde çeşitli kriterler göz önünde bulundurulmakta ve titiz bir eleme süreci göze çarpmaktadır. Dolayısıyla güvenilir ve geçerli bilgilerin literatüre kazandırılarak araştırmacı ile uygulayıcıların bu akademik bilgilerden yararlanması sağlanmaktadır. Lisansüstü tezler başta olmak üzere bilimsel bilginin ortaya çıkması ve yayılması konusundaki çalışmalara kaynaklık etmesi yönüyle akademik dergiler hayati bir öneme sahiptir (Kızılyalçın, 2020, s. 157). Fakat akademik dergilerin mevcut özellikleri ve işlevi birtakım değişikliklere maruz kalmıştır. Bu değişimlerin sonucu olarak geçmişteki akademik dergiler ile güncel akademik dergiler arasında büyük farklılıklar meydana gelmiştir (Magnus ve McAleer, 2020, s. 2). Bu anlamda akademik dergilerin 2020'li yıllara kadar geçirdiği değişim göz önüne alındığında mevcut durumun betimlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Akademik Yayıncılık

Matbaa keşfedilmeden önce bilim insanları arasında bilimsel bilginin yayılması noktasında yazılı yayınlar için nüshaların el ile yazılarak kopyalanması gerekmektedir. Bu sürecin oldukça zorlu olması yazılı yayınların artmasını engellemiştir. Matbaanın bulunmasına rağmen yazılı yayınlarda artış yaşanmamıştır. Çünkü bilim

^aAnkara Üniversitesi, Eğitim Psikolojisi Doktora Programı, bc.korkmaz@outlook.com, ORCID: 0000-0002-7122-9289

^bErzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı, ahmet_emin143@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3399-0920

insanları yayınlarının basılmasını garanti altına almalı, daha sonra ise uzun bir süre yaptıkları çalışmaların bulgularını birleştirerek zengin bir materyal oluşturmalıydılar. Dolayısıyla matbaadan önce ve matbaanın ilk yıllarında bilim insanları arasında mektuplaşma yoluyla fikirlerin yayılması sağlanmaktaydı. Bilimsel bilginin gizliliğini gerektiren durumlarda tek bir kişiye gönderilebilen mektupların, bilimsel bilginin yayılması istendiği takdirde çoğaltılarak birden fazla kişiye gönderilmesi birincil yayın biçimi olarak kullanılmaktaydı. 17. yüzyıl ortalarında ise bilimsel bilginin yayılması amacıyla araştırmacılar gruplar halinde toplanmaya başladı. Toplanan bu grupların etkisiyle ilk bilimsel dergiler ortaya çıktı (Zan, 2024, s. 470). İlk bilimsel dergi 1665 yılında Philosophical Transactions of the Royal Society adıyla yayın hayatına başladığında bilimsel bilgiyi yaymayı ve ilgili tüm kaynakları gelecek nesiller için arşivlemeyi amaçlamıştır. O dönemde yaşanan gelişmeler bilimsel iletişimin oluşmasında önemli atılımlar olarak değerlendirilmektedir fakat 2000’li yıllarda artış gösteren bilimsel yayınların sonucunda akademik dergi standartlarının büyük oranda değiştiği söylenebilir (Gasparyan vd., 2016, s. 1874). “Big science” olarak nitelendirilen bulunduğumuz çağda, araştırmacılar akademik teşvik ve yükselme için daha fazla yayın yapma baskısı altındadır. Dolayısıyla akademik dergi sayılarının tüm dünyada katlanarak arttığı görülmektedir (Abdollahi vd., 2014, s. 1; Wright, 2024). Daha da ötesinde akademisyenlerin hızlı yayın yapma motivasyonu sebebiyle sosyal bilimler enstitüleri ile iktisadi ve idari bilimler fakülteleri tarafından çıkarılan üniversite dergileri gibi geniş konu kapsamı bulunan dergilerden kaçındıkları ve daha spesifik alanlarda yayın yapan dergilere yöneledikleri düşünülmektedir (Dinç ve Atabay, 2018, s. 112). Buradan hareketle 2000’li yıllarda ortaya çıkan çok sayıda ve hızlı yayın yapma motivasyonu üniversitelerin akademik yayıncılığını etkilemiş olabilir. Dolayısıyla özellikle üniversiteler tarafından yayımlanan akademik dergilerin incelenmesine ihtiyaç vardır.

Türkiye’de Akademik Yayıncılık

Türkiye’deki bilimsel yayınların çoğunlukla yayıncısı üniversiteler olan akademik dergiler tarafından ortaya konulduğu ifade edilmektedir (Atabey ve Ay, 2001, s. 51; Narmanlıoğlu, 2022). Diğer dergilere nazaran işlem ücreti almayan ve devlet tarafından birtakım teşviklere sahip olan üniversite dergileri akademik yayıncılık için önemli görülmektedir (Rodrigues vd., 2023, s. 116). Akademik dergilere bakıldığında artık hakem önerileri alma gibi birçok değişiklik yaşanmaktadır (Strielkowski ve Chigisheva, 2018, s. 311). 20. yüzyılın ortalarında başlayan hakem değerlendirmesi uygulaması akademik dergiler için artık bir zorunluluk halini almıştır. Bu anlamda akademik dergiler için bir editör ve iki hakemli sistem yaygınlaşmıştır (Zan, 2024, s. 481). Üniversiteler açısından bakıldığında ise son yıllarda büyük dönüşümler yaşadıkları ve sosyal sorumluluk anlamında toplumun beklentilerinin arttığı vurgulanmaktadır (Larrán Jorge ve Peña, 2017, s. 302). Akademik dergilerin halihazırdaki değişiminin üniversitelerin yaşamış olduğu mevcut koşullara uyum sağlama çabası ile birleştiğinde akademik yayıncılığın çok daha farklı bir konuma ulaşacağı düşünülebilir. Sosyal sorumluluk kapsamında etik unsurları gözetken ve çevresine duyarlı bir anlayış sürdürmesi beklenen üniversiteler tarafından akademik yayıncılığın çehresinin de toplumun beklentilerine paralel olarak şekillenebileceği öngörülebilir. Örneğin, akademik çevrelerde yayıncılığa ilişkin olarak ortaya çıkan farkındalık sonucunda akademik dergilerin çok daha fazla çeşitlendiği öne sürülmektedir (Akça ve Şenyurt, 2023, s. 1409). Diğer taraftan birçok akademisyen mevcut akademik yayıncılığı eleştirmektedir (Magnus ve McAleer, 2020, s. 1). Hakem değerlendirmelerinin keyfilğe tabi olan yapısı ve bilimsel hedeflerin ticari kaygılar altında ezilmesi sonucu büyük veri tabanı satıcılarına bağımlı hale gelen dergiler gibi sorunlar ifade edilmektedir (Fairbairn, 1996, s. 59; İli, 2025). Bilimsel dergilerin hakemleri tarafından önlenemeyen atıf oyunları, makaleye hiçbir katkısı bulunmayan kişilerin isminin yazar olarak eklenmesi ve hakem değerlendirmelerinin oldukça yetersiz kalması gibi problem durumlarının önlenemediği bildirilmekte olup tüm bu durum akademik yayıncılığın batışı olarak nitelendirilmektedir (Macdonald, 2022, s. 457). Bu ortamda makalelerin akademik dergilerden geri çekilmesinde yaşanan artış, etik dışı davranış ve bilimsel yanlışlıkların gözle görünür oranda arttığını göstermektedir (Al-Ghareeb, 2018, s. 8). Bilimsel disiplinler ile araştırma toplulukları arasında köprü görevi gören akademik dergilerin önemi yadsınamaz (Svensson ve Wood, 2007, s. 419; Wang, 2024). Dolayısıyla akademik yayıncılığın düzenlenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Tecson-Mendoza, 2015, s. 77). Bu kapsamda Türkiye’de DergiPark platformu hizmet vermektedir (Damar vd., 2023, s. 200). Farklı noktalardan aldıkları veriyi tek bir çatı altında toplaması yönüyle DergiPark platformu e-Devlet portalına benzetilmektedir (Tamer vd., 2020, s. 101). Türkiyede’ki üniversite dergilerinin DergiPark platformu üzerinden yayıncılık faaliyetlerini yürütmesi, görünür olmaları ve bütüncül bir şekilde incelenmeleri açısından önemlidir. Fakat bu dergilerin incelendiği çalışmalar oldukça sınırlı sayıda bulunmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin yeterli bir seviyede bulunmadığı öne sürülmekte olup bu alandaki akademik yayıncılığın mevcut durumunun incelenmesi gerekmektedir (Dönmez vd., 2020, s. 1233). Daha önceki çalışmalara bakıldığında Özdemir ve Alpaydın (2018, s. 20) tarafından 2000 yılı

öncesi kuruluşmuş üniversite dergilerinin akademik yayınlarının incelendiği çalışmada sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergi sayısının tüm konu alanları içerisinde %63 oranında yer kapladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre üniversite dergilerinin en fazla eğildiği konu alanı sosyal ve beşeri bilimlerdir fakat niceliksel olarak görece fazla olan sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin niteliksel anlamda endişe uyandırması (Dönmez vd., 2020, s. 1233) üzerinde durulması gereken bir konudur. Paralel bir şekilde Özdemir ve Alpaydın (2018) Türkiye'de akademik yayıncılığa ilişkin çalışmaların yetersiz sayıda olduğunu ve bu sebeple birtakım niceliksel göstergeler baz alınarak akademik yayınların incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu bildirmektedirler. Özdemir ve Alpaydın (2018, s. 13) tarafından yapılan çalışmada kurumsallaşmanın üst düzeyde olduğu 2000 öncesi kurulan üniversitelerin dergilerinin akademik yayıncılık anlayışlarının daha gelişmiş olabileceği ileri sürülerek sınırlı bir araştırma grubu seçilmiştir. Dünyaya paralel olarak Türkiye'deki endişeler de göz önüne alındığında evrene yakın bir araştırma grubunun seçilerek bütüncül resmin ortaya konulması ihtiyacı doğmuştur. Bu da ancak bütün üniversite dergilerinin herhangi bir sınırlamaya gidilmeksizin incelenmesi sonucu nitelik ve nicelik yönünden yorumlanmasını gerektirmektedir. Bu çalışmanın literatürdeki çalışmalardan ayrılan noktası da araştırma grubunun tüm üniversite dergilerini kapsamayı amaçlamasıdır. Bu alanda yapılmış diğer çalışmalara bakıldığında ise Ünal (2022, s. 256) tarafından Türkiye'de eğitim fakülteleri arasında en fazla atıf alan 5 dergi incelenmiştir. Yine bu çalışmada farklı yükseköğretim kurumlarına ait dergilerin birlikte ele alındığı çalışmaların gerekli olduğunu öne sürülmüştür. Yalnızca beş üniversite dergisini yayımladıkları makalelerin yazar sayısı, yazar unvanları, anahtar kelimeleri gibi bibliyometrik özellikleri açısından inceleyen Ünal (2022) tarafından yapılan çalışmanın DergiPark platformunun sunduğu güncel istatistikleri kullanmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın DergiPark platformunun sunduğu güncel istatistikleri dahil etmesi bu çalışmanın güçlü yönünü oluşturmaktadır. Çünkü dergilerin nitelik ve niceliklerine ilişkin önemli argümanlar ortaya koyabileceği düşünülen DergiPark platformu tarafından sunulan makale kabul oranı, makale işleme alma ve sonuçlandırma süreleri gibi bilgileri inceleyen herhangi bir çalışmanın literatürde bulunmaması bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bir başka çalışmada ise Özer ve Aydın (2022, s. 289) tarafından Türkiye'de eğitim bilimleri temel alanıyla ilgili bilimsel dergilerin incelendiği çalışmada akademik yayıncılığa ilişkin güncel eğilimlerin ele alındığı daha kapsamlı çalışmalara yönelik bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak 2000 yılı öncesi kurulan üniversite dergilerine yönelik veya yalnızca eğitim bilimleri gibi dar kapsamlı incelemeleri içeren çalışmalar mevcut olup Türkiye'de sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda yapılacak bir çalışmaya olan ihtiyacın bu denli vurgulanması göz önüne alındığında ve ayrıca üniversitelerin sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımladığı dergiler gibi görece büyük bir veri setinin ortaya koyacağı bulguların literatüre kazandırılacağı göz önüne alındığında bu çalışmanın alana büyük bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bir ülkenin akademik anlamdaki gücü ve yarattığı etkinin ürettiği akademik dergilere yansıtacağı düşünülmektedir (Sun vd., 2017, s. 250). Türkiye'de akademik yayıncılığın dinamosu olan üniversitelerin yayıncılığını üstlendiği dergiler Türkiye'deki akademik durumun bir yansıması olarak nitelendirilebilir. Özellikle akademik yayıncılığın büyük bir kısmını oluşturan ve incelenmesine ihtiyaç duyulan sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin ele alınması sayesinde politika yapıcılara öneriler sunulabilir. Ayrıca ülkelerin akademik yayıncılık konusunda gösterdiği performans ile ekonomik gelişmişliği arasında da bir ilişkin bulunduğu öne sürülmektedir (Kao, 2009, s. 398; Nunkoo vd., 2024). Türkiye'deki sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin incelenerek bu alandaki performansın ortaya konulması Türkiye'ye özgü değerlendirmeler yapılmasına da imkan sağlayacaktır.

Bu çalışma kapsamında temel araştırma sorusu; "Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergileri belirli değişkenler bağlamında analiz edildiğinde sayısal sonuçların dağılımı nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur. Alt araştırma sorularına bakıldığında ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin temel özelliklerine bakıldığında; diğer alanlarda yayın yapan üniversite dergilerine oranı, bilim dallarına göre dağılımı, dergilerin kuruluş yıllarına göre dağılımı, yayın dillerinin dağılımı, bir yılda yayımladıkları cilt sayılarının dağılımı ve bir ciltte yayımladıkları ortalama makale sayılarına göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin yayıncı bilgilerine bakıldığında; üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin indeks bilgilerine bakıldığında; TR Dizin indeksli üniversite dergilerinin TR Dizin indeksli olmayan üniversite dergilerine göre dağılımı nasıldır?

- Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin makale işleme alma ve sonuçlandırma bilgilerine bakıldığında; bir yılda ortalama başvuran makale sayısına göre dağılımı, makale kabul oranına göre dağılımı, bir önceki yıla göre kabul oranlarındaki değişim, sisteme yüklenen makalelere ilk editör ataması gerçekleştirilen ortalama süre, kabul kararı işaretlenen makalelerin hakem süreçlerinde geçen ortalama süre ve ret kararı işaretlenen makalelerin hakem süreçlerinde geçen ortalama süre nasıl dağılmaktadır?

- Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin erişilebilirliklerine bakıldığında; sundukları iletişim araçları nelerdir ve bu iletişim araçlarının dağılımı nasıldır?

Bu çalışma kapsamında Türkiye'de gelişimini sürdüren akademik yayıncılığa ilişkin değişen koşullar ve yeni yasal düzenlemeler göz önünde bulundurularak Türkiye'deki üniversite dergilerinin mevcut niceliksel durumu hakkında bilgi sunmak amaçlanmıştır.

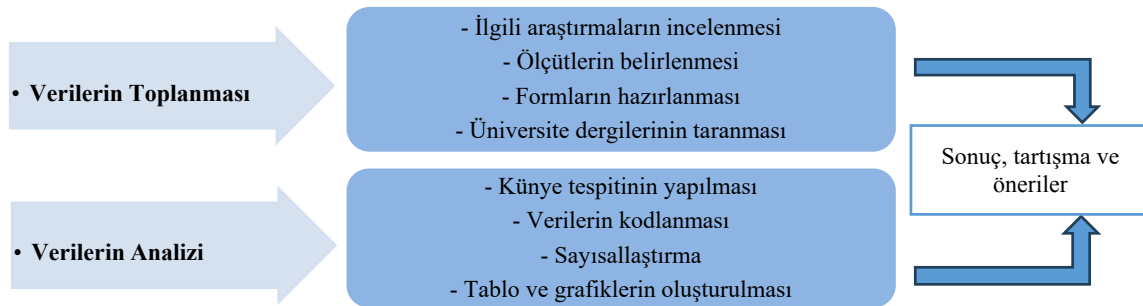
Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma Türkiye'de sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin incelenmesini kapsamaktadır. Bu anlamda DergiPark platformunda aktif olarak yayın hayatını sürdüren üniversite dergileri arasından sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlananlar tespit edilerek 16 farklı kriter açısından içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmeleri sağlanmıştır. İçerik analizi gerçekleştirilen bu dergiler için frekans yöntemi ile incelemeleri gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, bir fenomenin daha önce tanımlanmış kategorilere indirgenmesi yoluyla daha işlevsel bir şekilde analiz edilmesini ve yorumlanmasını sağlamaktadır (Harwood ve Garry, 2003; Lindgren vd., 2020). Bu çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem nitel bir araştırma yöntemi olarak sınıflandırılır ve yazılı veya görsel bir içeriği sistematik olarak analiz etmek için tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacıların belirli bir konu veya sorunla ilgili bilgi toplamasına ve toplanan verilerden anlamlı sonuçlar çıkarmasına olanak tanır. İçerik analizi yöntemi, uyarlanabilirliği, maliyet etkinliği ve zamanında sonuç verme yeteneği gibi sayısız avantaja sahiptir ve sosyal bilimciler arasında yaygın kullanılan bir araştırma tekniğidir (Alanka, 2024). Betimsel içerik analizi, herhangi bir konu veya disiplinle ilgili genel eğilimleri ve araştırma sonuçlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sistematik bir inceleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Dolayısıyla bu çalışma bağlamında betimsel içerik analizi sonucunda ilgili literatürün belirlenmiş kriterler doğrultusunda incelenerek betimleyici bulguların elde edilmesi ve değerlendirilmesi sağlanmıştır. Şekil 1'de çalışmanın akış şeması görülmektedir.

Şekil 1

Çalışmanın Akış Şeması



Evren ve Örneklem

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Bu yöntem, durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, araştırmacının araştırma amacına uygun olarak tanımladığı niteliklere dayalı bir örneklem seçimini içerir. Seçilen örneklem grubu, belirli kriterlere sahip kişi veya durumlardan oluşur (Büyüköztürk vd., 2009). Bu bağlamda araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde üniversite dergisi olması, DergiPark platformunda

10.06.2024 tarihinde aktif olarak yayın hayatını sürdürüyor olması, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanıyor olması şeklinde üç kriter belirlenmiştir

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'de sosyal ve beşeri bilimler alanında aktif olarak yayın hayatını sürdüren bilimsel hakemli üniversite dergileri oluşturmaktadır. Bu çalışmaya hem devlet hem de vakıf üniversitelerine ait dergiler dahil edilmiştir. 2000 yılından önce kurulmuş olan ve uzun yıllar akademik yayıncılık deneyimine sahip olan üniversitelerin daha fazla kurumsallaştığı öne sürülmekte olup bu dergilerin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Özdemir ve Alpaydın, 2018). Bu kapsamda bu çalışmanın örneklemini için herhangi bir tarih kısıtlaması gözetilmeksizin diğer çalışmalara nazaran daha geniş bir örneklem kullanılmış olup sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın yapan üniversite dergilerinin mevcut durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 10.06.2024 ve 22.06.2024 tarihleri arasında DergiPark platformunda aktif olarak sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın hayatını sürdüren 157 üniversiteye ait dergi oluşturmaktadır. DergiPark platformunda bulunan 1605 üniversite dergisinin 1088'inin aktif olarak yayımlanmaya devam ettiği belirlenmiş, bu dergiler arasından ise 667 derginin doğrudan sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında 667 akademik dergiye ilişkin veri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında DergiPark platformunda yayıncı türü olarak "üniversite" ve sınıflandırma türü olarak "aktif" seçenekleri işaretlenmiş olup ilk olarak 1088 akademik dergiye ulaşılmıştır. Dergilerin sosyal ve beşeri bilimler alanına ait olup olmadığının belirlenmesinde her bir dergi için dergi ismi gözden geçirilmiş, amaç ve kapsam incelenmiş, daha sonra makale gönderimine kabul edilen konu alanlarına bakılmış, son olarak ise son cildinde yayımlanan makalelerin başlık ve içerikleri gözden geçirilmiştir. Güvenilirliğin sağlanması adına 2 araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu işlem kapsamında dergi isminde doğrudan sosyal ve beşeri bilimler alanını yansıtan "eğitim, sosyal bilimler, hukuk, iletişim, sosyoloji, psikoloji" gibi konu alanlarının bulunması araştırmacılara kolaylık sağlamıştır. Sosyal ve beşeri bilimler alanının yanında farklı disiplinleri de yayımlamayı sürdüren dergiler açısından ise son sayısında yayımladığı makalelerin %50'den fazlasının sosyal ve beşeri bilimler alanında olması durumunda bu çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Dergi ismi ile amaç ve kapsamının incelenmesi sonucunda sosyal ve beşeri bilimler alanında olup olmadığına karar verilemeyen dergiler için sayısal bir veri olması sebebiyle son sayısında yayımlamış olduğu makalelerin %50'den fazlasının sosyal ve beşeri bilimleri yansıtıp yansıtmadığı net bir şekilde dergiye ilişkin saptama yapılmasına imkan tanımıştır. Sosyal ve beşeri bilimler alanının belirlenmesi açısından literatürde yer alan ilgili çalışmaların kriterleri doğrudan kullanılarak (Özdemir ve Alpaydın, 2018; Özer ve Aydın, 2022; Ünal, 2022) akademik yayıncılığa ilişkin mevcut terminolojiye uyulması sağlanmıştır. Yapılan taramanın sonucunda toplam olarak 667 dergi incelemeye alınmıştır.

İncelenecek kıstasların belirlenmesi amacıyla DergiPark platformunun üniversite dergileri açısından sunduğu veriler ve ilgili alanyazın çerçevesinde bir akademik derginin sahip olması gerektiği vurgulanan özellikler birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmanın sosyal ve beşeri bilimlere ait dergilerle sınırlı olması sebebiyle kıstasların geniş tutulmasına karar verilmiştir. DergiPark platformunun son yıllarda dergilere ait sunmaya başlamış olduğu ilk editör atamasına kadar geçen gün süresi, kabul karar istatistiği gibi bütün istatistikî bilgilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Kriterlerin belirlenmesinde literatürdeki benzer çalışmalar göz önüne alınmıştır. Özdemir ve Alpaydın (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite, yayın dili, kuruluş yılı, cilt sayısı, konu alanı, bilim dalı, ortalama makale sayısı kriterleri kullanılırken Özer ve Aydın (2022) tarafından yapılan çalışmada ise farklı olarak indeks bilgisi, dergiye ulaşım bilgisi ve toplam makale sayısı kriterleri kullanılmıştır. Karagöz ve Ardiç (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma incelendiğinde makale değerlendirme süresinin bir diğer önemli kriter olduğu vurgulanmıştır. Tümü göz önüne alındığında sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin temel özellikler, yayıncı bilgisi, indeks bilgisi, makale işleme alma ve sonuçlandırma bilgisi ve erişilebilirlik bilgisi başlıkları altında belirlenen kriterlere göre çizelge hazırlanmıştır. Bu çalışma kapsamında araştırma grubunu oluşturan tüm akademik dergiler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu kapsamda her bir dergi için bilgiler ayrı ayrı numaralandırılmış ve kaydedilmiştir. Bu bilgiler; Türkiye'deki sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan bilimsel hakemli dergilerin üniversitelere göre dağılımı, bu dergilerin bilim dallarına göre sayıları, bir ciltte yayımlanan ortalama makale sayıları, kuruluş yıllarına göre dağılımı, makale kabul oranı, başvuran makale sayısı, ilk editör atamasına kadar geçen ortalama gün sayısı, hakem değerlendirmeleri sonucu kabul kararına ve ret kararına kadar geçen ortalama gün sayıları, derginin bir yılda çıkardığı cilt sayısı, dergide yayım için kabul edilen diller, derginin TR Dizin'de indekslenip indekslenmediği, hangi iletişim seçeneklerini sunduğu, toplam kaç iletişim bilgisi sunduğu, bir önceki seneye göre kabul oranında yaşanan değişimdir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Daha önce belirlenen kıstaslara göre elde edilen verilerin betimsel düzeyde değerlendirilmesi sağlanmış olup sınıflama düzeyindeki veriler için frekans analizleri yapılarak yüzdeleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak oluşturulan grafik ve tablolar çalışmanın amacı ve ilgili literatür kapsamında yorumlanarak tartışılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen dergilerden elde edilen veriler betimsel içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu yaklaşım, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin betimsel olarak analiz edilmesine olanak tanımıştır. Betimsel içerik analizi söz konusu alandaki hâkim eğilimlerin fark edilmesini kolaylaştırmıştır. Çalışmaya dahil edilecek dergilerin seçimi veri toplama aşamasında belirlenmiş ve ardından elde edilen verilerin analizine başlanmıştır. İncelenen her bir derginin künyesini tespit etmek için çalışmalar öncelikle "Sınıflandırma Formu" kullanılarak kaydedilmiştir. Bu aşamada dergiler bir harf ile sayının birleşimi şeklinde kodlanmıştır. Böylece her bir çalışmanın kodu belirlenmiştir. İkinci bir form içerisinde sütun kısmına bu çalışma kapsamında incelenen kriterler, satır kısmına ise dergilerin ismine karşılık gelen kodlar yazılmıştır. Veri analizinin bir sonraki aşaması, verilerin ilgilerine göre gruplar halinde bir araya getirilmesini amaçlayan kodlama aşamasıdır. Kodlama sürecinde önemli bileşenlerin gözden kaçması veya ilgisiz kodların üretilmesi riskini azaltmak için belgelerin içeriğinin titizlikle incelenmesi esastır (Muşmal ve Gürbüz, 2018). Bu amaçla, çalışmadaki verilerin kodlanması araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan analizlerde anlamsal bütünlüğün sağlanması adına kriterlerin değerlendirildiği kodlar açık ve işlevsel bir şekilde tanımlanmıştır. Ardından kodlamalar karşılaştırmaya tabi tutulmuş ve Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik katsayısı hesaplanarak araştırmanın tam bir güvenilirlik ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu güvenilirliğin sağlanması adına analiz sürecinde araştırmacılar arasında görüş ayrılığı olduğu durumlarda, uzlaşma sağlamak için kodun tanımı genişletilmiş veya değiştirilmiştir. 16 kriterin ortak belirlenmiş net kodlara göre analiz edilmesi sonucunda her iki araştırmacı tarafından doldurulan formların karşılaştırılması ile çalışmanın güvenilirliği sağlanmış olup kriterlere ilişkin nihai sayısallaştırma gerçekleştirilmiştir. Son aşamada veriler niceliksel olarak analiz edilmiştir. Bulguların sunumunu ve karşılaştırılmasını kolaylaştırmak için tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

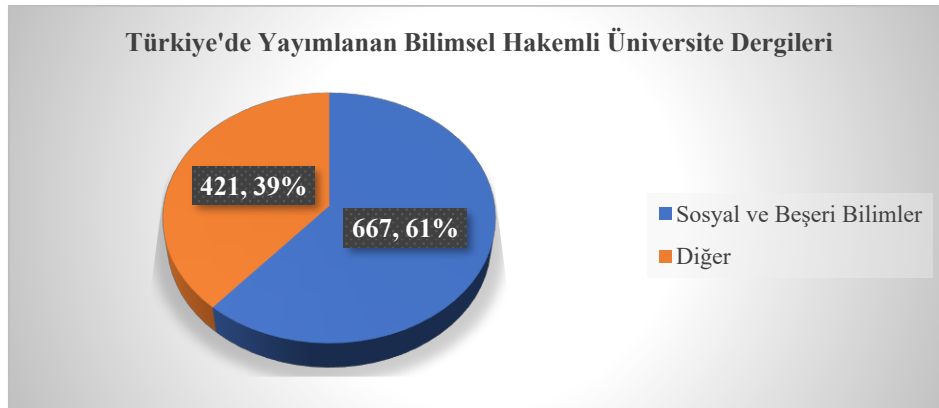
Bulgular

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Temel Özellikleri

Türkiye’de DergiPark platformunda yayımlanan üniversite dergilerinin konu alanlarına göre dağılımı Şekil 2’de sunulmaktadır. Şekil incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan dergilerin toplam içindeki payının oldukça yüksek olduğu ve diğer alanlarda yayımlanan dergi sayısını belirgin biçimde aştığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de üniversite dergiciliğinin ağırlıklı olarak sosyal ve beşeri bilimler alanında yoğunlaştığını göstermektedir.

Şekil 2

Türkiye’de Yayımlanan Bilimsel Hakemli Üniversite Dergilerinin Konu Dağılımı

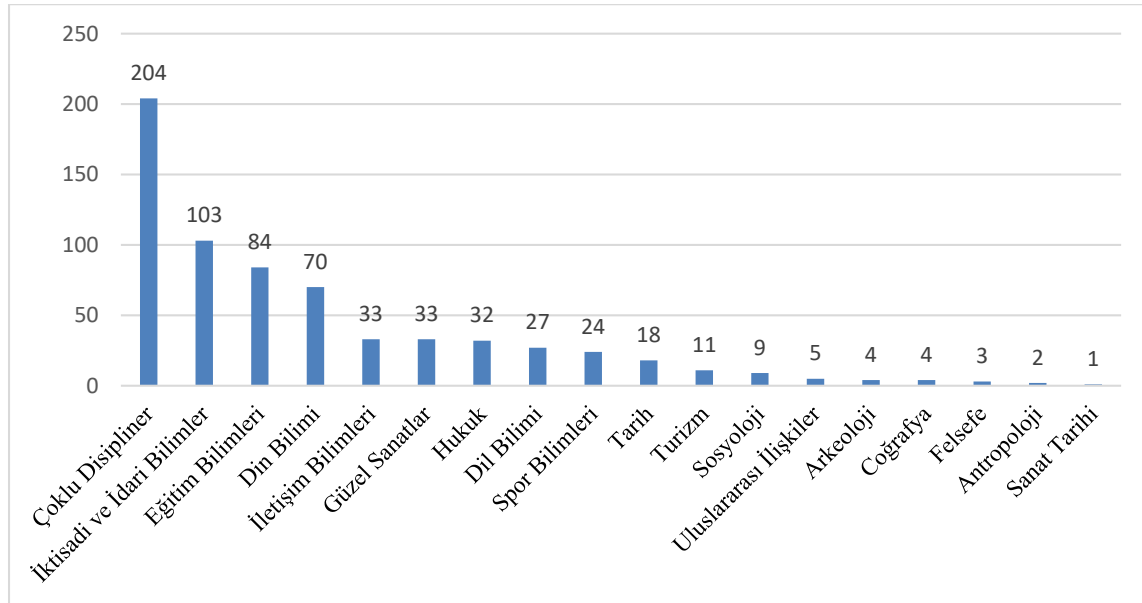


Şekil 3 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler konulu üniversite dergilerinin büyük kısmının çoklu disiplinler alanlarda yayımlandığı görülmektedir. İktisadi ve idari bilimler ile eğitim bilimleri de öne çıkan alanlar arasında

yer almakta, diğer alanlarda yayımlanan dergilerin sayısı ise daha sınırlıdır. Bu durum, dergilerin çoğunlukla multidisipliner veya belirli sosyal bilim alanlarına yoğunlaştığını göstermektedir.

Şekil 3

Sosyal ve Beşeri Bilimler Konulu Dergilerin Bilim Dalı Dağılımı



Tablo 1 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin büyük bölümünün 2011–2020 döneminde yayın hayatına başladığı görülmektedir. Daha eski dönemlerde kurulan dergilerin sayısı nispeten daha azdır. Bu durum, son on yılda alandaki dergi sayısında belirgin bir artış yaşandığını göstermektedir.

Tablo 1

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Kuruluş Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2000 ve öncesi	126	18,89
2001-2010 arası	95	14,24
2011-2020 arası	308	46,17
2021 ve sonrası	138	20,68

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin büyük çoğunluğunun İngilizce ve Türkçe makale kabul ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra diğer dillerde yayın yapan dergilerin sayısı daha sınırlıdır. Bu durum, alandaki dergilerin çoğunlukla yayım dilinde İngilizce ve Türkçe’yi tercih ettiğini, diğer dillerde yayın yapan dergilerin ise nispeten az sayıda olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Makale Yayımladığı Diller

Dil	f	%
İngilizce	664	44,32
Türkçe	663	44,25
Arapça	75	5
Fransızca	26	1,73
Almanca	21	1,40
Rusça	11	0,73
Farsça	7	0,46
Azerice	5	0,33
Kürtçe	4	0,26

Dil	<i>f</i>	%
Kazakça	4	0,26
Özbekçe	3	0,20
Çince	3	0,20
Bulgarca	3	0,20
Yunanca	2	0,13
Arnavutça	2	0,13
Japonca	2	0,13
Urduca	2	0,13
Boşnakça	1	0,06

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin büyük çoğunluğunun yılda iki cilt yayımladığı görülmektedir. Daha az veya daha çok cilt yayımlayan dergilerin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bulgu, alandaki dergilerin çoğunlukla yıllık yayın yoğunluğunu iki cilt üzerinden sürdürdüğünü göstermektedir.

Tablo 3

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Yılda Yayımladığı Cilt Sayısı

Cilt sayısı	<i>f</i>	%
1	18	2,69
2	541	81,10
3	56	8,39
4	51	7,64
5	0	0
6	1	0,14

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin bir yıl içerisinde yayımladığı tüm sayılara göre çoğunluğunun sayı başına ortalama 6–10 makale yayımladığı görülmektedir. Daha az veya çok sayıda makale yayımlayan dergilerin sayısı ise görece sınırlıdır.

Tablo 4

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Ortalama Makale Sayılarına Göre Dağılımı

Ortalama makale sayısı	<i>f</i>	%
5 ve altı	193	28,93
6 ve 10 arası	244	36,58
11 ve 15 arası	116	17,39
16 ve 20 arası	44	6,59

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Yayıncı Bilgileri

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında akademik yayıncılık yapan 149 üniversite olduğu tespit edilmiştir. Bu üniversitelerin çoğunluğunun yalnızca bir dergiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi en fazla sayıda dergiye sahip üniversiteler olarak öne çıkmakta, Ankara Üniversitesi de hemen ardından gelmektedir. Bu dağılım, alandaki dergi sayısının üniversiteler arasında büyük ölçüde dengesiz dağıldığını göstermektedir.

Tablo 5

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Akademik Dergi Sayılarının Üniversitelere Göre Dağılımı

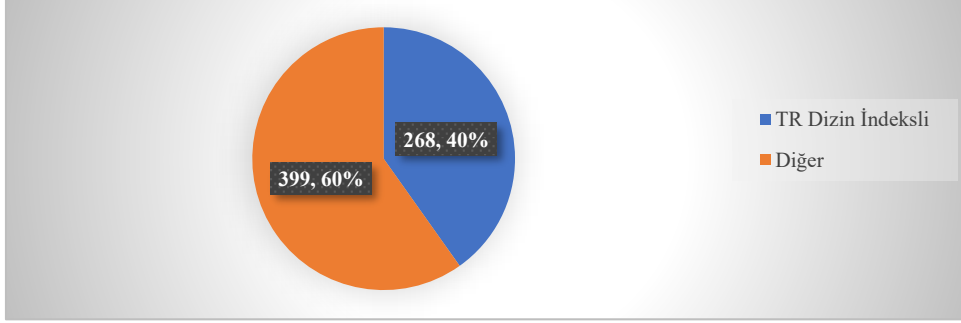
Dergi Sayısı	Üniversite
25	Atatürk Üniversitesi - İstanbul Üniversitesi
22	Ankara Üniversitesi
16	Sakarya Üniversitesi
15	Marmara Üniversitesi – Selçuk Üniversitesi
14	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
11	Anadolu Üniversitesi – Dokuz Eylül Üniversitesi – Ege Üniversitesi – Hacettepe Üniversitesi
10	İnönü Üniversitesi – Süleyman Demirel Üniversitesi
9	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Necmettin Erbakan Üniversitesi – Pamukkale Üniversitesi – Trakya Üniversitesi
8	Akdeniz Üniversitesi – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – İstanbul Aydın Üniversitesi – Mardin Artuklu Üniversitesi – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
7	Bartın Üniversitesi – Erciyes Üniversitesi – Karabük Üniversitesi – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
6	Afyon Kocatepe Üniversitesi – Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi – Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – Çukurova Üniversitesi – Kastamonu Üniversitesi – Kocaeli Üniversitesi – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi – Mersin Üniversitesi – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – Ondokuz Mayıs Üniversitesi – Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
5	Aksaray Üniversitesi - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi - Balıkesir Üniversitesi - Bitlis Eren Üniversitesi - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Bursa Uludağ Üniversitesi - Dicle Üniversitesi - Düzce Üniversitesi - Fırat Üniversitesi - Gaziantep Üniversitesi - Gazi Üniversitesi - Gümüşhane Üniversitesi - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi - Kafkas Üniversitesi - Kilis 7 Aralık Üniversitesi - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi - Siirt Üniversitesi
4	Amasya Üniversitesi - Bayburt Üniversitesi - Bingöl Üniversitesi - Çankırı Karatekin Üniversitesi - Giresun Üniversitesi - Harran Üniversitesi - İstanbul Medeniyet Üniversitesi - İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi - Karadeniz Teknik Üniversitesi - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi - Kırıkkale Üniversitesi - Manisa Celal Bayar Üniversitesi - Milli Savunma Üniversitesi - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Uşak Üniversitesi - Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
3	Adıyaman Üniversitesi - Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi - Hakkari Üniversitesi - Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi - Iğdır Üniversitesi - İstanbul Gelişim Üniversitesi - İstanbul Ticaret Üniversitesi - İzmir Katip Çelebi Üniversitesi - Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi - Kırklareli Üniversitesi - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi - Muş Alparslan Üniversitesi - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi - Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi – Yakın Doğu Üniversitesi - Yalova Üniversitesi - Yıldız Teknik Üniversitesi - Yozgat Bozok Üniversitesi
2	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi - Ardahan Üniversitesi - Artvin Çoruh Üniversitesi - Başkent Üniversitesi - Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi - Erzurum Teknik Üniversitesi - Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi - Fenerbahçe Üniversitesi - Galatasaray Üniversitesi - Hasan Kalyoncu Üniversitesi - Hitit Üniversitesi - Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi - İstanbul Arel Üniversitesi - İstanbul Kültür Üniversitesi - KTO Karatay Üniversitesi - Malatya Turgut Özal Üniversitesi - Şırnak Üniversitesi - Trabzon Üniversitesi - Üsküdar Üniversitesi - Yaşar Üniversitesi - Yeditepe Üniversitesi
1	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi - Altınbaş Üniversitesi - Ankara Bilim Üniversitesi - Antalya Belek Üniversitesi - Batman Üniversitesi - Beykent Üniversitesi - Beykoz Üniversitesi - Boğaziçi Üniversitesi - Bursa Teknik Üniversitesi - Çankaya Üniversitesi - Doğu Akdeniz Üniversitesi - Doğuştan Üniversitesi - Haliç Üniversitesi - İbn Haldun Üniversitesi - İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İstanbul Esenyurt Üniversitesi - İstanbul Gedik Üniversitesi - İstanbul Kent Üniversitesi - İstanbul Medipol Üniversitesi - İstanbul Topkapı Üniversitesi - İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi - İzmir Demokrasi Üniversitesi - Kapadokya Üniversitesi - Kayseri Üniversitesi - Koç Üniversitesi - Maltepe Üniversitesi - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi - Munzur Üniversitesi - Nişantaşı Üniversitesi - Ordu Üniversitesi - Samsun Üniversitesi - Sinop Üniversitesi - Tarsus Üniversitesi - Türk-Alman Üniversitesi - Ufuk Üniversitesi - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin İndeks Bilgileri

Şekil 4 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin yarısından daha azının TR Dizin kapsamında yer aldığı görülmektedir. Aksine, diğer indekslerde taranan dergilerin sayısal olarak daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Şekil 4

Türkiye’de Yayımlanan Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin İndeks Dağılımı



Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Makale İşleme Alma ve Sonuçlandırma Bilgileri

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerine yapılan yıllık makale başvurularının büyük ölçüde 51 ve üzerinde yoğunlaştığı, ayrıca 11-20 aralığında başvuru alan dergilerin de dikkate değer bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, alandaki dergilerin bir kısmının sınırlı sayıda başvuru alırken, önemli bir bölümünün daha yüksek düzeyde tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerine Bir Yılda Başvuran Ortalama Makale Sayısı

Makale sayısı	f	%
10 ve altı	56	8,39
11 ve 20 arası	169	25,33
21 ve 30 arası	103	15,44
31 ve 40 arası	65	9,74
41 ve 50 arası	37	5,54
51 ve üzeri	188	28,18
Bilgi yok	49	7,34

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin büyük bölümünün %41–80 aralığında kabul oranına sahip olduğu görülmektedir. Daha düşük ya da çok yüksek oranların ise daha sınırlı sayıda dergide gerçekleştiği saptanmıştır. Bu dergilerin yarısından fazlası, %60 makale kabul oranının üstünde bir kabul oranına sahiptir.

Tablo 7

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Makale Kabul Oranlarına Göre Dağılımı

Kabul oranı	f	%
%20 ve altı	11	1,64
%21 - %40 arası	69	10,34
%41 - % 60 arası	191	28,63
%61 - %80 arası	229	34,33
%81 ve üzeri	118	17,69
Kabul bilgisi yok	49	7,34

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin önemli bir bölümünde kabul oranlarının önceki yıla göre artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, genel eğilim açısından dergilerin kabul oranlarında yükselişin öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Tablo 8

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Bir Önceki Yıla Göre Kabul Oranında Yaşanan Değişim (2023 / 2024)

Kabul oranında yaşanan değişim	<i>f</i>	%
Kabul oranı değişmemiş	19	2,84
Kabul oranı azalmış	284	42,57
Kabul oranı artmış	317	47,52
Kabul oranı bilgisi yok	47	7,04

Tablo 9 incelendiğinde, makaleler için ilk editör atamasının çoğunlukla 10 gün içinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Daha uzun sürelerde yapılan editör atamalarının ise oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerine Başvuran Makaleler İçin Gerçekleştirilen İlk Editör Atamasına Kadar Geçen Süre

Gün sayısı	<i>f</i>	%
10 ve altı	422	63,26
11 ve 20 arası	126	18,89
21 ve 30 arası	38	5,69
31 ve 40 arası	16	2,39
41 ve 50 arası	3	0,44
51 ve üzeri	13	1,94
Bilgi yok	49	7,34

Tablo 10 incelendiğinde, kabul edilen makalelerin hakem sürecinin genellikle 40 ila 120 gün arasında tamamlandığı görülmektedir. Özellikle 80–120 gün aralığında hakem süreci tamamlanan daha fazla dergi bulunduğu saptanmıştır. Bu bulgu, sosyal ve beşeri bilimler alanındaki dergilerde kabul süreçlerinin çoğunlukla birkaç ay içinde sonuçlandığını göstermektedir.

Tablo 10

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerine Başvuran ve Kabul Alan Makaleler İçin Hakem Sürecinin Tamamlanmasına Kadar Geçen Süre

Gün sayısı	<i>f</i>	%
40 ve altı	63	9,44
41 ve 80 arası	227	34,03
81 ve 120 arası	256	38,38
121 ve 160 arası	93	13,94
161 ve 200 arası	38	5,69
201 ve üzeri	41	6,14
Bilgi yok	49	7,34

Tablo 11 incelendiğinde, ret edilen makalelerin hakem sürecinin tamamlanma süresinin çoğunlukla ilk 120 günde sonuçlandığı görülmektedir. Daha uzun süren değerlendirmelerin ise görece sınırlı sayıda dergide gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinde ret kararlarının genellikle birkaç ay içinde sonuçlandığını göstermektedir.

Tablo 11

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerine Başvuran ve Ret Alan Makaleler İçin Hakem Sürecinin Tamamlanmasına Kadar Geçen Süre

Gün sayısı	f	%
40 ve altı	157	23,53
41 ve 80 arası	144	21,58
81 ve 120 arası	156	23,38
121 ve 160 arası	66	9,89
161 ve 200 arası	31	4,64
201 ve üzeri	64	9,59
Bilgi yok	49	7,34

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Erişilebilirlik Bilgileri

Tablo 12 incelendiğinde, Türkiye’de sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin tamamının en az bir e-posta adresi sunduğu görülmektedir. Ancak telefon numarası bilgisini paylaşan dergilerin sayısının daha sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, dergilerin iletişimde e-postayı öncelikli araç olarak benimsediğini göstermektedir..

Tablo 12

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Erişilebilirlik İçin Bilgisini Sunduğu İletişim Araçları Dağılımı

İletişim aracı bilgisi	f	%
İletişim bilgisi yok	0	0
Yalnızca telefon	0	0
Yalnızca e-posta	365	54,72
Hem e-posta hem telefon	302	45,27

Tablo 13 incelendiğinde, sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin büyük çoğunluğunun üç ve üzeri iletişim bilgisi sunduğu görülmektedir. Bu durum, dergilerin erişilebilirliği artırmak için birden fazla iletişim bilgisi sunmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 13

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Yayımlanan Üniversite Dergilerinin Erişilebilirlik İçin Sunduğu Toplam İletişim Bilgisi Sayısı

İletişim bilgisi sayısı	f	%
1	5	0,74
2	17	2,54
3	255	38,23
4	120	17,99
5 ve üzeri	270	40,47

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu makale kapsamında sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerine ilişkin olarak DergiPark platformu tarafından sunulan veriler baz alınarak niceliksel bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında üniversite dergilerinin %61'inin sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın hayatını sürdürdüğü göze çarpmaktadır. Buradan hareketle Türkiye'deki üniversitelerin akademik yayıncılık konusunda en fazla sosyal ve beşeri bilimler alanına önem verdiği görülmektedir. Bu anlamda Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi gibi doğrudan sosyal bilimler alanında uzmanlaşma misyonu taşıyan üniversitelerin kurulması, sosyal ve beşeri bilimler alanında akademik uzmanlaşma ve bilgi birikiminin artırılmasına yönelik çabalar arasında değerlendirilebilir. Henüz 2013 yılında kurulmuş olan Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi tarafından sosyal ve beşeri bilimler alanında 6 bilimsel hakemli derginin yayın hayatına başlaması Türkiye'de bu

alandaki görülen atılımın karşılıksız kalmadığını göstermektedir. Daha da ötesinde teknik bilimler alanında uzmanlaşma gayesi taşıyan Karadeniz Teknik Üniversitesinin 4, Yıldız Teknik Üniversitesinin 3, Erzurum Teknik Üniversitesinin 2 ve Bursa Teknik Üniversitesinin 1 dergi ile sosyal ve beşeri bilimler alanında akademik yayıncılığı desteklediği görülmektedir. Diğer taraftan sosyal bilimler alanında uzmanlaşma hedefi ile kurulan üniversitelerin bu alanda yürüteceği akademik yayıncılık ile teknik bilimler gibi diğer alanlarda uzmanlaşma gayesi güden üniversitelerin sosyal ve beşeri bilimler alanında yürüteceği akademik yayıncılığın birbirinden büyük ölçüde farklılaşacağı düşünülebilir. Bu duruma önemli bir kanıt olarak dergilerin niteliksel anlamda değerlendirilmesi konusunda önemli argümanlar ortaya koyan indekslendikleri dizinler açısından bakıldığında Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesinin 6 dergisinin 3'ünün TR Dizin'de indekslenirken Teknik Üniversitelerin sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımladığı 10 derginin ise yalnızca 2'sinin TR Dizin'de indekslendiği tespit edilmiştir. Bu konuda niceliksel artışın niteliksel anlamda karşılığını bulması önemlidir. Çünkü niceliksel artış akademik yayıncılık için her zaman bir ilerlemeyi temsil etmemekte, aksine niteliksel anlamda düşüşe sebep olabilmektedir (Larcombe, 2019; Selvi, 2021). Bu bağlamda Rusya'da gelişimini sürdüren ulusal akademik dergileri inceleyen bir çalışmada üniversite yayınlarının çok hızlı bir şekilde artması ve çok sayıda bilimsel derginin piyasaya sürülmesi ulusal akademik yayıncılıktaki sorunların nedenleri arasında gösterilmektedir (Gureyev vd., 2024). Buradan hareketle Türkiye'de görece yeni kurulan üniversitelerin akademik yayıncılık faaliyetlerine hızlı ve çok sayıda dergiyle giriş yapması üzerinde durulması gereken bir konudur. Sonuç olarak sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan dergi sayısının artırılması yapılan çalışmaların niceliksel artışını sağlarken niteliksel anlamda bir standardın oluşturulmasının da önemli olduğu açıktır. Üniversitelerin birden fazla bilim alanında faaliyet gösterirken mevcut kaynağın kanalize edileceği birim sayısı artacağından dolayı akademik ilerlemenin daha fazla zorlaşabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla üniversitelerin misyonları doğrultusunda ve kaynakları ölçüsünde sosyal ve beşeri bilimler alanına yoğunlaşması bu alanda Türkiye'de faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları için akademik yayıncılığın standartlarının çok daha üst bir noktaya ulaşmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergileri incelenirken herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır. Diğer taraftan Özdemir ve Alpaydın (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yalnızca 2000 yılı öncesinde kurulmuş olan üniversitelerin dergileri incelenmiş olup dergilerin %63'ünün sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanmış olduğu tespit edilmiştir. 2000 yılı sonrasında kurulan üniversite dergilerinin de dahil edildiği bu çalışmada %61 gibi benzer bir sonuç ortaya konmuş olması kurumsallaşmanın süresinden bağımsız olarak Türkiye'deki tüm üniversitelerin sosyal ve beşeri bilimler alanında daha fazla yayıncılık yapma konusunda ilgisinin bulunduğunu göstermektedir. Magnus ve McAleer (2020) tarafından öne sürülen akademik yayıncılıktaki büyük değişim, üniversite dergilerinin sosyal ve beşeri bilimler alanına yoğun ilgi göstermesi üzerinde herhangi bir etki yaratmamıştır. Sosyal ve beşeri bilimler alanı Türkiye'de bulunan üniversite dergileri için 21. Yüzyılda en fazla üzerinde durulan alandır. Sosyal ve beşeri bilimler alanının üniversiteler tarafından yürütülen akademik yayıncılıkta hakimiyetini sürdürüyor olması Türkiye'deki politik söylem ve eylemlerin akademik yayıncılığı şekillendirmesine bağlanabilir. Çünkü 2025 yılının Türkiye'de "Aile Yılı" olarak ilan edilmesi (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2025), akademik dergiler tarafından da hemen karşılık bulmuş olup Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi (Dergipark, 2025a), Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi (Dergipark, 2025b) ve Ombudsman Akademik Dergisi (Dergipark, 2025c) gibi çeşitli akademik dergiler 2025 yılında "Aile" temalı sayı çıkaracaklarını duyurmuşlardır. Buradan hareketle 2025 yılının "Aile Yılı" yerine "Eğitim Yılı" ilan edilmesi durumunda eğitim bilimleri çalışmalarında, "Tasarruf Yılı" ilan edilmesi halinde ekonomi çalışmalarında veya "Krom Yılı" ilan edilmesi halinde maden çalışmalarında yoğunluk yaşanabileceği söylenebilir. Var olan akademik dergilerin politik söylem ve eylemleri dikkate alarak mevcut gündeme yoğunlaşırken yeni oluşan gündemlerin ve keşfedilen ihtiyaçların da ilişkili olacağı düşünülebilir. Örneğin "Aile Yılı" temasına ilişkin çalışmaların sonucunda ailede ruh sağlığı konu başlığı, ruh sağlığına ve ailede engelli bakımı konu başlığı, engelli çalışmalarına doğru yeni yönelimleri ortaya çıkarabilir. Yani "Aile Yılı" teması sosyal ve beşeri bilimler alanına ilişkin konu başlıklarını dallandırarak akademideki mevcut merakı ve dolayısıyla kaynağı sosyal ve beşeri bilimler alanına kanalize edebilir. Hakim politik söylemlerin toplumun algısını şekillendirdiği ve yönelimlerini belirlediği göz önünde bulundurulduğunda (Davila vd., 2022; Kenzhekanova, 2015), toplumun bir parçası olan akademik çevreler tarafından ortaya konan akademik yayıncılığın da bundan etkilenmesi olasıdır. Sonuç olarak politik söylem ve eylemlerin akademik dergilerin yönelimlerini şekillendiren bir özelliği olduğu düşünüldüğünde doğrudan bir yönelim yaratmak yerine bilim çevrelerince belirlenmiş temel sorun alanlarında yeniden işlevsellik kazanılması adına temaların kullanılması faydalı olabilir.

Sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin bilim dallarına göre dağılımına bakıldığında herhangi bir disiplinde uzmanlaşmak yerine birden fazla disiplinde yayın yapmayı sürdüren 204 dergi olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan 463 dergi ise yalnızca bir bilim dalına yönelik olarak yayın hayatını sürdürmektedir.

Yalnızca iktisadi ve idari bilimler, eğitim bilimleri veya din bilimi alanında yayın yapan üniversite dergilerinin sayısının diğer her bir disiplinin iki katından daha fazla olması Türkiye'deki sosyal ve beşeri bilimler alanındaki dergilerin bu üç alana odaklandığını göstermektedir. Daha çok fakülteler tarafından yayımlanan bu üç disiplindeki dergilerin üniversitelerin mevcut fakülte yapısından etkilendiği söylenebilir. 2025 yılı Mayıs ayı itibari ile Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi içerisinde birim istatistikleri-genel bilgiler-fakülteler kategorileri seçilerek eğitim fakültesi/eğitim bilimleri fakültesi anahtar kelimeleri tarandığında 101, iktisadi ve idari bilimler fakültesi anahtar kelimesi tarandığında 120, ilahiyat fakültesi/islami ilimler fakültesi anahtar kelimeleri tarandığında 100 sonuca ulaşılmaktadır. Bu tarama içerisinde 2010 yılı ve sonrasında açılan ilahiyat/islami ilimler fakültesi sayısının 76, iktisadi ve idari bilimler fakültesi sayısının 20 ve eğitim fakültesi sayısının 29 olduğu saptanmıştır (Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi, 2025). Dolayısıyla 2025 yılı Mayıs ayı itibari ile bu üç fakülte türünün de Türkiye'de 100'ün üzerinde bulunduğu ve her biri için en az 20'den fazla yeni fakültenin son 15 yılda açılmış olduğu tespit edilmiştir. Paralel olarak literatürde eğitim fakültelerinin (Bardak ve Topaç, 2022; Karataş, 2022), iktisadi ve idari bilimler fakültelerinin (Hancıoğlu ve Çıtır, 2018) ve ilahiyat fakültelerinin (Köylü, 2018) sayısının artış gösterdiği bildirilmektedir. İktisadi ve idari bilimler fakültesi, eğitim fakültesi ve ilahiyat fakültesi tarafından yayıncılığının üstlenildiği dergilerin fazla olması, Türkiye'deki üniversite dergilerinin mevcut durumunun halihazırda bulunan fakülte ve bölümlerin sayısı ile niteliksel özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Herhangi bir üniversitede açılacak fakülte ve yeni kurulacak bölümün akademik faaliyetlere girişmesi olasıdır. Bu anlamda fakülteler yalnızca içerisinde barındırdığı lisans öğrencilerine verdiği eğitim ile uygulamacı yetiştirmemekte, aynı zamanda akademik dergilerin niceliksel ve niteliksel artışını etkilemektedir. Aktif olan 1088 üniversite dergisinin 667 tanesinin sosyal ve beşeri bilimler alanında olması diğer alanlara kıyasla sosyal ve beşeri bilimler alanındaki fakülte ve bölüm yoğunluğunu da gözler önüne sermektedir.

Türkiye'de sosyal ve beşeri bilimler alanında yayım yapan üniversite dergilerine bir yılda başvuran toplam makale sayısına bakıldığında 188 (%28,18) dergi için 51 ve üzeri makale başvurusu gerçekleşmiştir. Dergilerin çoğunluğunda 51 ve üzeri makale başvurusu yapılmış olması sosyal ve beşeri bilimler dergilerine büyük bir talep olduğunu göstermektedir. Bu bulgu "Big Science" olarak nitelendirilen 21. yüzyılda daha fazla yayın yapma baskısı olduğunu bildiren çalışmalar (Abdollahi vd., 2014, s. 1; Wright, 2024) ile tutarlıdır. Ayrıca hızlı yayın yapma motivasyonu literatürde vurgulanmaktadır (Dinç ve Atabay, 2018, s. 112). Buna paralel olarak sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergileri, araştırmacıların hızlı yayın yapma motivasyonları sebebiyle yüksek sayılarda makale başvurusu ile karşılaşmaktadır. Özdemir ve Alpaydın (2018) tarafından 2017 yılından 2000 yılından önce kurulmuş üniversitelerin sosyal ve beşeri bilimler alanında yayıncılığını sürdüren 292 dergisine karşılık bu çalışmada 2024 yılında tüm üniversite dergileri içerisinde sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın yapan toplam 667 dergi tespit edilmiştir. Katlanarak artan akademik dergi sayılarına karşılık araştırmacı sayısı ve yayın yapma motivasyonunda da ciddi bir gelişme olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında tespit edilen 667 üniversite dergisinin 541 (%81,10) ile en fazla 2 cilt yayımladığı ve 244 (%36,58) ile en çok 6-10 arasında cilt başına ortalama makale sayısı bulunması dergilere yapılan 51 ve üzeri makale başvurusunun yüksek olduğunu göstermektedir. "Big Science" olarak nitelendirilen 21. yüzyıl için bilimsel araştırmalardaki nicelik artışı, talep edilen makale sayısından çok daha yüksek bir başvuru bulunmasına sebebiyet vermektedir. Bu durumun araştırmacılar arasında rekabet ortamı yaratarak daha nitelikli çalışmaların literatüre kazandırılması adına önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada dergilerin tarandığı indekslerin yorumlanması değerli olacaktır. Niteliksel bir argüman olarak TR Dizin indeksi açısından incelendiğinde ise sosyal ve beşeri bilimler alanındaki 667 üniversite dergisinin 399'u (%60) TR Dizin indeksinde yer almamaktadır. Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin çoğunluğunun makale kabul oranı %60'ın üzerinde olup, bu durum gönderilen her beş makaleden yaklaşık üçünün kabul edildiğini göstermektedir. Ayrıca bir önceki yıla göre 317 (%47,52) derginin kabul oranı artış göstermiştir. Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerine başvuran makalelerin yarısından fazlasının kabul edilmesi nitelikli yayın ve dergi koşullarının sağlanması durumunda bir sorun olmayacaktır. Fakat bu dergilerin yarısından fazlasının TR Dizin indeksinde yer almadığı göz önünde bulundurulduğunda dergilerin nitelik yönünden çok daha fazla gelişime ihtiyacı olduğu açıktır. 399 (%60) sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın yapan üniversite dergisinin niteliksel gelişim ihtiyacı bulunurken başvuran her iki makaleden birini kabul ediyor olması nitelik yönünden gelişimi baltalamaya devam edecektir. Bu açıdan bakıldığında sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerinin TR Dizin indeksi başta olmak üzere ulusal ve uluslararası indeks koşullarını sağlamak amacıyla adımlar atması ve bu doğrultuda makale kabulünde daha seçici davranması önemli görülmektedir. Nicelik yönünden ihtiyaçları karşılanan bu dergilerin yarısından fazlasının TR Dizin indeksi dışında yer alması nitelik yönünden adımlar atılması gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Tutuncu (2024) ulusal dergilerin tanınmış dergilerde yayın yapamayan Türk akademisyenler için bir kaçış noktası olarak son çare şeklinde değerlendirilebileceğini bildirmektedir. Bununla birlikte editörlerin deneyimsiz ve yetersiz olmaları durumunda ulusal dergilerin bilimsel değeri çok az olan kusurlu makaleler için bir çöplük haline gelme riskiyle karşı karşıya olduğunu belirtmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında ulusal akademik dergilerin önemli bir bölümünü

oluşturan üniversite dergileri ulusal ve uluslararası saygın indekslerde taranmak için gerekli koşulları sağlamalı ve nitelikli yayınların ilk başvuru noktası haline gelmelidir. Saygın indekslerde taranmak önemli bir koşul olmakla birlikte literatürde yazarların motivasyonunu desteklemek için önlemler alınması önerilmektedir (Moustafa, 2018). Her yazar için yaşadığı zorluk ve beklediği yardım farklı olabilir. Bunun için akademik dergilerin standartlarının her anlamda maksimum düzeyde tutulması ve yazar odaklı önlemlerin olabildiğince çeşitli ve etkili olmasına özen gösterilmesi faydalı olacaktır. Yeni araştırmacılar için makale yükleme, değerlendirme ve yayım sonrası süreçler konusunda bilgi almak önemliyken deneyimli araştırmacıların dergiden beklentileri farklı olabilir. Bu konuda üniversite dergilerinin yayım süreçlerine ilişkin detaylı bilgiler içermesi, şeffaf bir değerlendirme sürecini takip etmesi, yazarlara zaman kazandırıcı şablon ve formlar sunması, makale süreçlerini olabildiğince kısa sürede sonuçlandırması ve saygın indekslerde taranması yazarları tatmin edebilir. Gelecek çalışmalarını yazarların mevcut akademik dergilerden beklentilerini incelemesi, akademik dergilerin nitelikli yayınların odak noktası haline gelmesi için yapabilecekleri açısından önemli çıkarımlar ortaya koyabilir.

667 sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergisinin 204'ü farklı disiplinleri kabul etmekte, 257'si iktisadi ve idari bilimler, eğitim bilimleri ve ilahiyat fakülteleri tarafından yayımlanmakta ve geriye kalan 206'sı ise farklı disiplinlerden oluşmaktadır. Yeni kurulacak fakülte ve bölümlerin standardının yükseltilmesi ve akademik personelin bilimsel yayıncılık konusunda deneyim sahibi olması fakülteler tarafından yayımlanan üniversite dergilerinin niteliksel gelişimini sağlayabilir. Sosyal ve beşeri bilimler alanında kurulan fakülte ve bölümlerin lisans mezunu uygulamacı yetiştirmesinin yanı sıra üniversiteyi bir araştırma üssü olarak kullanmasının teşvik edilmesi faydalı olabilir. Niceliksel artış yerine niteliksel gelişimin ortaya konması adına ödül ve yükselme konusunda kriter ve teşviklerin yeniden düzenlenmesi önemlidir. Bu konuda yapılan yeni doçentlik kriterlerinin nitelik artışını hedeflemesi yönüyle bu araştırmanın sonucunda gözler önüne serilen niteliksel gelişim ihtiyacının karşılanması açısından etkili olacağı düşünülebilir. Doçentlik kriterlerinde yapılan yeni düzenlemelerin ardından üniversitelerin gerçekleştirdikleri akademik yayıncılık ile araştırmacıların yönelimlerinin gelecek çalışmalar tarafından incelenmesi faydalı olabilir.

Türkiye'de sosyal ve beşeri bilimler alanındaki üniversite dergilerinin 308 (%46,17) ile neredeyse yarısının 2011 ve 2020 yılları arasında kurulduğu görülmektedir. 2010 yılından sonra üniversiteler tarafından yapılan akademik yayıncılıkta bir patlama yaşandığı söylenebilir. Bu durumun bir kanıtı olarak 2020-2024 yılları arasında kurulan üniversite dergilerinin sayısının 138 (%20,68) olduğu görülmektedir. İlginç bir şekilde yalnızca 2020-2024 yılları arasında sosyal ve beşeri bilimler alanında kurulan üniversite dergilerinin sayısı (138), hem 2000-2010 yılları arasında kurulan dergi sayısından (95) hem de 2000 ve öncesi dönemde kurulan dergi sayısından (126) fazladır. Daha önce 10 yıl içerisinde kurulan dergi sayısının henüz 4 yıl içerisinde geçilmiş olması üniversiteler tarafından yürütülen akademik yayıncılığın çok büyük bir atılım yaptığını göstermektedir. Fakat diğer taraftan çok uzak olmayan bir dönem içerisinde daha az akademik dergi üniversiteler tarafından yayın hayatına başlarken mevcut durumda görülen sayısal anlamdaki büyük artış, niteliksiz ve denetimsiz yayınların ortaya çıkması gibi bir endişeyi beraberinde getirmektedir. Araştırma kalitesinin yüksek tutulması için daha fazla düzenleme ve denetleme ihtiyacı vardır.

Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayımlanan üniversite dergilerine bir yılda başvuran toplam makale sayılarına göre oldukça heterojen bir dağılım bulunmaktadır. Bu durum bazı dergilere olan talebin ortalamadan büyük oranda saptmasıyla sonuçlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle çok fazla makale başvurusu yapılan dergilerin yanı sıra çok az tercih edilen dergiler de bulunmaktadır. Daha az tercih edilen dergilerin görünürlüğünü artırması, daha iyi indekslerde taranır hale gelmesi adına ön koşulları sağlayarak indekse girebilmek adına başvurularda bulunması, mümkünse konu alanını ihtiyaç duyulan alanlarda genişletmesi, makale başvuru sürecini kolaylaştırmak için hazır metin şablonu ve gerekli formları aday makalelerin hazırlık sürecini hızlandıracak şekilde sunması faydalı olabilir.

DergiPark platformu tarafından sunulan verilere göre sosyal ve beşeri bilimler alanında üniversite dergilerine gönderilen makalelere ilk editör ataması gerçekleştirilene kadar geçen süreye bakıldığında çoğunluğunda (%63,26) ilk editör atamasının ortalama 10 gün içerisinde gerçekleştiği görülmektedir. Makale kabul edilene kadar geçen hakem süreci açısından bakıldığında ise yarısından fazlasının ortalama 80 gün ve üzerinde sonuçlandığı bulunmuştur. Benzer şekilde ret alan makaleler açısından da hakem incelemesi sonucunda ret alan makalelerin yarısından çoğunun ortalama 80 gün ve üzerinde sonuçlandığı tespit edilmiştir. İlginç bir şekilde kabul alan makaleler açısından 41 (%6,14) ve ret alan makaleler açısından 64 (%9,59) derginin ortalama sürecinin 200 günün üzerinde sonuçlandığı görülmektedir. SSCI indeksli yayın yapmanın daha cazip olduğu düşünüldüğünde ve ulusal düzeydeki dergilerden ziyade uluslararası düzeydeki dergilerin akademik teşvik ve ilerlemede daha fazla katkısı bulunduğu göz önüne alındığında Türkiye'deki üniversite dergilerinin sonuçlanmasının uzun süre alması halinde araştırmacıların yurt dışı dergilere yönelmesi olasıdır. Bu anlamda

hakem süreçlerinin düzenlenmesi, hakemlik görevini üstlenen araştırmacılara yönelik teşviklerin artırılması ve akademik dergilerin belirli alanda uzmanlaşarak hakemleri de bu uzmanlık alanından seçmesi yoluyla uzmanlık dışı konu gibi farklı gerekçelerle hakemlik görevinin reddedilmesi sonucu sürecin uzaması şeklindeki durumların önüne geçilmesi faydalı olabilir.

Sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın yapan üniversite dergilerinin tamamının iletişim bilgisini sunduğu görülmektedir. Bu dergilerin %96,72'si ise üçten fazla iletişim bilgisini yazar ve okurları için iletişim bölümüne eklemiştir. Erişilebilirlik açısından sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın yapan üniversite dergilerinin ihtiyaç duyulan iletişim olanaklarını sağladığı görülmektedir. Akademik yayıncılığın editör, hakem, yazar ve okur etrafında şekillenen dinamik ve iletişimi zorunlu kılan doğası göz önüne alındığında gerekli iletişim bilgilerinin üniversite dergileri tarafından yeterli düzeyde sağlandığı söylenebilir. Sonuç olarak sosyal ve beşeri bilimler alanında yayın hayatını sürdüren üniversite dergilerinin erişilebilirlik gibi olumlu özellikleri mevcuttur. Fakat endişe verici bir oranda gözlenen niceliksel artışın ortaya çıkarabileceği sorunlara yönelik önlemler alınması yoluyla niteliksel gelişimin de niceliksel artışa paralel olarak gerçekleşmesi gerekli ve önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma DergiPark platformunda yayımlanan üniversite dergileri ile sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmada kullanılan veriler, DergiPark platformunda bulunan üniversite dergileri tarafından 10.06.2024 tarihinde sunulan bilgiler ile sınırlıdır.

Kaynakça

- Abdollahi, M., Gasparyan, A. Y., & Saeidnia, S. (2014). The urge to publish more and its consequences. *DARU Journal of Pharmaceutical Sciences*, 22, 1–3. <https://doi.org/10.1186/2008-2231-22-53>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2025). *Aile Yılı*. <https://www.aileyili.gov.tr/kategoriler/aile-yili-hakkinda/>
- Akça, S., & Şenyurt, Ö. (2023). Geographical representation of editorial boards: A review in the field of library and information sciences. *Scientometrics*, 128(2), 1409–1427. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04614-0>
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64–84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3602435>
- Al-Ghareeb, A., Hillel, S., McKenna, L., Cleary, M., Visentin, D., Jones, M., Bressington, D., & Gray, R. (2018). Retraction of publications in nursing and midwifery research: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 81, 8–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.01.013>
- Atabey, N. A., & Ay, M. (2001). Muhasebe Bilim Dalında Bilgi İletişimi ve Türkiye Yayın Profiline Bir Bakış. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(1-2), 46–56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susead/issue/28441/302963>
- Bardak, M., & Topaç, N. (2022). Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının öğretim elemanları açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 111–139. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2077942>
- Buela-Casal, G., Perakakis, P., Taylor, M., & Checa, P. (2006). Measuring internationality: Reflections and perspectives on academic journals. *Scientometrics*, 67(1), 45–65. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0050-z>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Aydın, Ö. (2023). Yükseköğretimde kurumlarının bilimsel yayın ve yayıncılık faaliyetlerinin ulusal ölçekte değerlendirilmesi: TR dizin üzerinden bir iş zekası uygulaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 7(2), 196–230. <https://doi.org/10.31200/makuubd.1273347>

- Davila Jr, O., Sinha, M., Rodriguez, T., Mariscal, K., Bravo, B., Garza, D., Mann-Wood, M., Alvarez, A., Davis, L., & Davis, L. (2022). From “teacher shortage” to resistance: A critical perspective on political discourse, education and imagining otherwise. *Teachers College Record*, 1–6.
- DergiPark. (2025a). *Makale çağrısı*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbed/page/18217>
- DergiPark. (2025b). *Sosyal politika çalışmaları dergisi “Aile” özel sayısı*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/page/17788>
- DergiPark. (2025c). *Ombudsman akademik dergisi “Aile Özel Sayısı” için makale çağrısı*. https://paylasim.ombudsman.gov.tr/dokuman/Aile_Ozel_Sayisi.pdf
- Dinç, E., & Atabay, E. (2018). Türkiye’deki denetim literatürünün içerik analizi 2007–2016. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 17(53), 101–114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mdbakis/issue/63892/967185>
- Dönmez, İ., Yurdakul, H., & Taşmurat, T. (2020). Dijitalleşme ve akademik yayıncılık: İletişim fakültesi dergileri üzerine nicel bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 13(3), 1231–1263. <https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/57310/687230>
- Fairbairn, B. (1996). The present and future of historical journals. *Journal of Scholarly Publishing*, 27(2), 59–74. <https://doi.org/10.3138/JSP-027-02-059>
- Gasparyan, A. Y., Nurmashev, B., Voronov, A. A., Gerasimov, A. N., Koroleva, A. M., & Kitay, G. D. (2016). The pressure to publish more and the scope of predatory publishing activities. *Journal of Korean Medical Science*, 31(12), 1874–1878. <https://doi.org/10.3346/jkms.2016.31.12.1874>
- Gureyev, V. N., Kurmysheva, L. K., & Mazov, N. A. (2024). Review of the research on Russian academic journals. *Scientific and Technical Information Processing*, 51(3), 226–238. <https://doi.org/10.3103/S0147688224700151>
- Hancıoğlu, Y., & Çıtır, I. Ö. (2018). Geleceğin potansiyel yönetici adayları olan işletme lisans öğrencilerinin kurumsal sosyal sorumluluk farkındalığı üzerine ampirik bir çalışma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 363–388. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2154285>
- Harwood, T. G., & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3(4), 479–498. <https://doi.org/10.1362/146934703771910080>
- Herr, S. B., Lorson, P., & Pilhofer, J. (2022). Alternative performance measures: A structured literature review of research in academic and professional journals. *Schmalenbach Journal of Business Research*, 74(3), 389–451. <https://doi.org/10.1007/s41471-022-00138-8>
- Ili, B. (2025). Academic quality or commercial concern? The role of APCs in open-access communication studies journals. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 23(1), 74–93. <https://doi.org/10.31269/triplec.v23i1.1547>
- Kao, C. (2009). The authorship and country spread of Operation Research journals. *Scientometrics*, 78(3), 397–407. <https://doi.org/10.1007/s11192-008-1850-0>
- Karagöz, B., & Ardic, İ. K. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419–435. <https://doi.org/10.16916/aded.482628>
- Karataş, İ. H. (2022). Başöğretmenlikten işletmeciliğe Türkiye’de okul yöneticiliği. *Okul Yönetimi*, 2(1), 9–14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2781836>
- Kenzhekanova, K. K. (2015). Linguistic features of political discourse. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 192–199. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n6s2p192>
- Kızılyalçın, D. A. (2020). TR dizinde taranan üniversite ve muhasebe finansman dergileri ile lisansüstü tezlerde çağdaş maliyetleme yöntemleri (2010/2019). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 156–175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adusobed/issue/54494/636012>
- Köylü, M. (2018). Türkiye ve batı ülkelerinde yüksek din öğretimi: Niteliksel bir karşılaştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 261–278. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/638776>
- Larcombe, P. J. (2019). A few comments on academic publishing standards in relation to the Horadam sequence and its variants. *Palestine Journal of Mathematics*, 8(2), 320–323. https://pjm.ppu.edu/sites/default/files/papers/PJM_April2019_320to323.pdf

- Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302–319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- Lindgren, B. M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Macdonald, S. (2022). The gaming of citation and authorship in academic journals: A warning from medicine. *Social Science Information*, 61(4), 457–480. <https://doi.org/10.1177/05390184221142218>
- Magnus, J., & McAleer, M. (2020). The future of academic journals in a COVID-19 World. *Sci*, 2(4), 76. <https://doi.org/10.3390/sci2040076>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.
- Moustafa, K. (2018). Publishers: Save authors' time. *Science and Engineering Ethics*, 24, 815–816. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9879-1>
- Muşmal, H., & Gürbüz, İ. (2018). Doküman incelemesi. Ş. Aslan (Haz.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber* içinde (s. 217–243). Eğitim Yayınevi Yayınları.
- Narmanlıoğlu, H. (2022). Türkiye’de yeni medya çalışmalarının dünü ve bugünü: akademik dergiler üzerine bir çalışma. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 20(39), 77–102. <https://doi.org/10.55842/talid.1112237>
- Nunkoo, R., Thelwall, M., Croes, R., Ridderstaat, J., & Alrasheedi, A. F. (2024). Academic publishing in small island developing states: Does university research support development?. *Higher Education Policy*, 1–22. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00368-x>
- Özdemir, A. N., & Alpaydın, Y. (2018). Yükseköğretim kurumlarında akademik yayıncılık: Üniversite dergilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 9–22. <https://doi.org/10.2399/yod.17.026>
- Özer, B., & Aydın, M. (2022). DergiPark'ta yayınlanan eğitim bilimleri temel alanıyla ilgili bilimsel dergilerin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 274–291. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1122528>
- Rodrigues, R., Urbano, C., Neubert, P., Rodríguez-Gairín, J. M., & Somoza-Fernández, M. (2023). New academic journals: An international overview of indexing and access models. *Information Research an International Electronic Journal*, 28(4), 116–131. <https://doi.org/10.47989/ir284466>
- Selvi, B. (2021). English as the language of science: The role of English in the academic world. *Akademik Hassasiyetler*, 8(16), 1–21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1691070>
- Strielkowski, W., & Chigisheva, O. (2018). Research functionality and academic publishing: Gaming with altmetrics in the digital age. *Economics & Sociology*, 11(4), 306. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2018/11-4/20>
- Sun, Y., Wei, Y., & Zhang, L. (2017). International academic impact of Chinese tourism research: A review based on the analysis of SSCI tourism articles from 2001 to 2012. *Tourism Management*, 58, 245–252. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2016.03.008>
- Svensson, G., & Wood, G. (2007). Research designs and scientific identity in marketing journals: Review and evaluation. *European Journal of Marketing*, 41(5/6), 419–438. <https://doi.org/10.1108/03090560710737543>
- Tamer, H. Y., Övgün, B., & Yalçıntaş, A. (2020). Akademik büyük veri ve bilimsel bilgi üretimi: Dergipark örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 93–110. <https://doi.org/10.33537/sobild.2020.11.1.10>
- Tecson-Mendoza, E. M. (2015). Scientific and academic journals in the Philippines: Status and challenges. *Science Editing*, 2(2), 73–78. <https://doi.org/10.6087/kcse.47>
- Tutuncu, L. (2024). Publication behaviour and (dis) qualification of chief editors in Turkish national Social Sciences journals. *Journal of Data and Information Science*, 9(3), 181–212. <https://doi.org/10.2478/jdis-2024-0022>

- Ünal, O. (2022). Türkiye’de Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 256–281. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1180249>
- Wang, X. (2024). Characteristics analysis and evaluation of discourse leading for academic journals: Perspectives from multiple integration of altmetrics indicators and evaluation methods. *Library Hi Tech*, 42(4), 1057–1079. <https://doi.org/10.1108/LHT-04-2022-0195>
- Wright, J. D. (2024). The changing winds of academic publishing and O&G Open. *Obstetrics & Gynecology*, 143(1), 1–3. <https://doi.org/10.1097/AOG.0000000000005463>
- Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi. (2025). *Birim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zan, B. U. (2024). Yayıncılıkta dönüşüm ve araştırma değerlendirmesi. P. Bezirci, & I. İ. Sert (Haz.), *Cumhuriyet’in 100. yılında bilgi ve belge yönetimi teknolojisinde güncel yaklaşımlar* içinde (s. 465–492). İstanbul Üniversitesi Yayınevi. <https://doi.org/10.26650/B/SS53.2024.015.17>

Investigation of University Journals Published in the Field of Social Sciences and Humanities in Türkiye

Abstract

This study investigates university journals published in the social sciences and humanities field in Türkiye. Among the university journals actively published on the DergiPark platform, those published in the social sciences and humanities field were identified and evaluated using the content analysis method in terms of 16 different variables. The study sample consists of 157 university journals actively publishing in the social sciences and humanities field on the DergiPark platform between 10.06.2024 and 22.06.2024. Furthermore, 61% of university journals are published in the fields of social sciences and humanities. 399 (60%) of 667 university journals are not included in the TR Index. Moreover, more than half of these journals have an acceptance rate above 60%, meaning that more than three out of five submitted articles are accepted. Moreover, more than half of these journals have an acceptance rate above 60%. In other words, one in every two articles sent to these journals is accepted. There is an urgent need to implement measures to qualitatively improve the quantitative increase observed in academic publishing in Türkiye.

Keywords: academic publishing, social sciences and humanities, higher education

Sınıf Öğretmenlerinin BİT Entegrasyonu: BİT Yeterlik İnancı, BİT Kullanımına İlişkin Tutum ve Öz-Yeterliğin Etkisi^a

Murat Alperen Aktaş^b ve İdris Aktaş^c

Öz

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin temel BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) yeterlik inançları, BİT kullanımına ilişkin tutumları ve öğretmen öz-yeterliklerinin, BİT entegrasyon yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yordayıcı ilişkisel modelde tasarlanan çalışma, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 116 sınıf öğretmeni (74 kadın, 42 erkek) ile yürütülmüştür. Veriler, “Öğretmenlerin BİT Entegrasyonu Yeterlikleri”, “Temel BİT Yeterlik İnancı”, “BİT Kullanımına İlişkin Tutum” ve “Öğretmen Öz-Yeterliği” ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğretim öz-yeterliklerinin çok yüksek; temel BİT yeterlik inançları, BİT kullanımına ilişkin tutumları ve BİT entegrasyon yeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, BİT entegrasyonunu yordamada etkili olan değişkenler sırasıyla temel BİT yeterlik inancı, öğretmen öz-yeterliği ve BİT kullanımına ilişkin tutumdur. Ancak yalnızca ilk iki değişken anlamlı yordayıcılar olarak öne çıkmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin BİT entegrasyonlarını geliştirmede temel BİT yeterlik inancı ve öğretmen öz-yeterliklerinin güçlendirilmesine öncelik verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: BİT entegrasyonu, eğitimde BİT kullanımına ilişkin tutum, öğretmen öz-yeterliği, sınıf öğretmenleri, temel BİT yeterlik inancı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.03.2025

Düzeltilme Tarihi: 24.05.2025

Kabul Tarihi: 24.05.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

Günümüzde Bilgi ve İletişim Teknolojileri’nin (BİT) çeşitliliği ve kullanımının yaygınlaşması alanında büyük bir patlama meydana gelmiştir. Günümüz ilkökul öğrencileri bu araçların sağladığı zengin uyarıcı ve avantajlar nedeniyle bebeklikten itibaren BİT araçları ile iç içe büyümektedir. Öğretmenlerin de bu araçların avantajlarından yararlanmak ve öğrenenlere uygun uyarıcılarla hitap etmek amacıyla BİT araçlarını öğrenme süreçleriyle bütünleştirmeleri kaçınılmazdır. Bunun farkında olan araştırmacılar BİT’in öğretim sürecine entegrasyonu üzerine yoğun çalışmalar içine girmiştir (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Birgin vd., 2020; Hains vd., 2019; Jenßen vd., 2023).

Bireysel farklılıklara sahip ilkökul öğrencilerinin öğrenimden verimli bir şekilde yararlanabilmeleri için ilkökulda BİT’in öğretimle bütünleştirilmesi önem arz etmekte ve bu konuda sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin BİT’e yönelik algıları, tutumları, temel BİT yeterlikleri ve demografik özellikleri BİT’in etkili bir şekilde öğretimle bütünleştirilmesini önemli ölçüde etkilemektedir (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Aslan ve Zhu, 2017; Hains vd., 2019; Jenßen vd., 2023). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin BİT’i öğretimde başarılı bir şekilde kullanabilmeleri için BİT’e yönelik olumlu tutuma ve temel BİT yeterliklerine sahip olmaları kritik öneme sahiptir (Aslan ve Zhu, 2017). Ancak öğretmenlerin temel BİT yeterliklerinin ve tutumlarının yeterli düzeyde olmaması nedeniyle öğretmenler BİT’i öğrenme süreciyle bütünleştirme konusunda çeşitli zorluklar yaşamaktadır (Akram vd., 2022).

^aBu çalışmanın bir bölümü 24-25/11/2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen “10th International Education and Innovative Sciences Congress” adlı kongrede bildiri olarak sunulmuştur.

^bAmasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı, murat.aktas005@icloud.com, ORCID: 0009-0003-7677-2920

^cAmasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, idsraktasdr@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6265-6337

BİT Entegrasyonu

BİT entegrasyonu, öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin motivasyonlarını artırmak, bilgiye ulaşma ve yapılandırma süreçlerinde aktif rol almalarını sağlamak, somut kavramları görselleştirerek anlayışlarını güçlendirmek, öğrenilenleri pekiştirmek ve günlük yaşama transfer etmek amacıyla BİT araçlarını kullanmayı ifade eder (Bond vd., 2020). Eğitimde BİT entegrasyonunun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesiyle öğrenmelerin verimliliğinin artması beklenmektedir (Kul vd., 2019). BİT entegrasyonu ile öğrenenlerin aktif katılım gösterdiği öğrenme ortamları oluşturularak öğrenenlerin bilgiye erişimleri kolaylaştırılır, bilgiyi yapılandırmaları desteklenir, uygulama becerileri geliştirilir ve öğrenme çıktılarının niteliği artırılır (Aktaş ve Karamustafaoğlu, 2024; Jomezai vd., 2021; Lin vd., 2017). Öğretmenlerin BİT araçlarını öğrenme süreçleriyle bütünleştirmeleri öğrencilerin bilişsel ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek derse odaklanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenme ortamlarına kazandırılan çeşitli ve zengin içeriklerle öğrenenlerin bireysel farklılıklarına hitap edilmekte, öğrenme etkinliklerini eğlenceli hale gelmesini sağlamak ve ilgi, motivasyon ve tutumlarının güçlendirilmesi desteklenmektedir (Chang vd., 2016; Liu vd., 2022; Sun vd., 2018). Bununla birlikte, BİT entegrasyonu, öğretmenlerin ders planlarını daha etkili hazırlamalarına, öğrenenlerin dikkatlerini çeken etkinliklerle eğlenceli dersler yürütmelerine, kavram ve süreçleri somutlaştırarak öğrenenlerin anlamalarını kolaylaştırmalarına ve öğrenenlerin gelişimlerini kolaylıkla takip etmelerine olanak tanıyarak işlerini kolaylaştırmaktadır (International Society for Technology in Education [ISTE], 2008; Kul vd., 2019).

Öğretmen Temel BİT Yeterliği

BİT yeterliği, teknolojiyi ve iletişim araçlarını etkin biçimde kullanabilme yeteneğinin yanı sıra e-posta, internet gibi çevrimiçi veri tabanlarını ve çeşitli BİT araçlarını uygun şekilde kullanabilme becerisini ifade etmektedir (Akpan, 2014). Dijitalleşmenin hızla yaygınlaşmasıyla birlikte BİT yeterliği, günümüzde bireyler ve meslek grupları için kritik bir beceri haline gelmiştir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018; Wang vd., 2019). Dijital dönüşümün eğitime yansımaları, öğretmenlere öğretim yaklaşımlarını etkili şekilde kullanabilmeleri için çeşitli sorumluluklar yüklemiştir (Kocaman Karoğlu vd., 2020; Redecker ve Punie, 2017). Öğretimin daha nitelikli ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin BİT konusunda gerekli yeterliklere sahip olmaları önem arz etmektedir (Eickelmann ve Vennemann, 2017). Öğretmenlerin BİT yeterlikleri; dijital ortamda bilgiye erişebilme, depolayabilme ve kullanabilme; çeşitli dijital araçları kullanarak iletişim kurabilme ve iş birliği yapabilme; dijital içerik oluşturabilme, düzenleyebilme ve sunabilme becerilerini kapsamaktadır. Bununla birlikte dijital alanlarda riskleri bilme, gizliliğini koruyabilme gibi güvenlik önlemlerini ve etik kurallarını bilme ve uygulama; karşılaştıkları teknik sorunlara karşı çözümler üretebilme becerilerini ifade etmektedir (Korukluoğlu vd., 2023; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008).

Temel BİT yeterliği ile BİT entegrasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Aslan ve Zhu, 2017; Jenßen vd., 2023). Öğretmenlerin BİT yeterliği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları onların BİT entegrasyon düzeylerini de artıracaktır (Basargekar ve Singhavi, 2017; Petko vd., 2018). BİT entegrasyonunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, teknolojinin pedagojik yaklaşımlarla bütünleştirilmesine bağlıdır (UNESCO, 2008). Tüm bunlar, temel BİT yeterliğinin BİT entegrasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimde BİT Kullanımına İlişkin Tutum

BİT kullanımına yönelik tutum; öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde teknolojik araçların kullanılmasına ilişkin ilgi, istek ve kaygılarını ifade etmektedir (Aydın ve Semerci, 2017). Bireylerin BİT'e yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, bu araçların yaşamın her alanında aktif kullanılmasını teşvik etmektedir (Günbatar, 2014). Ayrıca, bireylerin herhangi bir duruma yönelik olumlu tutumlarının ilgili duruma yönelik olumlu davranış sergileme konusunda bireylerin davranışlarına yön vermede önemli bir güce sahip olması nedeniyle tutuma büyük önem atfedilmektedir (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bu nedenle BİT kullanımına yönelik tutumun tespit edilmesi de, BİT araçlarını kullanma davranışı üzerindeki etkisi nedeniyle önem arz etmektedir (Cüre ve Özden, 2008). Sosyal hayatımızda ve öğrenme ortamlarında kullanılan BİT araçlarının öğretimle etkin bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için öncelikle BİT kullanımına yönelik tutumların incelenmesi gerekmektedir (Aydın ve Semerci, 2017).

BİT kullanımına yönelik tutum ile BİT entegrasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Aydın ve Semerci, 2017). Öğretmenlerin BİT kullanımına ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları durumunda öğretim teknolojilerini kullanma konusunda daha istekli ve motive oldukları belirtilmektedir (Gyamfi,

2017). Okullarda BİT araçlarının hazır bulunması ve öğretmenlerin temel BİT yeterliklerine sahip olmaları onların BİT entegrasyonunu sağlamaları için yeterli değildir (Ahiatrogah ve Barfi, 2016). Tutum, davranışı ortaya koymada önemli bir faktör olduğundan (Ajzen ve Fishbein, 1980) BİT entegrasyonunun başarılı bir şekilde sağlanmasında öğretmenlerin eğitimde BİT kullanımına ilişkin tutumlarının etkisi önemli bir yere sahiptir (Bariu ve Chun, 2022).

Öğretim Sürecinde Öğretmen Öz-Yeterliği

Öz-yeterlik, bireyin belirli görevi yerine getirebilme yetisine ilişkin kendine olan inancıdır (Senemoğlu, 2001). Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak öğrenme süreçlerinde etkili olmalarını sağlamaktadır (Pendergast vd., 2011). Öğretim sürecinde öğretmenlerin öz-yeterliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilme, onların bireysel farklılıklarını dikkate alarak ilgi ve dikkatlerini çekebilme, öğrenme çıktılarına uygun öğrenme yaşantıları oluşturabilme, kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmeye, öğrenenlerin aktif katılımlarını sağlayabilme ve zamanı etkili kullanarak yürütebilme inanç ve becerisine sahip olmayı ifade etmektedir (Korkmaz ve Unsal, 2016). Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olması öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Al-Alwan ve Mahasneh, 2014).

Öğretmen öz-yeterliği ile BİT entegrasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Alhassan, 2017; Peng vd., 2023). ISTE'ye (2008) göre öğrencilerin öğrenmelerini destekleme, iş birlikli öğrenmeyi sağlama ve mesleki gelişim konularında BİT entegrasyonundan faydalanma becerilerinin öğretmen yeterlikleri arasında yer alması BİT entegrasyonunda öğretmen yeterliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin BİT entegrasyonunu olumlu etkilemesi ve bu konuda onların motivasyonlarını artırması nedeniyle BİT entegrasyonunu başarılı bir şekilde sağlamada öz-yeterliği önemli bir yer tutmaktadır (Mlambo vd., 2020).

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi (Hains vd., 2019; Öngören, 2022), ilkökul (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Hains vd., 2019; Jenßen vd., 2023; Karaman ve Kurfalli, 2008; Olivarría vd., 2022; Turan ve Haşit, 2014), ortaokul (Olivarría vd., 2022; Tati ve Moreno, 2023), lise öğretmenleriyle (Arkorfül vd., 2021), branş bazında matematik (Birgin vd., 2020), beden eğitimi öğretmenleri (Kretschmann, 2015) ve öğretmen adayları ile (Aslan ve Zhu, 2017; Jenßen vd., 2023) gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda BİT entegrasyonu düzeylerinin belirlenmesi (Hains vd., 2019; Karaman ve Kurfalli, 2008; Öngören, 2022; Tati ve Moreno, 2023), BİT entegrasyonu ile duyuşsal-bilişsel eğilimler arasındaki ilişki (Jenßen vd., 2023), BİT entegrasyonu ile dijital beceri-kullanışlık arasındaki ilişki (Olivarría vd., 2022), BİT tutumu ile BİT entegrasyonu (Ruiz-Aquino vd., 2022); BİT tutumu, öğretmen öz yeterliği ile BİT entegrasyonu (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Peng vd., 2023) BİT tutumu, BİT yeterliği ile BİT entegrasyonu (Aslan ve Zhu, 2017) gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında öğretmenlerin; BİT tutumlarının düşük (Arkorfül vd., 2021) ve orta düzeyde (Aslan ve Zhu, 2017), pedagojik bilgilerinin orta düzeyde (Aslan ve Zhu, 2017), BİT yeterliklerinin orta (Birgin vd., 2020) ve yüksek düzeyde (Aslan ve Zhu, 2017; León-Valdez vd., 2021), BİT entegrasyonunun düşük (Arkorfül vd., 2021; Kretschmann, 2015), orta (Aslan ve Zhu, 2017) ve yüksek düzeyde (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Öngören, 2022) olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin; BİT tutumu ile BİT entegrasyonu arasında orta düzeyde (Ruiz-Aquino vd., 2022; Turan ve Haşit, 2014) ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu (Aivazidi ve Michalakelis, 2023), BİT tutumunun BİT entegrasyonunu yordadığını (Arkorfül vd., 2021; Peng vd., 2023; Tati ve Moreno, 2023) ve yordamadığını (Aslan ve Zhu, 2017), öğretmen öz-yeterliği ile BİT entegrasyonu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu (Aivazidi ve Michalakelis, 2023), öz-yeterliğin ve pedagojik bilginin BİT entegrasyonunu yordadığını (Aslan ve Zhu, 2017; Peng vd., 2023), BİT yeterliği ile BİT entegrasyonu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu (Aslan ve Zhu, 2017; Birgin vd., 2020; Jenßen vd., 2023; Karaman ve Kurfalli, 2008), BİT yeterliğinin BİT entegrasyonunu etkilediğini (Aslan ve Zhu, 2017; Olivarría vd., 2022; Peng vd., 2023) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur.

İlgili alanyazında ilkökul öğretmenleriyle yapılan (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Jenßen vd., 2023; León-Valdez vd., 2021; Olivarría vd., 2022) çalışmalar yer alsa da bu alanda yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olduğundan ve BİT yeterliliği, BİT tutumu ve öğretmen öz-yeterliği gibi faktörlerin birlikte ilkökul öğretmenlerinin BİT entegrasyonu üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar henüz sınırlıdır. Bu bağlamda, söz konusu çalışma, ilkökul öğretmenlerinin BİT entegrasyon sürecine bu faktörlerin etkilerini derinlemesine anlamayı amaçlamakta, böylece alandaki önemli bir eksikliği doldurmayı hedeflemektedir. Bu çalışma sınıf

öğretmenleriyle gerçekleştirilmesi ve ilgili değişkenleri birlikte ele alarak BİT entegrasyonu üzerinde etkisini incelemesi yönüyle özgündür. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin dikkatlerinin kısa sürmesi, hemen dağılması ve sıkılmaları nedeniyle (González ve Alonso, 2021) onları motive etmek, öğrenme etkinliklerinde yaşça daha yüksek olan öğrencilerden daha farklı araçlar gerektirmesi nedeniyle (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Sun vd., 2018) sınıf öğretmenlerinin BİT entegrasyonları diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak ele alınmalıdır. Diğer taraftan diğerlerinden bağımsız olarak ele alındığında bağımlı değişken üzerinde etkisi tespit edilen değişkenlerin bir bütün olarak bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelendiğinde daha önce etkisi tespit edilen değişkenlerin etkisi ortadan kalkabilmektedir. Ayrıca ilgili değişkenleri bir bütün olarak işe koşmak değişkenler arasında önem sırasını da ortaya koymaktadır. Bu çalışma, ilgili bağımsız değişkenlerin bir bütün olarak sınıf öğretmenlerinin BİT entegrasyonuna etkisini ve önem sırasını ortaya koyacaktır. Böylece araştırmacılara ve uygulayıcılara sınıf öğretmenlerinin BİT entegrasyonunu geliştirme çalışmalarında öncelikle ele alması gereken değişkenler konusunda kanıtlar sunacaktır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin BİT entegrasyonunu geliştirmek için hangi alanlarda desteklenmeleri gerektiği konusunda yöneticiler, uygulayıcılar ve öğretmenler için rehber niteliğinde kanıtlar ortaya koyacaktır. Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin temel BİT yeterlik inancı, BİT kullanımına ilişkin tutum ve öğretmen öz-yeterliğinin BİT entegrasyonunu ne ölçüde yordadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin temel BİT yeterlik inancı, BİT kullanımına ilişkin tutumu, öğretmen öz-yeterliği ve BİT entegrasyonu puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin temel BİT yeterlik inançları, BİT kullanımına ilişkin tutumları ve öğretmen öz-yeterlikleri BİT entegrasyonlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışma yordayıcı korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Yordayıcı korelasyonel modelde bağımsız değişken(ler)in bağımlı değişken üzerindeki tahmin (açıklama, yordama) etkisi belirlenmeye çalışılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışma temel BİT yeterlik inancı, eğitimde BİT kullanımına ilişkin tutum ve öğretim sürecinde öğretmen-öz yeterliğinden oluşan bağımsız değişkenlerin birlikte bağımlı değişken olan BİT entegrasyonunu ne düzeyde yordadığını (tahmin ettiğini) belirlemeyi amaçladığından yordayıcı korelasyonel modeldedir.

Evren ve Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Türkiye’de devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise bu evrenden olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden biri olan uygun örneklem yöntemiyle seçilen 116 (74 kadın, 42 erkek) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örneklem; zaman, maliyet ve mekân gibi koşulların kolay erişilebilirlik kriterine göre çalışma grubunun seçildiği örneklem yöntemidir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada, Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Öğretmenlere ulaşmada karşılaşılabilecek güçlükler dikkate alınarak, veri toplama süreci Google Formlar aracılığıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda form, çeşitli sosyal medya platformlarında paylaşılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Bu yöntemle, mümkün olan en fazla sayıda öğretmene pratik bir şekilde ulaşılması amaçlandığından uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Ancak öğretmenlerin, sosyal medyada paylaşılan ölçeklere yanıt verme konusunda isteksiz davranmaları ve platformlardaki mesaj yoğunluğunun ölçeklerin görünürlüğünü azaltması, veri toplama sürecinde önemli zorluklar oluşturmıştır. Bu durum, araştırmanın örneklem büyüklüğünü sınırlandırmış olsa da, istatistiksel analizlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli asgari katılımcı sayısına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre yüzdelik dağılımları incelendiğinde; Karadeniz %25,00; Doğu Anadolu %19,83; Akdeniz %13,79; İç Anadolu %13,79; Güneydoğu Anadolu %11,21; Marmara %10,34 ve Ege bölgesi %6,03 oranında temsil edilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla “Öğretmenlerin BİT Entegrasyonu Yeterlikleri”, “Temel BİT Yeterlik İnancı”, “Eğitimde BİT Kullanımına İlişkin Tutum” ve “Öğretim Sürecinde Öğretmen Öz-Yeterliği” ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce ilgili ölçekleri geliştiren araştırmacılardan kullanım izinleri alınmıştır.

Öğretmenler için BİT Entegrasyonu Yeterlikleri: Öğretmenlerin BİT entegrasyonu yeterliklerini ölçmek amacıyla Kul ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen ölçek; “Hazırlık”, “Üretim”, “Öğretim”, “Gelişim” ve “Konular/Sorunlar” olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, dörtlü Likert tipi, “Hiçbir Zaman” ile “Çok Sık” arasında derecelendirilen 26 madde içermektedir. Bu çalışmada toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için katsayılar sırasıyla; 0,80, 0,85, 0,92, 0,82, 0,74 ve 0,94 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının 0,70 ve üzerinde olması toplanan verilerin güvenilir olduğunun göstermektedir (Fraenkel vd., 2012).

Öğretmenlerin Temel BİT Yeterlik İnancı: Rubach ve Lazarides (2021) tarafından geliştirilen ve Korukluoğlu ve diğerleri (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek; “Bilgi ve Veri Okuryazarlığı”, “İletişim ve İş birliği”, “Dijital İçerik Oluşturma”, “Emniyet ve Güvenlik”, “Problem Çözme” ile “İnceleme ve Yansıtma” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi, “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında derecelendirilen 29 madde içermektedir. Bu çalışmada toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için katsayılar sırasıyla; 0,92, 0,89, 0,90, 0,89, 0,88, 0,90 ve 0,97 olarak tespit edilmiştir.

Eğitimde BİT Kullanımına İlişkin Tutum: Öğretmenlerin eğitimde BİT kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Aydın ve Semerci (2017) tarafından geliştirilen ölçek; “BİT Kullanma İsteği” ve “BİT Kaygısı” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi, “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında derecelendirilen 16 madde içermektedir. Bu çalışmada toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için katsayılar sırasıyla; 0,92, 0,87 ve 0,91 olarak tespit edilmiştir.

Öğretim Sürecinde Öğretmen Öz-Yeterliği: Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Korkmaz ve Unsal (2016) tarafından geliştirilen ölçek; “Bireysel Farklılıklar”, “Planlama”, “Yöntem-Teknik” ve “Farklı Etkinlikler” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi, “Hiçbir Zaman” ile “Her Zaman” arasında derecelendirilen 23 madde içermektedir. Bu çalışmada toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için katsayılar sırasıyla; 0,88, 0,90, 0,76, 0,76 ve 0,95 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama Süreci ve Etik

Bu çalışma için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan (13.12.2023-167267) etik izin alınmıştır. Ölçek maddeleri Google Formlar ve kağıt formlar aracılığıyla bir kısmı elektronik ortam üzerinden bir kısmı da yüz yüze olacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öğretmenler uygulama öncesinde; çalışmanın amacı, verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı, kişisel verilerin gizli tutulacağı ve çalışmaya katılımın gönüllü olduğu konularında gerekli açıklamalar yapılarak bilgilendirilmiştir. Böylece öğretmenlerin maddelere cevap verirken daha duyarlı davranışları hedeflenerek çalışmanın ve toplanan verilerin güvenilirlik ve geçerlik koşulları sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin çözümlemesi; sırasıyla verilerin düzenlenmesi, ön koşulların test edilmesi ve ilgili analizlerin gerçekleştirilmesi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak toplanan veriler düzenlenirken olumsuz ifadeler ters kodlanarak olumlu ifadelere çevrilmiştir. Sonra kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp verilerin sistematik değil rastgele olduğu tespit edildiğinden kayıp veriler yerine seri ortalaması ataması yapılmıştır. Ardından 120 öğretmenden toplanan veriler arasında uç değer olarak tespit edilen 4 bireye ait veriler veri setinden çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra örnekleme oluşturan 116 öğretmene ait veriler üzerinden işlemler sürdürülmüştür. Son olarak veri toplama araçlarından elde edilen puanlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla BİT Yeterlik İnancı (BİTYet), BİT Kullanım Tutumu (BİTKul), Öğretmen Öz-Yeterliği (ÖgYet) ve BİT Entegrasyonu (BİTEnt) ölçeklerinin her birinden alınan toplam puanlar ilgili ölçekteki madde sayısına bölünerek ortalama puanlar hesaplanmıştır. Böylece BİTYet, BİTKul ve ÖgYet değişkenlerinden alınabilecek en yüksek puan 5,00 en düşük puan 1,00, BİTEnt değişkeninden alınabilecek en yüksek puan 4,00 en düşük puan 1,00 olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu işlemde sonraki aşamalarda gerçekleştirilen analizlerde bu ortalama puanlar kullanılmıştır.

İkinci olarak değişkenlere ait verilerin normalliği basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri incelenerek test edilmiştir. Değişkenlerin puanlarına ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Değişkenlerin puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin $[-1, 1]$ aralığında olması normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmektedir (Morgan vd., 2005). Bu çalışmada kullanılan değişkenlerin puanlarına ait çarpıklık katsayı değerleri $[-0,589, -0,112]$ ve basıklık katsayı değerleri $[-0,747, 0,933]$ aralığında değişmekte olup ölçüt değerler içinde yer alması nedeniyle değişkenlere ait puanların normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 1

Değişkenlerin Puanlarına Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayı Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklık Standart Hatası
BİTYet	-0,589	0,225	0,933	0,446
BİTKul	-0,338	0,225	-0,236	0,446
ÖgYet	-0,167	0,225	-0,306	0,446
BİTEnt	-0,112	0,225	-0,747	0,446

Sınıf öğretmenlerinin BİTYet, BİTKul, ÖgYet ve BİTEnt düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılarak tespit edilmiştir. Düzeyler belirlenirken BİTYet, BİTKul ve ÖgYet ölçeklerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puan aralığı $[1-5]$ 5 eşit aralığa bölünmüş ve 1,00-1,80 “çok düşük”, 1,81-2,60 “düşük”, 2,61-3,40 “orta”, 3,41-4,20 “yüksek” ve 4,21-5,00 “çok yüksek” düzey olarak yorumlanmıştır. BİTEnt ölçeğinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puan aralığı $[1-4]$ 5 eşit aralığa bölünmüş ve 1,00-1,60 “çok düşük”, 1,61-2,20 “düşük”, 2,21-2,80 “orta”, 2,81-3,40 “yüksek” ve 3,41-4,00 “çok yüksek” düzey olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin BİTYet, BİTKul ve ÖgYet puanlarının birlikte BİTEnt puanlarını yordama etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordama (tahmin) etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak belirlenebilir (Fraenkel vd., 2012).

Çoklu doğrusal regresyon analizini gerçekleştirmek için sekiz ön koşulun sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2018). İlk ön koşul bağımlı değişkene ait veriler eşit oran veya eşit aralık düzeyinde sürekli olmalıdır. Likert tipi maddelerden oluşan BİTYet, BİTKul, ÖgYet ve BİTEnt değişkenlerine ait veriler eşit aralık düzeyinde sürekli değildir. İkinci ön koşul değişkenlerin tamamına ait veriler normal dağılım (normality) göstermelidir. Bu ön koşul Tablo 1’de verildiği üzere değişkenlerin puanlarına ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin incelenmesiyle sağlanmıştır. Üçüncü ön koşul bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrusallığın (linearity) olmasıdır. Bağımsız değişkenlerin her biri ile bağımlı değişkenin saçılım grafikleri incelenerek doğrusallık koşulunun sağlandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin her biri ile bağımlı değişkenin saçılım grafikleri eklerde verilmiştir (Şekil A1, A2, A3). Dördüncü ön koşul bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) olmamalıdır. Çoklu bağlantılılık koşulunu kontrol etmek için eklerde verilen (Tablo A) Tolerance ve VIF değerleri incelenmiştir. Tolerance değerlerinin 0,1’den büyük, VIF değerlerinin 10’dan küçük olması çoklu bağlantılılığın olmadığına kanıtlarındandır (Pallant, 2020). Bu çalışmada Tolerance değerleri $[0,721, 0,918]$, VIF değerleri $[1,089, 1,386]$ arasında değiştiğinden değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın olmadığı görülmüştür. Beşinci ön koşul gözlem değerleri içinde uç değerler olmamalıdır. Uç değerleri kontrol etmek için eklerde verilen (Tablo B) hata istatistikleri ve Cook mesafe maksimum değerleri incelenmiştir. Hata istatistiklerinin $\pm 3,29$ aralığında ve Cook mesafeleri maksimum değerinin 1,0’dan küçük olması uç değer olmadığına kanıtlarındandır (Tabachnick ve Fidel, 2018). Bu çalışmada hata istatistikleri $[-2,623, 2,141]$ arasında, Cook mesafe maksimum değeri 0,084 olduğundan uç değerler olmadığı görülmüştür. Altıncı ön koşul tahminlere ait hatalar normal dağılmalıdır. Hataların normal dağılımını kontrol etmek için eklerde verilen (Şekil B) regresyon standart hatalarına ait histogram grafiği incelenmiş ve tahminlere ait hataların normal dağıldığı görülmüştür. Yedinci ön koşul değişkenler eş varyanslı (homoscedasticity) olmalıdır. Eş varyanslılığı kontrol etmek için eklerde verilen (Şekil C) saçılım grafiği incelenmiş ve değerlerin tüm grafiğe yayıldığı görüldüğünden eş varyanslılık sağlanmıştır. Sekizinci ön koşul hatalar birbirinden bağımsız olmalıdır. Hataların birbirinden bağımsızlığı Durbin-Watson değerinin incelenmesiyle kontrol edilmiştir. Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması hataların birbirinden bağımsız olmasının kanıtıdır. Bu çalışmada elde edilen Durbin-Watson değeri 2,232 olduğundan hataların bağımsız olduğu görülmüştür. Böylece çoklu doğrusal regresyon analizinin tüm ön koşulları sağlanmıştır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin BİTYet, BİTKul, ÖgYet ve BİTEnt Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin BİTYet, BİTKul, ÖgYet ve BİTEnt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin BİTYet, BİTKul, ÖgYet ve BİTEnt Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Düzye
BİTYet	3,76	0,64	Yüksek
BİTKul	3,98	0,55	Yüksek
ÖgYet	4,35	0,44	Çok yüksek
BİTEnt*	3,09	0,54	Yüksek

*Not: *Bu ölçek 4’lü Likert tipinde olduğundan puan ortalamaları diğer ölçeklerin aralıklarından farklı şekilde yorumlanmıştır.*

Sınıf öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler incelendiğinde; BİTYet’te 3,76’lık bir ortalama öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliği konusunda yüksek bir düzeye sahip olduklarını göstermektedir. BİTKul’da 3,98’lik bir ortalama öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim sürecinde kullanma istekleri konusunda yüksek bir düzeye sahip olduklarını göstermektedir. ÖgYet’te 4,35’lik bir ortalama öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliği konusunda çok yüksek bir düzeye sahip olduklarını göstermektedir. BİTEnt’te 3,09’luk bir ortalama öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim süreciyle bütünleştirme yeterliği konusunda yüksek bir düzeye sahip olduklarını göstermektedir. Tüm ölçeklere ait standart sapma değerlerinin birbirine yakın ve küçük olduğu görülmektedir. Bu örnekteki öğretmenlerin tüm değişkenlerde birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

BİTYet, BİTKul ve ÖgYet’in BİTEnt Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin BİTYet, BİTKul ve ÖgYet puanlarının birlikte BİTEnt puanlarını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

BİTEnt’in Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır	Üst Sınır	
Sabit	0,221	0,442	-	-0,656	1,097	0,619
BİTYet	0,496	0,071	0,586	0,356	0,637	0,000*
BİTKul	-0,108	0,084	-0,111	-0,274	0,058	0,200
ÖgYet	0,330	0,094	0,268	0,144	0,516	0,001*

*Not: *p < 0,001*

Regresyon analiz sonuçları BİTYet, BİTKul ve ÖgYet’in birlikte BİT entegrasyonu yeterlikleri ile arasında anlamlı bir regresyon olduğunu göstermiştir, $R = 0,637$, $R^2 = 0,406$, $F_{(3, 112)} = 25,473$; $p < 0,001$. BİTYet, BİTKul ve ÖgYet birlikte BİT entegrasyonu yeterliklerindeki değişimin yaklaşık %41’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin BİT entegrasyonu yeterlikleri üzerindeki önem sırası BİTYet ($\beta = 0,586$), ÖgYet ($\beta = 0,268$) ve BİTKul ($\beta = -0,111$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden BİTYet ($t = 6,995$, $p < 0,001$) ve ÖgYet’in ($t = 3,521$, $p < 0,01$) BİT entegrasyonu yeterliklerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu, BİTKul’un ($t = -1,289$, $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Özetle, BİTYet ve ÖgYet, BİT entegrasyonu yeterliklerini açıklarken BİTKul, BİT entegrasyonu yeterliklerini açıklamamaktadır. Yordayıcı değişkenlerle BİT entegrasyonu yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde BİTYet ($r = 0,582$) [diğer

değişkenler ele alınmadığında ($r = 0,551$), BİTKul ($r = 0,253$) [diğer değişkenler ele alınmadığında ($r = -0,121$)] ve ÖgYet ($r = 0,346$) [diğer değişkenler ele alınmadığında ($r = 0,316$)] düzeyinde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin BİT entegrasyonu yeterliklerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir; BİTEnt = $(0,496 \times \text{BİTYet puanı}) + (0,330 \times \text{ÖgYet puanı}) + (-0,108 \times \text{BİTKul puanı}) + (0,221)$. Bu değerlere göre BİTYet puanında ölçülen 1 birimlik artışın BİT entegrasyonu yeterlikleri puanında 0,50 birimlik bir artışa, ÖgYet puanında ölçülen 1 birimlik artışın BİT entegrasyonu yeterlikleri puanında 0,33 birimlik bir artışa neden olacağı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin temel BİTYet, BİTKul ve ÖgYet puanlarının BİTEnt puanları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelendiği bu çalışmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin BİTYet, BİTKul ile BİTEnt'te yüksek, ÖgYet'te çok yüksek düzeyde olduğunu ve BİTEnt yeterlikleri üzerindeki önem sırası BİTYet, ÖgYet ve BİTKul şeklinde olan değişkenlerin birlikte BİTEnt yeterliklerindeki değişimin yaklaşık %41'ini açıkladığını göstermiştir. Ayrıca BİTYet ve ÖgYet'in BİTEnt yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilirken BİTKul'un anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları bağımsız olarak ele alındığında BİTEnt ile aralarında anlamlı ilişki bulunan BİTYet, ÖgYet ve BİTKul değişkenlerini birlikte ele alarak BİTEnt üzerindeki görece etkilerini ortaya koyması yönüyle önceki çalışmaları ilerleterek alanyazına katkı sağlamaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin BİTEnt yeterliğini artırmayı amaçlayan çalışmalarda ve mesleki gelişim kurslarında öncelikli olarak dikkate alınması gereken değişkenlere yönelik araştırmacılara kanıt sunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin BİTYet'te yüksek düzeyde olması öğretmenlerin BİT araçlarını kullanma konusunda kendilerini yetkin hissettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin BİTYet'te yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan bazı çalışma bulgularıyla örtüşürken (Aslan ve Zhu, 2017; León-Valdez vd., 2021) bazı çalışma bulgularıyla örtüşmemektedir (Birgin vd., 2020) çünkü bu çalışmada BİTYet'in orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulguların örtüştüğü León-Valdez ve diğerlerinin (2021) çalışmasının ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirmesi ve bulguların örtüşmediği Birgin ve diğerlerinin (2020) çalışmasının matematik öğretmenleri ile gerçekleştirmesi bulgulardaki farklılığın örneklemde tercih edilen öğretmenlerin branşlarının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. BİT araçlarının yaygınlaşmasıyla günlük hayatta bu araçların sıklıkla kullanılması öğretmenlerin BİTYet düzeylerinin yüksek olmasının olası nedeni olabilir, ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde aldıkları teknoloji odaklı eğitimler (Aktaş ve Özmen, 2022; FATİH Projesi Eğitimleri, 2018; YÖK, 2019) ve FATİH projesi gibi projelerle öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda desteklenmesi olası nedenler arasında gösterilebilir. Sınıf öğretmenlerinin BİTKul'da yüksek düzeyde olması öğretmenlerin BİT'i eğitimde kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve BİT'in eğitimde kullanılmasını desteklediklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin BİTKul'da yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan bazı çalışma bulgularıyla örtüşürken (Tati ve Moreno, 2023; Yıldız ve Topal, 2022) bazı çalışmalarla örtüşmemektedir (Arkorf vd., 2021) çünkü bu çalışmada BİTKul'un orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tati ve Moreno'nun (2023) çalışmasında yer alan öğretmenlerin BİT konusunda eğitim aldıklarını ve bundan dolayı olumlu bir tutuma sahip oldukları ifade edilmiştir. Türkiye'de de BİT konusunda benzer eğitimler gerçekleştirildiğinden dolayı bulguların örtüşmesi normal olabilir (Aktaş ve Özmen, 2022; FATİH Projesi Eğitimleri, 2018; YÖK, 2019). Yıldız ve Topal'ın (2022) çalışmasının Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması bu çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitelerle benzer eğitim politikalarının uygulanması yönüyle örtüşen bulgular ortaya çıkmış olabilir. Bulguların örtüşmemesi konusunda ise Arkorf ve diğerlerinin (2021) gerçekleştirdiği çalışmanın Gana'da yapılması böylece eğitim sisteminin farklı olması ve lise öğretmenleriyle yapılması gösterilebilir. BİT'in öğrenme sürecini kolay ve verimli bir hale getirmesi, BİT araçlarının öğrencilerin dikkatini çekmesi ve kavramları somutlaştırabilmesi, öğretmenin işini kolaylaştırması ve BİT araçlarının yaygınlaşması (Kul vd., 2019) gibi nedenler öğretmenlerin BİTKul'da yüksek düzeyde olmasının olası nedenleri arasında sayılabilir. Sınıf öğretmenlerinin ÖgYet'te çok yüksek düzeyde olması öğretmenlerin dersi planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ÖgYet'te çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan bazı çalışma bulgularıyla örtüşürken (Ünsal vd., 2016) bazı çalışma bulgularıyla örtüşmemektedir (Gedik vd., 2023) çünkü bu çalışmada ÖgYet'in orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ünsal ve diğerlerinin (2016) çalışmasında öğretmenlerin, Gedik ve diğerlerinin (2023) çalışmasında öğretmen adaylarının tercih edilmesi bulgulardaki farklılığın nedeni olabilir. Öğretmen adayları henüz gerçek sınıflarda deneyim kazanmadıklarından ÖgYet konusundaki yeterliklerinin tam anlamıyla gelişmemiş olması bulgulardaki farklılığın nedenini açıklamaktadır. Öğretmenlerin öğretim deneyimleri sürecinde yeterliklerini geliştirmeleri, teknolojinin ilerlemesiyle öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynak, bilgi ve materyallere daha hızlı ulaşabilmesi ve pedagojik konusunda aldıkları eğitimler (Toy ve Duru, 2016) öğretmenlerin ÖgYet'lerinin çok yüksek düzeyde olmasının olası nedenleri arasında sayılabilir. Sınıf öğretmenlerinin BİTEnt'te yüksek düzeyde olması öğretmenlerin BİT

entegrasyonunu öğretim süreçlerine dahil ettiklerini ve öğrenme sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşmesine önem verdiklerini göstermektedir (Kul vd., 2019). Bu bulgu, öğretmenlerin BİTEnt'lerinin yüksek düzeyde olduğu bazı çalışma bulgularıyla örtüşürken (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Öngören, 2022) bazı çalışma bulgularıyla örtüşmemektedir (Arkorful vd., 2021; Aslan ve Zhu, 2017; Kretschmann, 2015). Arkorful ve diğerlerinin (2021) ile Kretschmann'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada BİTEnt'in düşük düzeyde, Aslan ve Zhu'nun (2017) gerçekleştirdiği çalışmada BİTEnt'in orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aivazidi ve Michalakelis'in (2023) çalışmasını ilkökul öğretmenleri ile gerçekleştirmesi ve Arkorful ve diğerlerinin (2021) ve Kretschmann'ın (2015) çalışmasını farklı branşlardaki öğretmenlerle ve Aslan ve Zhu'nun (2017) çalışmasını öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmesi bulgulardaki farklılığın tercih edilen örneklemdeki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmenlerin BİTEnt'te yüksek yeterlikte olmasının olası nedeni, BİT entegrasyonu farklı özelliklere sahip olan ilkökul öğrencilerinin öğrenmelerini, başarılarını, ilgilerini vb. desteklediğinden öğretmenlerin BİT entegrasyonunu kullanarak öğrenme sürecini daha verimli hale getireceğini düşünmesinden kaynaklanıyor olabilir (Chang vd., 2016; Liu vd., 2022; Sun vd., 2018). Ayrıca web 2.0 araçlarıyla hazırlanan oyun ve etkileşimli materyallerin olması ve bu materyallere kolay bir şekilde ulaşılabilmesiyle öğretmenlerin derste bunları kullanmaları öğretmenlerin yeterliklerini artırmış olabilir. Ayrıca sınıflarda etkileşimli tahtaların yer alması öğretmenleri bu araçların kullanılmasına yönlendirip yeterliklerini artırmış olabilir (MEB, 2022).

Sınıf öğretmenlerinin BİTEnt'lerini etkileyen değişkenlerin önem sırasının BİTYet ve ÖğYet şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, BİTYet'in BİT entegrasyonunu etkilediğini tespit eden bazı çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (Aslan ve Zhu, 2017; Olivarría vd., 2022; Peng vd., 2023). BİTEnt yeterlikleri üzerinde en büyük etkiye BİTYet'in sahip olması, öğretmenlerin BİT'i öğretim sürecinde kullanmada teknolojiye yönelik bilgi ve becerilerinin etkisinin olduğunu göstermektedir. Çünkü BİTEnt'te öğretmenler için yeni olan BİT'tir, konu alanı bilgi ve pedagojik yöntemler ise ÖğYet değişkeninde olduğu gibi çok yüksek düzeydedir. BİTYet öğretmenlerin BİT alanındaki temel bilgi ve becerilerine odaklandığından BİTYet'in eğitimde kullanılan BİTEnt'teki temel yapıyı oluşturması BİTYet'in BİTEnt'i etkilemesinin olası nedeni olarak gösterilebilir. Çünkü eğitimde BİT entegrasyonunu sağlayabilmek için temel BİT yeterliğine sahip olmak önemlidir (Petko vd., 2018). ÖğYet'in BİTEnt'i etkilemesi, öğretmenlerin BİT'i öğretim sürecinde kullanma konusunda öğretmenlerin mesleki bilgilerinin ve öğretim becerilerinin etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ÖğYet'in BİTEnt ile pozitif ilişkisinin olduğunu ortaya koyan farklı çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (Aivazidi ve Michalakelis, 2023; Alhassan, 2017; Peng vd., 2023). Öğretmen yeterliklerinin içerisinde farklı yöntem ve teknikler yer alması (Korkmaz ve Unsal, 2016) ÖğYet'in BİTEnt'i etkilemesinin olası nedeni olarak görülebilir. Eğitim sürecinde BİT'in yöntem-teknikleri zenginleştirerek öğrenmeyi desteklemede yer aldığı (ISTE, 2008) düşünüldüğünde BİTEnt'teki verimi artırmak için öğretmenlerin BİTYet ve ÖğYet'teki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu sonucuna varılmaktadır (Mlambo vd., 2020).

Sınıf öğretmenlerinin BİTKul puanlarının BİTEnt puanlarını etkilemediği görülmüştür. Bu bulgu, bazı çalışmaların BİTKul'un BİTEnt'i etkilemediğini ortaya koyan bulgularıyla örtüşürken (Aslan ve Zhu, 2017) bazı çalışmalarla örtüşmemektedir (Arkorful vd., 2021; Peng vd., 2023; Tati ve Moreno, 2023). Bu ilgili çalışmaların örneklemelerinde tercih edilen öğretmenlerin branşlarındaki farklılıkların yanında BİTYet, ÖğYet ve BİTKul bağımsız değişkenlerin birlikte işe koşulması olabilir. BİTKul değişkeni tek başına ele alındığında BİTEnt üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilirken (Aydın ve Semerci, 2017; Bariu ve Chun, 2022; Gyamfi, 2017) bağımsız değişkenler birlikte ele alındığında BİTYet gibi diğer bağımsız değişkenlerle aralarında kovaryans olduğundan etkisi anlamsız hale gelebilmektedir. Diğer bir ifadeyle değişkenler birlikte alındığında BİTKul'un açıkladığı alanın bir kısmı BİTYet tarafından açıklanmış olabilir. Bununla birlikte olası diğer neden ise öğretmenlerin BİTKul tutumunun BİTEnt'i davranışa dönüştürmede yeterli olmayışı olabilir.

Bu çalışmanın örneklem sayısının azlığı, öğretmenlerin uygun örneklem yöntemiyle seçilmesi ve sadece nicel verilerin kullanılması gibi bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün azlığı öğretmenlerin sosyal medyada paylaşılan ölçeklere yanıt verme konusunda isteksiz davranmaları, veri toplama sürecinde önemli bir zorluk oluşturmuştur. Ayrıca ölçeğin paylaşıldığı sosyal medya platformlarında gerçekleşen mesajlaşmaların sürekliliği ölçeğin görünürlüğünü azaltmış ve katılımcıların ölçeğe ulaşmalarını zorlaştırmıştır. Bu durumlar, veri toplama sürecinin planlandığı şekilde ilerlememesine neden olmuş ve araştırmanın örneklem büyüklüğünü sınırlandırmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere sosyal medya grupları üzerinden erişilmeye çalışıldığından uygun örneklem yöntemi tercih edilmiş ve bu durum sonuçların genellenebilirliği konusunda bir tehdit oluşturmaktadır. Bununla birlikte verilerin nitel ölçme araçlarıyla desteklenmeden sadece nicel ölçme araçlarıyla toplanması sonuçların derinlemesine açıklanamamasına neden olmuş olabilir. Bu, gelecek çalışmalarda ilgili değişkenlere yönelik nitel ölçme araçlarıyla gerçekleştirilen çalışma bulgularıyla farklılaşmalara neden olabilir. Buna rağmen bu sadece öğretmenlerin düzeylerinin belirlendiği betimsel bulguları sınırlamaktadır, ölçek maddelerinin

birbiriyle kıyaslanarak toplanan verilerle gerçekleştirilen analizlerle ortaya konulan yordayıcı bulgular için bu durum bir sınırlılık oluşturmamaktadır. Bu sınırlılıklara rağmen, çalışmanın bulguları belirtilen kapsamda geçerliliğini korumaktadır.

Sonuç olarak sınıf öğretmenleri BİTYet, BİTKul, BİTEnt düzeylerinin yüksek, ÖgYet düzeylerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değişkenler birlikte ele alındığında BİTEnt yeterliklerindeki değişimin yaklaşık %41'ini açıklamakta, BİTYet ve ÖgYet, BİTEnt'in anlamlı yordayıcıları olarak öne çıkarken, BİTKul'un BİTEnt üzerinde anlamlı yordayıcılığı bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları ve gerçekleştirilen tartışma temelinde eğitimcilere, uygulayıcılara ve gelecek araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- BİTYet ve ÖgYet, BİTEnt'i anlamlı şekilde açıkladığından öğretmenlerin BİTEnt yeterliklerini artırmayı amaçlayan mesleki gelişim kurs içeriklerinin hazırlanmasında BİTYet ve ÖgYet'i geliştirmeye yönelik içeriklere de yer verilebilir.
- Gelecek çalışmalarda, bu çalışmada kullanılan değişkenlere ek olarak BİTEnt ile ilişkisinin olduğu bilinen 21. yy. becerileri, dijital okuryazarlık gibi farklı değişkenler birlikte ele alınarak regresyon analizleri gerçekleştirilebilir.
- Gelecek çalışmalarda, bu çalışmada kullanılan değişkenler birlikte ele alınarak farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışılabilir ve karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada sadece öğretmenlerin algılarına göre veriler toplandığından öğretmenlerin bu alandaki uygulamaya yönelik becerilerini ortaya koymak amacıyla performansa dayalı veya nitel verilerin toplandığı çalışmalar yürütülebilir.

Yayın Etiği

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Ahiatrogah, P. D., & Barfi, K. A. (2016). The attitude and competence level of basic school teachers in the teaching of ICT in Cape Coast Metropolis. *Proceedings of INCEDI 2016 Conference* içinde (s. 446–454). Accra Ghana.
- Aivazidi, M., & Michalakelis, C. (2023). Information and communication technologies in primary education: Teachers' perceptions in Greece. *Informatics*, 10(57), 1–24. <https://doi.org/10.3390/informatics10030057>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall.
- Akpan, C. P. (2014). ICT competence and lecturers' job efficacy in universities in Cross River State, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(10), 259–266.
- Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A., & Ramzan, M. (2022). Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>
- Aktaş, İ., & Karamustafaoğlu, O. (2024). The effect of guided inquiry-based virtual and physical laboratories on science learning outcomes. *Research in Science & Technological Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2423071>
- Aktaş, İ., & Özmen, H. (2022). Assessing the performance of Turkish science pre-service teachers in a TPACK practical course. *Education and Information Technologies*, 27, 3495–3528. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10757-z>

- Al-Alwan, A. F., & Mahasneh, A. M. (2014). Teachers' self-efficacy as determinant of students' attitudes toward school: A study at the school level. *Review of European Studies*, 6(1), 171–179. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v6n1p171>
- Alhassan, R. (2017). Exploring the relationship between web 2.0 tools self-efficacy and teachers' use of these tools in their teaching. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 217–228. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p217>
- Arkorful, V., Barfi, K. A., & Aboagye, I. K. (2021). Integration of information and communication technology in teaching: Initial perspectives of senior high school teachers in Ghana. *Education and Information Technologies*, 26, 3771–3787. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10426-7>
- Aslan, A., & Zhu, C. (2017). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 552–570. <https://doi.org/10.1111/bjet.12437>
- Aydın, M. K., & Semerci, A. (2017). Öğretmenlerin BİT tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 155–176.
- Bariu, T. N., & Chun, X. (2022). Influence of teachers attitude on ICT implementation in Kenyan universities. *Cogent Education*, 9(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2107294>
- Basargekar, P., & Singhavi, C. (2017). Factors affecting teachers' perceived proficiency in using ICT in the classroom. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 67–84.
- Birgin, O., Uzun, K., & Akar, S. G. M. (2020). Investigation of Turkish mathematics teachers' proficiency perceptions in using information and communication technologies in teaching. *Education and Information Technologies*, 25, 487–507. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09977-1>
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2020). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–24.
- Chang, M., Evans, M. A., Kim, S., Norton, A., Deater-Deckard, K., & Samur, Y. (2016). The effects of an educational video game on mathematical engagement. *Education and Information Technologies*, 21, 1283–1297. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9382-8>
- Cüre, F., & Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41–53.
- Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2017). Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal*, 16(6), 733–761. <https://doi.org/10.1177/1474904117725899>
- FATİH Projesi Eğitimleri, Sayı 43501582-774.01.01-E.932493 (2018). https://soma.meb.gov.tr/Fatih_Projesi_Bakanlik_yazisi.pdf
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in science education* (8. baskı). McGraw–Hill Companies.
- Gedik, O., Turna, C., Turhan, E. M., & Gençer, Y. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları. *Temel Eğitim*, 19, 35–41.
- González, M. G., & Alonso, J. M. R. (2021). ICT in primary education. Review of its importance and a proposal. *South Florida Journal of Development*, 2(1), 131–144. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n1-012>
- Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 121–135.
- Gyamfi, S. A. (2017). Pre-service teacher's attitude towards information and communication technology usage: A Ghanaian survey. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 13(1), 52–69.
- Hains, V. V., Sedlar, A., & Cerepinko, K. (2019). Competences and methods of using information and communication technology amongst pre-school and primary school teachers. V. Beker, A. Lackovic & G. Pavelin (Haz.), *Economic and Social Development 40th International Scientific Conference on Economic and Social Development - Book of Proceedings* içinde (s. 152–158).

- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). *ISTE National Educational Technology Standards (NETS) and Performance Indicators for Teachers*. <http://www.iste.org>
- Jenßen, L., Eilerts, K., & Grave-Gierginler, F. (2023). Comparison of pre- and in-service primary teachers' dispositions towards the use of ICT. *Education and Information Technologies*, 28, 14857–14876. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11793-7>
- Jogezai, N. A., Baloch, F. A., Jaffar, M., Shah, T., Khilji, G. K., & Bashir, S. (2021). Teachers' attitudes towards social media (SM) use in online learning amid the COVID-19 pandemic: The effects of SM use by teachers and religious scholars during physical distancing. *Heliyon*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06781>
- Karaman, M. K., & Kurfallı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanım düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 43–56.
- Kocaman Karoğlu, A., Kübra, B., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147–158. <https://doi.org/10.32329/uad.815428>
- Korkmaz, F., & Unsal, S. (2016). Developing the scale of teacher self-efficacy in teaching process. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 73–83. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.2.73>
- Korukluoğlu, P., Alıcı, B., & Rubach, C. (2023). Reliability and validity of the Turkish version of the teachers' basic ICT competence beliefs scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(1), 29–55. <https://doi.org/10.21449/ijate.995005>
- Kretschmann, R. (2015). Effect of physical education teachers' computer literacy on technology use in physical education. *Teacher Education*, 72, 261–277.
- Kul, Ü., Birişçi, S., & Kutay, V. (2019). Use of case adaptation of teachers' ICT integration proficiency scale into Turkish. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 437–456. <https://doi.org/10.14686/buefad.442836>
- León-Valdez, R. B., Garcia-Lopez, R. I., & Cuevas-Salazar, O. (2021). Nivel de dominio de tecnologías de información e comunicación en profesores do ensino fundamental privado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(1), 820–834. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14917>
- Lin, Y. S., Chen, S. Y., Su, Y. S., & Lai, C. F. (2017). Analysis of students' learning satisfaction in a social community supported computer principles and practice course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology*, 14(3), 849–858. <https://doi.org/10.12973/ejmste/81058>
- Liu, Z., Kong, X., Liu, S., Yang, Z., & Zhang, C. (2022). Looking at MOOC discussion data to uncover the relationship between discussion paces, learners' cognitive presence and learning achievements. *Education and Information Technologies*, 27, 8265–8288. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10943-7>
- MEB (2022, 3 Aralık). 2022 yılı sonuna kadar dersliklerin yüzde 90'i etkileşimli tahtayla buluşacak. *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://www.meb.gov.tr/2022-yili-sonuna-kadar-dersliklerin-yuzde-90i-etkilesimli-tahtayla-bulusacak/haber/28388/tr>
- Mlambo, S., Rambe, P., & Schlebusch, L. (2020). Effects of Gauteng province's educators' ICT self-efficacy on their pedagogical use of ICTS in classrooms. *Heliyon*, 6(4), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03730>
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barret, K.C. (2005). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Olivarria, C. G. A., Nistal, M. T. F., García, J. J. V., & Escobedo, P. A. S. (2022). Factores asociados a las prácticas de enseñanza docentes con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. *Educación*, 58(1), 189–203. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1349>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD education working papers. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:79286>
- Öngören, S. (2022). Teachers' use of ICT in the preschool period: A mixed research method. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11115–11136. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11066-9>
- Pallant, J. (2020) *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-Hill, Open University Press.

- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(12), 46–58. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Peng, R., Razak, R. A., & Halili, S. H. (2023). Investigating the factors affecting ICT integration of in-service teachers in Henan Province, China: Structural equation modeling. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01871-z>
- Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018). The interplay of school readiness and teacher readiness for educational technology integration: A structural equation model. *Computers in the Schools*, 35(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1428007>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (EUR 28775 EN). European Commission.
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools–Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118, 106636. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
- Ruiz-Aquino, M., Borneo Cantalicio, E., Alania-Contreras, R. D., Garcia Ponce, E. S., & Zevallos Acosta, U. (2022). Actitudes hacia las TIC y uso de los entornos virtuales en docentes universitarios en tiempos de pandemia de la COVID-19. *PUBLICACIONES*, 52(3), 111–137. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22270>
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim ve öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Yayınları.
- Sun, L. P., Siklander, P., & Ruokamo, H. (2018). How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic literature review. *Seminar.net-International journal of media, technology and lifelong learning*, 14(1), 62–84.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics* (7th Edition). Boston: Pearson
- Tati, A. G., & Moreno, M. S. (2023). Cómo el profesorado de Lengua Española y Ciencias Naturales integra las TIC: Un estudio cuantitativo. *Revista Fuentes*, 25(2), 194–205. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22261>
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146–173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Turan, B., & Haşit, G. (2014). Teknoloji kabul modeli ve sınıf öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(1), 109–119.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2008). *Competency Standards Modules: ICT Competency Standards for Teachers*. UNESCO: Paris, France.
- Ünsal, S., Korkmaz, F., & Perçin, S. (2016). Analysis of mathematics teachers' self-efficacy levels concerning the teaching process. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 99–107.
- Wang, H. Y., Sigerson, L., & Cheng, C. (2019). Digital nativity and information technology addiction: Age cohort versus individual difference approaches. *Computers in Human Behavior*, 90, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.031>
- Yıldız, Y., & Topal, F. A. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının bilgi iletişim teknolojilerine (BİT) ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 92, 46–67. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1185601>
- YÖK (2019). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

Primary Teachers' ICT Integration: The Effect of ICT Competence Beliefs, Attitudes Toward ICT Use and Teaching Self-Efficacy

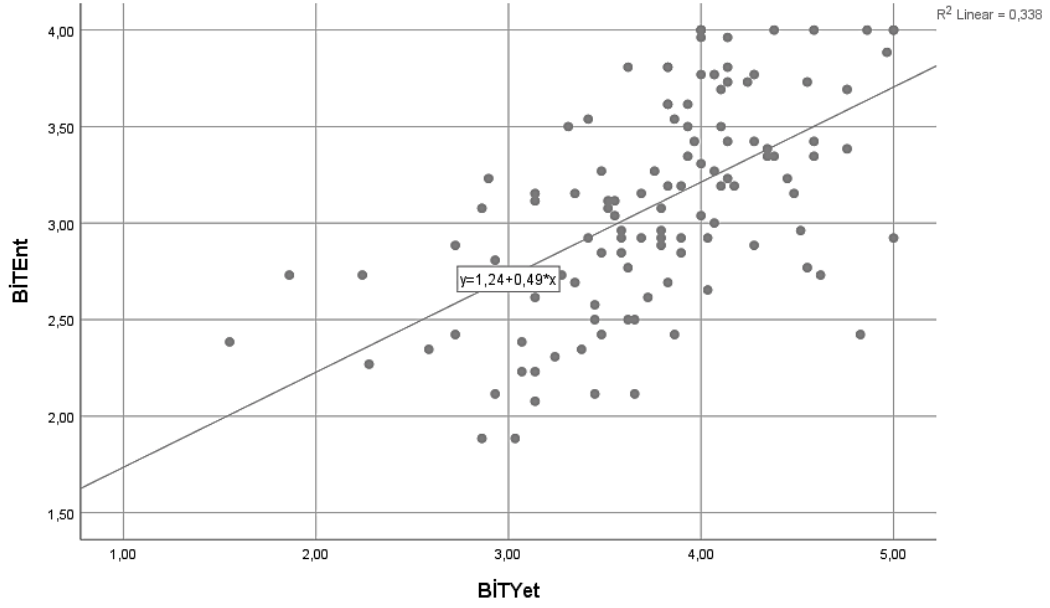
Abstract

This study, which aims to determine the predictive effects of primary teachers' basic ICT competence beliefs, attitudes towards ICT use and teaching self-efficacy on ICT integration, was designed in a predictive correlational model. The study was carried out with 116 primary teachers (74 female, 42 male) selected according to the convenience sampling. Data were collected through the scales of "Teachers' ICT Integration Proficiency", "Teachers' Basic ICT Competence Beliefs", "Teachers' Attitudes Towards ICT Use", and "Teaching Self-Efficacy". The collected data were examined with descriptive statistics and multiple linear regression analysis. The findings revealed that teachers' teaching self-efficacy was very high level, while their basic ICT competence beliefs, attitudes towards ICT use, and ICT integration proficiency were high. It was found that the independent variables together, whose order of importance on ICT integration was basic ICT competence, teaching self-efficacy and attitude towards ICT use, together explained about 41% of the variation in ICT integration. According to the regression analysis results, basic ICT competence and teaching self-efficacy were found to be significant predictors of ICT integration, whereas attitudes towards ICT use were not identified as a significant predictor. In conclusion, to enhance primary school teachers' ICT integration, priority should be given to strengthening their basic ICT competence beliefs and teaching self-efficacy.

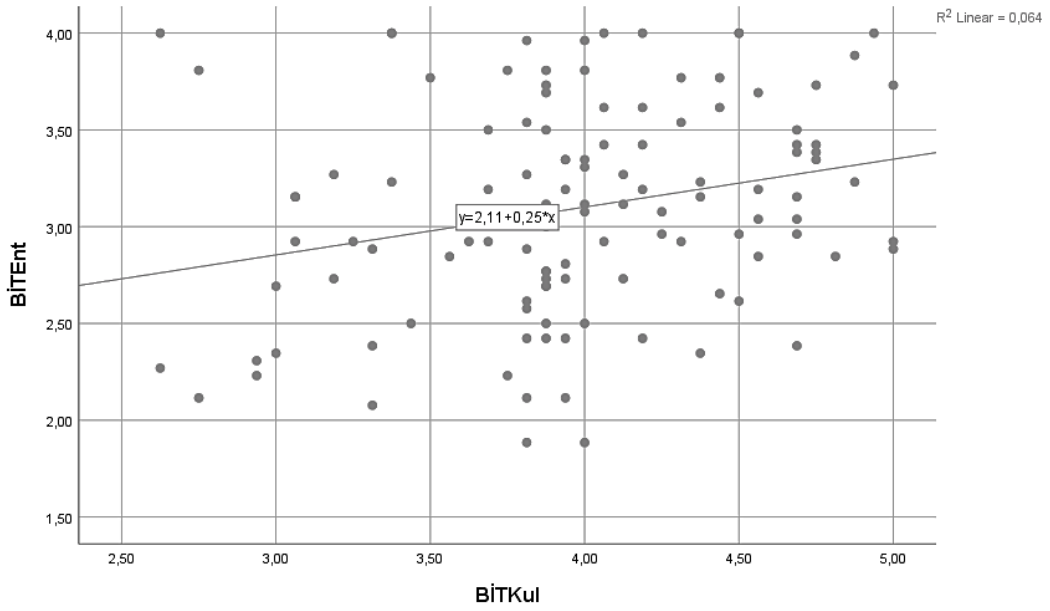
Keywords: attitude towards ICT use in education, basic ICT efficacy beliefs, ICT integration, primary teachers, teacher self-efficacy

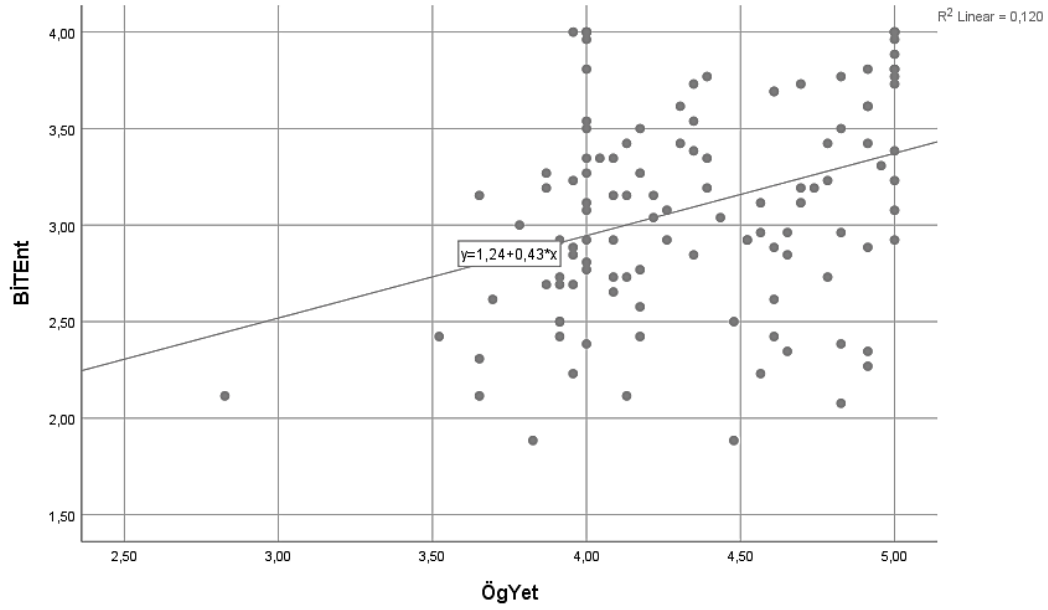
Ekler

Şekil A1

BİTYET ve BİTEnt için Saçılım Grafiği

Şekil A2

BİTKul ve BİTEnt için Saçılım Grafiği

Şekil A3*ÖgYet ve BİTEnt için Saçılım Grafiği***Tablo A***Çoklu Bağlantılılık için Tolerance ve VIF Değerleri*

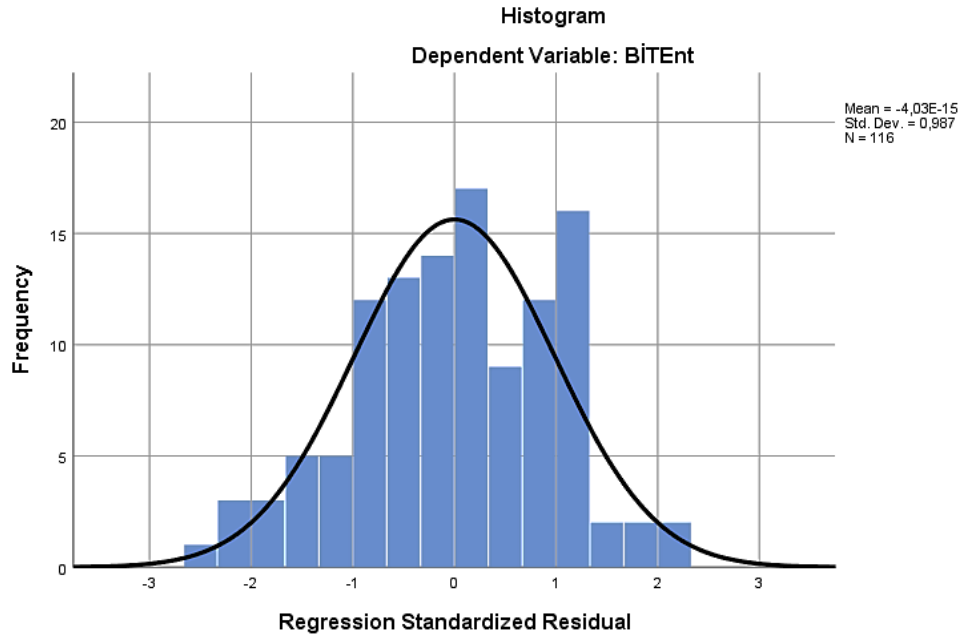
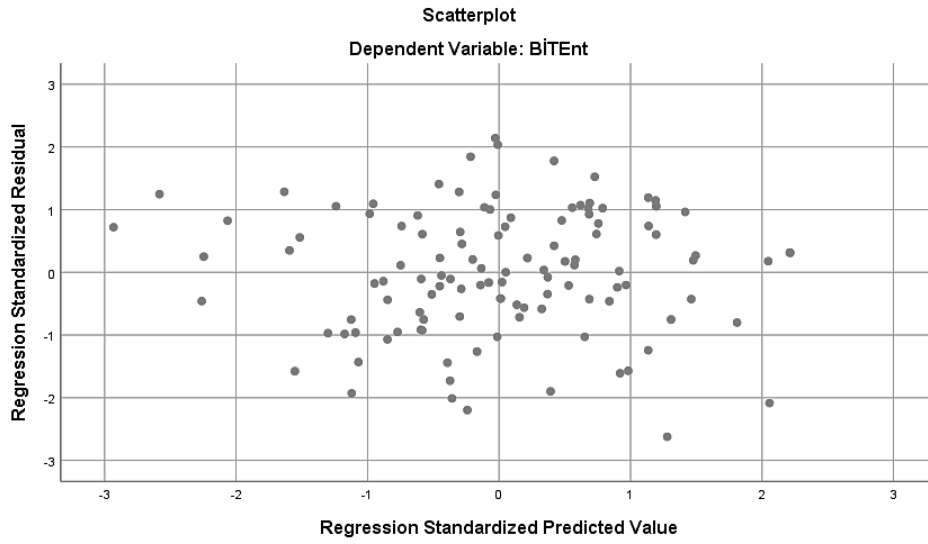
Model	Korelasyonlar	Partial	Part	Bağlantılılık İstatistikleri	
	Zero-order			Tolerance	VIF
1 (Constant)					
BİTYet	,582	,551	,510	,756	1,323
BİTKul	,253	-,121	-,094	,721	1,386
ÖgYet	,346	,316	,256	,918	1,089

Bağımlı Değişken: BİTEnt

Tablo B*Hata İstatistikleri*

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2,0777	3,8663	3,0971	,34761	116
Std. Predicted Value	-2,933	2,213	,000	1,000	116
Standard Error of Predicted Value	,043	,200	,075	,025	116
Adjusted Predicted Value	1,9911	3,8657	3,0962	,35010	116
Residual	-1,11863	,91285	,00000	,42083	116
Std. Residual	-2,623	2,141	,000	,987	116
Stud. Residual	-2,674	2,159	,001	1,005	116
Deleted Residual	-1,16269	,92845	,00097	,43661	116
Stud. Deleted Residual	-2,752	2,195	,000	1,013	116
Mahal. Distance	,193	24,297	2,974	3,204	116
Cook's Distance	,000	,084	,009	,015	116
Centered Leverage Value	,002	,211	,026	,028	116

a. Dependent Variable: BİTEnt

Şekil B*Regresyon Standart Hatalarına Ait Histogram Grafiği***Şekil C***Eş Varyanslılığa Ait Saçılım Grafiği*

Eleştirel Çok Dillilik Pedagojilerinin İngilizce Öğretmenliği Eğitimine Dahil Edilmesi: Olanaklar ve Çıkarımlar

Eda Akgün Özpolat^a ve İrem Çomoğlu^b

Öz

Bu çalışmada, İngilizce öğretiminde baskın olan tek dillilik ideolojisi, Pierre Bourdieu'nün kültürel keyfilik kavramı çerçevesinde eleştirel bir bakışla ele alınmakta ve bu yaklaşıma alternatif olan çok dillilik pedagojileri incelenmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden anlatı durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışma, çok dillilik pedagojilerinin Türkiye'nin batısında bir üniversitede öğrenim gören dört İngilizce öğretmen adayının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirdiğine odaklanmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları çok dilli pedagojik ürünler ve yazdıkları yansıtıcı raporlar veri toplama aracı olarak kullanılmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen adayların eğitimine dahil edilmesiyle ortaya çıkan olanaklar ve imkanlar sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni eğitimi, çok dillilik pedagojileri, kültürel keyfilik, öğretmen adayı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.11.2024

Düzeltilme Tarihi: 05.06.2025

Kabul Tarihi: 05.06.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

Günümüzde İngilizcenin sosyo-kültürel anlamda önemli bir yere sahip olması, gelişen ve dönüşen eğitim ve öğretim paradigmalarını hem doğrudan etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. İngilizcenin diğer diller arasında merkezi ve baskın bir konumda yer almasına paralel olarak tek dillilik ideolojisi İngilizce öğretimi alanında belirleyici ve hâkim bir paradigma olarak kendini göstermektedir. İngilizce öğretimi alanında bu ideolojinin en somut yansıması ise 'yalnız-İngilizce' (English-only) politikasıdır. Bu politika çerçevesinde dayatılan öğretim yöntemleri, müfredat tercihleri, kullanılan materyaller ve hedef dili kullanım yoğunluğu (sınıf içi ve/veya dışı) gibi öğretiler kabul görmektedir. Yalnız-İngilizce politikasının öğretilerinin çoğunluk tarafından kabul görmesi onun meşru kılınmasına, dolayısıyla, keyfi olduğunun gizlenmesine ve unutturulmasına yol açmaktadır. Bu vesileyle yalnız-İngilizce politikasının alan içindeki, baskın konumu üretilmekte ve yeniden üretilmektedir. Bourdieu ve Passeron'nun (1990) terminolojisiyle ifade etmek gerekirse, tek dilliliği öne çıkaran ve alternatif yaklaşımları tehdit olarak kodlayan tek dilli yaklaşımın kültürel keyfiliği (cultural arbitrariness) dayatılmaktadır. Çoğunluk tarafından kabul görmesiyle bağlantılı olarak, tek dilli ideoloji karşısında konumlanan tüm yaklaşımları bastırmaktadır. Tek dillilik ideolojisinin baskın konumu alandaki güç ilişkilerinin, neyin doğru neyin yanlış olduğunu kabul ettiren dayatmalarının bir yansımasıdır.

Yalnız-İngilizce kullanımını temel alan öğretim yaklaşımlarının tarihsel süreçte inşa edilmiş olduğu gerçeğinin anlaşılması, alternatif yöntemlerin uygulanabilmesi için gerekli olan pedagojik farkındalığın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak böylesi bir farkındalığın gelişmesi, öğrenme ortamlarında yerleşik kültürel pratiklerin geçerli olduğuna yönelik inançların (doxa) sorgulanması ile mümkündür (Deer, 2008). Bourdieu ve Passeron'a (1990) göre, baskın ideolojiler, yeniden inşa edilerek ve alandaki etkili aktörler tarafından dayatılarak varlığını sürdürmektedir. İngilizce öğretiminde tarihsel olarak yerleşmiş tek dillilik ideolojisi ve bu ideolojinin kabul gören öğretileri (nomos), belirli görme ve bölme ilkeleri (principles of vision and division) aracılığıyla dayatılmaktadır (Bourdieu, 1989; Bourdieu ve Wacquant, 1992). Bourdieu'nün (1989) kültürel keyfilik kavramı, belirli kültürel kodların ve pratiklerin doğal ve evrenselmiş gibi sunulması yoluyla meşrulaştırılmasını ifade eder. Bu çerçeveden bakıldığında, içselleştirilen öğretilerin yani kendiliğinden var

^aDokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, eda.akgunozpolat@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1319-330X

^bDokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, irem.kaslan@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0186-9122

olduğu sanılan öğretilerin ve uygulamaların, aslında çeşitli toplumsal dayatmaların sonucu olduğu ve bunların bilinçli ya da bilinçsiz biçimde benimsendiği anlaşılabılır.

Yalnız-İngilizce politikası, öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin, öğretim-öğrenim uygulamalarını doğrudan şekillendirmektedir. Bu politika, ana dili İngilizce olan bireylerin bağlamından hareketle geliştirilen eğitim stratejilerinin, evrensel olarak uygulanabilir oldukları varsayımına dayanmaktadır. Başka bir deyişle, İngilizce öğretiminde belirlenen bilgi ve beceri düzeyleri, tek dilli bir bakış açısıyla idealize edilmektedir. Bu bağlamda, yalnız-İngilizce politikaları, İngilizce öğretiminde hedef dil olarak yalnızca İngilizcenin kullanılmasını destekleyen mekanizmaları öne çıkarmaktadır. Bu politikanın dayattığı yaklaşımlar sınıf ortamında yalnızca İngilizce kullanımı teşvik etmekte, anadili İngilizce olmayanların veya anadil düzeyinde İngilizce konuşamayanların ‘düşük’, anadili İngilizce olanların veya anadil düzeyinde İngilizce konuşanların ise ‘yüksek düzey’ olarak algılanmasına yol açmaktadır. Ancak, bu yaklaşımların gerçekliği ve yabancı dil öğrenen bireylerin belirlenen hedeflere ulaşma potansiyeli tartışmaya açıktır (Alptekin, 2002). Dolayısıyla, yalnızca İngilizce politikasını benimseyen kurum ve bireylerin hedefledikleri beceri ve başarı düzeyine ulaşmalarının gerçeklikten uzak olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, alan yazında çok dillilik pedagojilerine vurgu yapan (örn., Conteh ve Meier, 2014; Cummins, 2011; Garcia ve Flores, 2012) araştırmalardan hareketle İngilizce öğretiminde baskın olan tek dillilik ideolojisini kültürel keyfilik kavramı çerçevesinde incelemektedir. Tek dillilik ideolojisine alternatif olarak çok dillilik pedagojisinin İngilizce öğretmen eğitimindeki rolü ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı, çok dillilik pedagojisinin İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilmesinin, öğretmen adaylarının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamaya çalışmaktır.

İngilizce Öğretimine Yeni Bir Bakış: Çok Dilliliğe Geçiş

Ulus devletlerin ortaya çıkışı, başta Avrupa olmak üzere tek dilli eğitime odaklanan bir dil eğitiminin dünya çapında yaygınlaşmasına yol açmıştır (Flores ve Schissel, 2014). İngilizce öğretimi de bu tek dillilik ideolojilerin sınırları içinde yer alan politika ve uygulamalardan etkilenmektedir. Dil eğitimi perspektifinden bakıldığında, bir terim olarak ideoloji, “insanların olayları nasıl yorumladığını temelden belirleyen, dil ve dil davranışı hakkındaki örtük, genellikle bilinçsiz varsayımlar” anlamına gelmektedir (Tollefson, 2006, s. 26). İngilizce öğretimi uygulamalarında yalnızca İngilizceye odaklanarak dile aşırı derecede maruz kalmanın kendi başına dil öğrenimini kolaylaştırdığı anlayışı nedeniyle bu politikaların etkili olduğuna inanılmaktadır (Tollefson, 2006). Yalnız-İngilizce kullanımına yönelik politikalara bağlı olmak kendi keyfiliklerinin keyfi olduğunu unutturan bir eğitim sistemine meşruluk kazandırmaktadır (Arocena-Egaña vd., 2015; Cummins, 2014). Böylelikle, tek dillilik ideolojileri, ana odak noktasının hedef dil olduğu politikaların yükselişini destekleyen bir hakimiyet yaratmaktadır.

Bu yaygın görüş karşısında, dil öğretiminin tek boyutla sınırlandırılmaması gerektiğine olan inanç dil öğretiminde farklı bir alan açma ihtiyacı olduğuna dikkat çekmektedir. Tek dillilik ideolojisine bir alternatif olarak, bireylerin sahip olduğu dilleri birbirinden ayrı nesneler olarak görmek yerine dilin karmaşık, dinamik ve bütünsel bir süreç olarak algılanmasına (Flores ve Schissel, 2014) vurgu yapan, egemen normlara meydan okuyan uygulamalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Aslında dil, karmaşık ve sürekli değişen şekillerde var olmaya devam eden bir yapıya sahiptir. Konuşmacılara ve birbirleriyle olan ilişkilerine, iletişim nedenlerine ve dile erişilebilirlik düzeyine göre dil ile kurulan ilişki çeşitlilik göstermektedir (Cummins ve Davison, 2007). Tüm bunları göz ardı eden, tek bir pencereden bakış sunan anlayışa karşı İngilizce öğretimi alanındaki yaygın politikaları ve bu politikaların işleyişlerini araştıran eleştirel bir analize ihtiyaç duyulmaktadır (Tollefson, 2006). Son dönemde, İngilizce öğretimine odaklanan araştırmaların odağı, dilin hiyerarşik ilişkilerinin ve beraberinde getirdiği sosyal çağrışımların ötesine kaymaktadır (Piccardo, 2013). Bu şekilde önemli bir paradigma değişiminin temelleri atılmıştır.

Bu paradigma değişiminin dayanağı olan çok dillilik anlayışı, dil eğitiminde her öğrenciye eşit hakların sunulmasına yönelik var olan ihtiyaçtan yola çıkmaktadır (Conteh ve Meier, 2014; Cummins, 2011; Garcia ve Flores, 2012). Dil öğrenimi ve öğretimindeki bu ihtiyaç karşılık geliştirilen bu ‘çok dilli dönüş’ (multilingual turn) yapılan vurgu (Conteh ve Meier, 2014), dil eğitimine yönelik eylemsel ve kuramsal dönüşümlere işaret etmektedir. Bir tür eleştirel bir hareket olarak adlandırılan çok dilli dönüş, son dönemdeki çalışmaların odak noktalarının güç ilişkileri yoluyla bilginin (yeniden) nasıl yapılandırıldığına işaret eder (Meier, 2017). Tüm öğrencilerin sesinin duyulur olmasını ve herkese eşit bir şekilde eğitim sunulması gerektiği beklentisini destekleyen eleştirel çok dilli bir farkındalığın yükselişi göze çarpmaktadır (Garcia, 2017).

Çok dilli dönüşe olan ihtiyacın en önemli nedenlerden biri İngilizce sınıflarının, dünyanın birçok yerinde, kaçınılmaz olarak farklı dillere ve kültürlerle sahip öğrenci ve öğretmenlerden oluşması ve bu sınıfların yapılarının her zamankinden daha karmaşık hale gelmesidir (Garcia, 2008; Lotherington, 2007; Nguyen, 2019). Bununla bağlantılı olarak İngilizcenin dünya genelindeki rolü ve önemi, dilsel ve kültürel çeşitliliğin artması, İngilizcenin uluslararası bir dil olarak küresel düzeyde daha fazla öne çıkması, toplumsal dinamiklerdeki değişimler ve öğrencilerin birbirinden farklı geçmişlere sahip olmaları ile ilgilidir (Murray, 2020; Nguyen, 2019). Benzer şekilde, Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm kademe ve sınıflardaki öğrenci profilindeki değişim somut örneklerle açıklanabilir. Türkiye, özellikle son yıllarda uluslararası öğrenciler için bir hedef ülke haline gelmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) göre, 2022 yılı itibarıyla 198 ülkeden 300 binin üzerinde uluslararası öğrenci bir Türk üniversitesinde eğitim görmektedir (YÖK, 2023). Buna ek olarak, Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK, 2022) yıllık göç rakamlarına ilişkin istatistikleri düzenli olarak yayınlamaktadır. Son rapor, 2022 yılında 495 bin 52 kişinin Türkiye'ye göç ettiğini göstermektedir. Türkiye, 16 Kasım 2023 tarihi itibarıyla 1 milyonun üzerinde ikamet iznine sahip göçmene ev sahipliği yapmaktadır (Türkiye Göç İdaresi [TGI], 2025). Hem uluslararası hem göçmen olarak ülkemizde eğitim gören birçok öğrenci sınıfların demografik yapısını etkilemektedir. Dünyada ve Türkiye'deki sınıflarda yaşanan bu dönüşümler, dilsel ve kültürel çeşitliliğin İngilizce öğretim uygulamalarına dahil edilmesine yönelik ihtiyacı gündeme getirmektedir.

Çok Dillilik ve İngilizce Öğretmen Eğitimi

İngilizce öğretiminde baskın olan tek dilli anlayışın yeniden ele alınmasına paralel olarak İngilizce öğretmeni eğitimi politikalarının da yeniden gözden geçirilmesi gereklidir (Bayyurt vd., 2019; Çomoğlu et al., 2024; Murray, 2020). Öğretmenlerin çok dillilik pedagojilerine dair farkındalıklarının geliştirilmesine odaklanan araştırmalar öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçlarını daha da görünür hale getirmektedir (Deng ve Hayden, 2021; Vettorel ve Corrizato, 2016). Örneğin, Portoles ve Marti (2020) İspanya'da yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının çok dilli eğitim hakkındaki mevcut inançlarını araştırmıştır. Çalışmanın sonunda, çok dillilik pedagojilerinin çeşitli avantajlar sağladığı ancak İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında bu tür pedagojilerin uygulanması konusunda zorluk çektikleri ve bunların öğretmen eğitimi programları aracılığıyla aşılabileceği belirtilmiştir. Benzer doğrultuda, Vetterol ve Corrizato (2016) İtalya'da gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim uygulamaları için dilsel çeşitlilik ve kültürel farklılıklar konusundaki anlayışlarını geliştirmeleri gerektiğini ve bunun çok dillilik eğitimi yoluyla sağlanabileceğini iddia etmektedir. Catalano ve Hamann (2016) ise, Amerika Birleşik Devletleri bağlamında her ne kadar öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri tarafından çok dilliliğin uygulanmasının gerekliliği kabul edilse de hem hizmet-öncesi hem de hizmet-içi öğretmenlerin bu tür pedagojileri yürütecek becerilerden yoksun olduklarını ortaya koymuştur. Benzer bir bağlamda, Van Gorp ve arkadaşları (2023) bir İngilizce öğretmen adayının bir İngilizce öğretmeni yardımıyla eleştirel çok dilli farkındalık geliştirme sürecini incelemiştir. Bu süreçte hem öğretmen adayı hem de öğretmenin diller ötesilik pedagojisini (translanguaging) kullanarak güç ilişkilerini kavradığı ve bunu bireysel deneyimleriyle birleştirerek dilsel farkındalığa ulaştıkları ortaya çıkmıştır.

Bir öğretmeni öğretmen yapan, yani öğretmen kimliğini oluşturan şeylerin ne olduğunu anlamak öğretmen eğitiminin temelini oluşturur. Norton'a (2013) göre kimlik, bir kişinin dünya ile ilişkisini anlama biçimi, bu ilişkinin zaman ve mekân boyunca nasıl inşa edildiği ve kişinin geleceğe yönelik olasılıkları nasıl anladığı ile ilgilidir. İngilizce öğretmen kimliği ise kişisel değerlerin yanı sıra anadilin kullanımı gibi belirli davranış türlerini kısıtlarken bağlamsal gereklilikleri içerir (Pennington ve Richards, 2016). Bir başka deyişle, İngilizce öğretmeni kimliğini kabullenmek, bağlamla ilişkili olanları göz ardı edip onun yerine dayatılan düşünce ve davranış yapılarını içselleştirmek demektir. Bourdieu'nun belirttiği gibi; "Her yerleşik düzen, kendi keyfiliğinin doğallaştırılmasını üretme eğilimindedir" (Bourdieu, 2013, s.164). Buna göre, öğretmen kimliği, kültürel değerlerin 'keyfi olarak' (Bourdieu ve Passeron, 1990) dayatılması ile şekillenmektedir. Tüm bu tartışmalar, İngilizce öğretmen eğitiminin nasıl tasarlanması ve sunulması gerektiği hakkında ihtiyaç duyulan değişikliklerin görünür olmasını sağlamaktadır. Öğretmenleri öğretmen yapan unsurların ve dil-kimlik ilişkisinin incelenmesi, devamında bir dönüşüm ve değişim ihtiyacı doğurmaktadır. Bu bağlamda, Kubanyiova'ya (2012, s.15) göre, öğretmen değişimi için "öğretmenlerin önceki deneyimleriyle yüzleşmek, belirli bir sosyokültürel bağlam ışığında yeni bilgiler üzerinde düşünme fırsatları sağlamak ve destekleyici ve duyarlı bir iklim yaratmak" gereklidir. Öğretmenlerin beraberlerinde getirdiklerini, kendi öğrenme deneyimlerinden uzak tutmak İngilizce öğretmen eğitiminin olanaklarını sınırlamak ile eşdeğerdir. Bunun yerine, öğretmen eğitimi içeriği ile öğretmen adaylarının yaşamları arasında daha güçlü bağlantılar kurmaları teşvik edilmelidir (Motha vd., 2012; Ortaçtepe, 2015; Yazan, 2019). Öğretmenlerin beraberlerinde getirdikleri bireysel ve kolektif nitelikler aslında öğrencileriyle, diğer insanlarla ve çeşitli kurumlarda uyguladıkları öğretim pratikleriyle yakından ilişkilidir (Varghese vd., 2016). Böyle bir bağlantı İngilizce öğretmenlerinin öğrenim sürecini ve dolayısıyla dil öğretim pratiklerini güçlendirmeye destek olacaktır.

İngilizce Öğretmen Eğitimine Çok Dillilik Pedagojilerinin Dahil Edilmesi

Çok dillilik pedagojiler yabancı dil eğitiminde öğrencilerin tüm dilsel ve kültürel kaynaklarına ulaşmak, böylece tüm dilsel ve kültürel repertuvarların etkin kullanımını teşvik etmek amacıyla tasarlanır. Sınıf içerisinde farklı dillerin varlığı söz konusu olduğunda çok dillilik pedagojilerinin uygulama aracı olarak kullanmak, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir düzenlemeye gitmek önemlidir (Garcia ve Flores, 2012).

Çok dilli ve çok kültürlü öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dil sınıflarında uygulanabilecek olan ve İngilizce öğretmen adaylarına tanıtılması gereken çeşitli pedagojik araçlar bulunmaktadır. Dil portresi (language portrait), dil otobiyografisi (language autobiography), dilsel benlik (linguistic self) ve anlam çemberi (significant circle) çok dillilik pedagojik araçlarına örnek olarak gösterilebilir. Dil portresi, dilsel kaynakların görsel ve sözel olarak temsil edilmesi için tasarlanmış pedagojik bir araçtır (Busch, 2012). Öğretmen adaylarından, dilsel repertuvarlarını, yaşamlarında rol oynayan dilleri, kullandıkları ifade araçlarını ve etkileşim yollarını vücut şeklinde bir desen üzerinde çeşitli renklerde çizim ve boyama yaparak aktarmaları istenir. Ardından ikili veya üçlü gruplar halinde dilsel portreleri üzerine konuşarak derinlemesine düşünceleri için bir alan yaratılır. Dil portresi öğretmen adaylarına, kimliklerinin bir parçası olan dillerin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstererek kültürel-dilsel geçmişlerini daha iyi anlamının yollarını sunar (Busch, 2012; Neville ve Johnson, 2022). Bir diğer araç olan dil otobiyografisi, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilleri ve bu dillerdeki okur yazar olma süreçlerini aktardıkları bir araçtır. Bu araç ile öğretmen adaylarının çeşitli dillerle okul-ıçi ve okul-dışı etkileşimleri üzerine yansıtma yapmaları, duygu, düşünce ve deneyimlerini çok modlu (yazılı, görsel, işitsel vb.) bir şekilde aktarmaları istenmektedir (Neville ve Johnson, 2022). Bu şekilde dil otobiyografisi oluşturmak, çok dilli kimliklerinin farkına varmalarını mümkün kılmaktadır. Canagarajah'a (2020) göre özellikle yazılı anlatılar kimlik inşası için bir araç değil, bunun yanı sıra inşa edilen kimliğin kendisidir. Dilsel benlik bireylerin bağlı oldukları çeşitli toplulukları belirlemelerini ve paylaşımlarını hedefleyen bir tür dil haritalandırma tekniği olarak tasarlanan bir diğer pedagojik araçtır (Phillips Galloway vd., 2022). Öğretmen adayları ortak ilgi alanları, akademik, sosyal, iş, aile vb. alanlarda dahil oldukları bir ya da iki topluluk örneği sunarak bu topluluklarda etkileşim içinde oldukları dil ve kelime kalıplarını istedikleri şekilde sunar. Yüz yüze (örn. aile yakınları, okul ve okul dışı arkadaş grupları, spor, müzik vb. etkinlik grupları) ya da dijital alanda (örn. sosyal medya toplulukları, bloglar, forumlar, oyun grupları vb.) dahil oldukları bu topluluklarda kullandıkları dil kaynaklarını belirtir (8iki kelimeyle, kendileri için daha önemli olanları dairenin merkezine yakın, daha az önemli olanları göreceli uzak yerleştirirler).

Bu tür araçlar sayesinde, öğretmen adayları kendi İngilizce öğrenme deneyimlerine geri döner ve kendi öğrenme süreçlerine dışarıdan bir gözle bakma fırsatı yakalar. Bu fırsat ile kendi öğrencileri için de farklı anlayış ve uygulamaların mümkün olabileceğini kavramalarına olanak sağlanır. İngilizce öğretmen adayları, kendi deneyimlerinden yola çıkarak tek dilli ideolojilerin aslında kültürel keyfiliğin bir parçası, başka bir deyişle bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde içselleştirilmiş dayatmaların sonucu olduğunu fark edebilir. Bu pedagojik araçlar öğretmen adaylarının dil öğretimine dair basmakalıp inanç ve düşünceleri yapı bozumuna uğratmalarında yardımcı olabilir (Motha vd., 2012). Bu düşünceden yola çıkarak, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmaktadır:

- İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilen çok dillilik pedagojileri, öğretmen adaylarının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürütmekte olduğu çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilmesine yönelik tasarlanan doktora çalışmasının bir parçasıdır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan anlatı-durum (narrative case) çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir duruma derinlemesine odaklanarak bütünsel ve gerçek dünya perspektifini korumak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Durum çalışmalarında tek bir kişi veya belirli sayıda kişilerden oluşan küçük gruplar çalışmanın grubunu oluşturabilir (Yin, 2018). Bu çalışmada derse katılanlar arasından araştırma sorusuna en zengin şekilde cevap veren dört öğretmen adayı bu çalışmanın grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitiminde anlatı çalışması, öğrenme deneyimlerinin ötesine geçen bir aktarım süreci olarak kavramsallaştırılmakta ve öğretmen adaylarının süregelen anlatılarıyla şekillenmektedir (Clandinin, 2020). Anlatı çalışması, öğretmen eğitiminin yaşanmış bir deneyim olarak ele alınıp derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlar. Ayrıca

katılımcıların, öğretmen adayı olarak kimliklerini anlamlandırmaları ve yorumlamaları için bir alan teşvik eder (Golombek ve Johnson, 2004).

Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar

Bu çalışma, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına yönelik tasarlanan Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi seçmeli dersinin bir parçasıdır. 12 hafta 2 saatlik olarak yürütülen ders kapsamında öğretmen adaylarının çok dilli sınıflarda İngilizce öğretilmesine hazırlanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, çok dillilik pedagojilerine ait teorik kavramlar ve pratik uygulamalar paylaşılmıştır. Diller ötesi geçiş (translanguaging), bilgi birikimi (funds of knowledge), kimlik birikimi (funds of identity) ve kültürler arası iletişimsel yeterlilik (intercultural communicative competence) gibi çok dilli öğretilme imkân sağlayan kavramlar dersin temelini oluşturmaktadır. İlk olarak öğretmen adaylarının kendi deneyimlerine odaklanarak pedagojik araçları oluşturmaları için onlara rehberlik edilmiştir. Böylece, öğretmen adayları kendilerine ait dil portrelerini, dil otobiyografilerini, dilsel benlik ve anlam çemberlerini oluşturmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarından, bu araçları ve kavramları kullanarak materyal tasarımları ve ders planları yapmaları istenmiştir. Her iki aşamanın sonunda öğretmen adayları deneyimleri üzerine yansıtıcı raporlar yazmıştır. Bu çalışmada, dersin ilk bölümü olan çok dillilik pedagoji araçları ile aşına olma süreçleri üzerine odaklanılmıştır.

Çalışma için etik izin onayı ve tüm katılımcılardan yazılı onam formu alınmıştır. Lisans eğitiminin ikinci, üçüncü ve dördüncü senesinde okuyan 43 öğretmen adayı derse katılmıştır. Bu durum çalışmada tüm katılımcılar arasından dört öğretmen adayı birer durum olarak sunulmak üzere belirlenmiştir. Amaçsal örneklem seçiminde katılımcılar, konumları, deneyimleri ve/veya kimlikleri nedeniyle araştırılan olguya ilişkin iç görüş sağlama olasılıkları yüksek olduğu için kasıtlı olarak seçilir (Saldaña ve Omasta, 2016). Yaşları 21 ile 23 arasında değişen dört kadın öğretmen adayı, kullandığımız çok dillilik pedagojilerinin öğretmen adaylarının çok dillilik anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini en iyi şekilde anlattığı için amaçsal örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının kimlikleri gizli tutulmuş olup, gerçek isimleri yerine takma adlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ürünleri ve öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcı raporlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 12 haftalık eğitim döneminin ilk yarısında öğretmen adayları kendilerine tanıtılan pedagojik araçları üretmiştir. Öğretmen adayları ürünleri şunlardır: (1) dil portresi, (2) dil otobiyografisi, (3) dilsel benlik ve (4) anlam çemberi. Öğretmen adaylarından, dönem ortasında ve sonunda 500-750 kelimededen oluşan yansıtıcı rapor yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları bu raporlarında, derste öğrendikleri kavram ve pedagojik araçların kendi dil öğrenme ve geleceğe yönelik öğretilme süreçleri üzerine yansımalarını aktarmışlardır. Öğretmen adayları yansıtıcı raporlarını sırasıyla şu iki soru çerçevesinde hazırlamışlardır: (1) Dil öğrenim süreçlerinize odaklanarak çok dillilik pedagojileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (2) İngilizce öğretiliminde çok dillilik pedagojilerine odaklanan bu dersten bir öğretmen adayı olarak çıkarımlarınız nelerdir? Öğretmen adaylarının raporları Yansıtıcı Rapor 1 (YR1) ve Yansıtıcı Rapor 2 (YR2) olarak adlandırılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada, özellikle basılı ve görsel medya verilerine uygulanabilen ve veri analizine yönelik sistematik bir yaklaşım olan içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemiyle, basılı ve görsel medya ürünlerindeki konu, tema, kavram ve düşünceler nitel yaklaşımla belirli bir düzen içerisinde incelenir (Saldaña ve Omasta, 2016). Nitel veri analizinin bir diğer yönü de farklı modlardaki veri biçimlerinin sunduğu ortak örüntüler arasında ilişkiler kurmaktır. Bu durum göz önünde bulundurularak bu çalışmanın analizi hem görsel hem yazılı araçlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Farklı modlarda sunulan örüntülerin bulunması ve aynı zamanda karşılıklı ilişkilerin analizi yoluyla veri analizini birleştirmek gerekmektedir (Saldaña ve Omasta, 2016). Bu birleşim, bir anlatının unsurları birbirine bağlanarak sağlanabilir. Bu çalışmada süreç, yani insan eylemlerinin yörüngeleri göz önünde tutularak örüntülerin aşamaları ve etkileri bir bütün olarak ele alınıp analiz edilmiştir. Verilerin birbirini tamamlayan yönlerine odaklanılarak anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Çalışmada toplanan tüm veriler iki yazar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra bir araya gelen yazarlar arasında durumlar hakkında fikir birliği sağlanmıştır.

Araştırmacı Konumsallığı

Çalışmanın birinci yazarı, 12 yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimine sahiptir ve İngilizce öğretmenliği alanında doktora çalışmasını ikinci yazarın danışmanlığında sürdürmektedir. Birinci yazar ders süreçlerini deneyimli bir öğretmen eğitimcisi olan ikinci yazarın gözetiminde yürütmüştür. İki araştırmacı süreci her ders sonrasında değerlendirmeler ve yeniden planlamalar yaparak birlikte yürütmüşlerdir. Bu etkileşim sayesinde öğretmen adaylarıyla çalışma bağlamında güven odaklı bir iletişim kurulmuştur. Dil araştırmalarında, çalışma katılımcılarıyla güven tesis etmek iki temel nedenden ötürü çok önemlidir (Consoli, 2024). Birincisi, katılımcılara erişimi ve veri toplamayı kolaylaştırır. İkincisi, araştırmanın metodolojik titizliğini ve epistemik kavrayışını geliştirir. Araştırmacılar, bu çalışmayı öğretmen adayları ile güven üzerinden bir iletişim kurarak, çalışmanın yöntemine ve kuramsal bağlamına bağlı kalarak titizlikle yürütmüştür.

Bulgular

Aşağıda ele alınan durumların her birinde, bir pedagojik aracın söz konusu öğretmen adayının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirdiğine yer verilecektir. Her bir öğretmen adayının anlatısında, farklı bir pedagojik araca yer verilmektedir ve anlatı bütünlüğü öğretmen adaylarının ürünleri ve yansıtıcı raporları ile desteklenmiştir.

Durum 1: Ayşe'nin Dil Portresi

Dil portresi, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilsel repertuvarları bir beden figürü üzerinde farklı renklerde boyayarak aktardıkları pedagojik bir araçtır. Dil portresi ile öğretmen adaylarının dil ile olan ilişkilerini anlamaları/anlatmaları ve sahip oldukları diller arasındaki etkileşim üzerine düşünceleri teşvik edilmektedir. Dil portresi, öğretmen adaylarının sahip oldukları çeşitli dilsel repertuvarları, önem ve etkileşim şekillerine odaklanarak nasıl ifade ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, bu pedagojik araç öğretmen adaylarının çok dilli kimliklerine dair farkındalıklarının gün yüzüne çıkmasına yardımcı olmaktadır.

Çok dillilik pedagoji araçlarının anlatıldığı ikinci haftadaki dersin ilk bölümünde tüm öğretmen adayları dağıtılan renkli boya kalemleri ve kağıtları kullanarak kendi dil portrelerini oluşturdular. Ardından, üç veya dört kişilik gruplarda resmettikleri portreleri grup arkadaşları ile paylaşıp dilsel repertuvarları üzerine yansıtıcı tartışmalar gerçekleştirdiler. Bu derse katılan öğretmen adaylarından Ayşe'nin dil portresi seçilerek bu çalışmaya dahil edilmiştir. Ayşe dil portresinde, etkileşim içinde olduğu Türkçe, İngilizce, Korece ve Almanca dillerini farklı renklerle duygu ve önem boyutuna göre boyamıştır. Bu diller için sırasıyla turuncu, mor, yeşil ve sarı renkleri kullanarak dil portresini oluşturmuştur (Şekil 1).

Şekil 1

Ayşe'nin Dil Portresi



Sarı renkle temsil ettiği Almanca dilini hayatında fazla yer kaplamadığı için tek bir bölgede kullanmayı tercih etmiştir. Türkçe, İngilizce ve Korece için seçtiği renkleri birbirine yakın miktarlarda vücudunun farklı yerlerini boyamak için kullanmış ve sahip olduğu dilsel repertuvarın çeşitliliğini göstermiştir. Böylelikle Ayşe, bir İngilizce öğretmeni adayı olarak çok dilli kimliğini yansıtmaktadır. Ayşe için bu dillerin kendi hayatındaki önemi portreyi çizip üzerine yansıtma yaptıktan sonra daha görünür olmuştur. Ders sürecinde yaşadığı deneyimini aktarmak için yazdığı yansıtıcı raporda Ayşe şu ifadeleri kullanmıştır: *“Daha önce dil ve dil öğrenimi hakkında birçok şey bildiğimi düşünüyordum. Ancak bu ders dille ilgili daha derin gerçekleri fark etmemi sağladı. (YR1)”*. Lisans eğitiminin son sınıfında olan bir öğretmen adayı olarak Ayşe, İngilizce öğrenimine ve öğretimine dair halihazırda sahip olduğu düşüncelerin yanı sıra bu ders sürecinde etkileşime girdiği araçlar yardımıyla farklı bir anlayış geliştirmeye başlamıştır.

Ayşe için dil ile kültür arasındaki ilişki, dillerle kurduğu yakın bağlar aracılığıyla daha fazla belirgin hale gelmiştir. Zaten çok dilli bir repertuvara sahip bir İngilizce öğretmeni adayı olarak Ayşe, bu farkındalık sayesinde hem kültürün önemini kavramış hem de kendi kişisel kimliğine daha fazla güven duymaya başlamıştır. Çok dillilik ve çok kültürlülük arasındaki ilişki hakkındaki düşüncelerini yansıtıcı raporunda şu şekilde aktarmıştır:

Çok dilli olmak, çok kültürlülük kavramıyla da oldukça ilişkili ve ben bunu yeni fark ettim. Bireyler, bu iki yetkinliği elde ettiğinde tüm dilleri iletişim amacıyla kullanabilir. Sosyal olarak aktif olmak, iletişim kurmak, isteyen bir kişi, farklı dillerde değişen derecelerde yeterliliğe ve çeşitli kültürel deneyimlere sahip olabilir ve bu birikimiyle kültürlerarası etkileşimde yer alabilir. Artık bu terimleri öğrendiğim için kendimi çok dilli bir kişi olarak görüyorum. (YR1)

Ayşe için belirli bir dildeki becerinin değişkenlik göstermesi oldukça doğal hale gelmiştir. Ona göre bir dili anadil gibi konuşmak yerine kültürel ve dilsel anlamda değişen düzeylerde bilgiye sahip olmak yeterlidir. Bu noktada kendisine yönelik bakışı da değişmiş ve artık kendisini çok dilli olarak tanımlamaya başlamıştır. Bu farkındalığın etkileri, önce kendi durumunu değerlendirmesine ardından bunu gelecekteki öğrencilerine yansıtmasıyla görünür olmaktadır. Ayşe bir öğretmen adayı olarak öğrendiklerinden gelecekte nasıl yararlanabileceğini bu sözlerle ifade etmiştir: *“Bu ders, öğretmen olduğumda öğrencilerin dilsel kaynaklarını dil öğretiminde nasıl kullanabileceğimi bulmama yardımcı oldu (YR1)”*. Ayşe için bu derste kullandığı araçlar ve yansıtıcı raporlar yardımcı ve yol gösterici bir rol oynamaktadır.

Ayşe, genel olarak bu ders sürecinde edinmiş olduğu teorik ve pratik bilgiler yoluyla kendi deneyimleri üzerinde düşünme fırsatı bulmuştur. Ders sürecinde öğrendiklerinin, kullandığı pedagojik araçların ve öğrendiği kavramların, farkındalığını artırdığından şu ifadelerle bahsetmiştir: *“Bu derste öğrendiğim şey, dil portrelerinin iki ve çok dilliler için önemli olduğudur. Kişisel olarak, dillere bakışım ve dil öğrenme motivasyon kaynaklarım hakkında pek çok şeyin farkına vardım (YR1)”* Ayşe kendi dil portresini çizerken sahip olduğu dilleri neden öğrendiğini ve bu nedenlerin önemini vurgulamıştır. Bu farkındalıkla birlikte İngilizce öğretimine yönelik düşünceleri de değişime uğramıştır. Dönem sonunda yazdığı yansıtıcı raporda şu ifadelerle yer vermiştir: *“Sınıfta bu (çok dillilik pedagojileri ile ilgili) kavramlardan yararlanmanın öğrencilerin olumlu bir benlik duygusu geliştirmelerine ve kendi kimliklerini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olacağını fark ettim (YR2)”*. Ayşe için öğrencilerin benlik duygularını geliştirmelerine yardımcı olmanın yolları görünür olmuştur.

Dil portresinin İngilizce öğretmen eğitiminde pedagojik bir araç olarak kullanılması, öğretmen adaylarının sahip olduğu dilleri, bu dilleri öğrenme süreçlerini ve bu dillerin kendi hayatındaki önemini aktarmak için bir alan sağlamıştır. Bu çalışmanın katılımcısı olarak seçilen Ayşe’nin anlatısı, onun oluşturduğu dil portresi aracı ve üzerine yazdığı yansıtıcı raporlar sayesinde, yabancı dil öğrenimine yönelik farklı bir bakış açısı geliştirdiğini göstermektedir.

Durum 2: Pınar’ın Dil Otobiyografisi

Dil otobiyografisinde amaç, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilsel repertuvarlarını ve okur yazar olma süreçlerini yazılı, görsel veya işitsel olmak üzere çok modlu olarak aktarmasıdır. Öğretmen adayları, dersin üçüncü haftasında dil otobiyografilerini çeşitli modlar kullanarak üretmiştir. Daha sonra yazdıkları yansıtıcı raporlarda bu ürünü üretme süreçleri üzerine düşünmeye teşvik edilmiştir. Dil otobiyografisi aracı ile öğretmen adaylarına, çocukluktan başlayarak dil edinme ve öğrendikleri dilleri geliştirme deneyimlerini aktarma alanı oluşturulmaktadır.

Bir diğer dördüncü sınıf öğretmen adayı olan Pınar, İngilizce öğretmen adayı olarak çok dillilik pedagojileriyle bu ders sürecinde tanışmıştır. Pınar’ın dil otobiyografisinde dil öğrenme süreçlerini çeşitli

kaynaklara dayanarak aktarması dikkat çekmektedir. Pınar için dilsel repertuvar ve bu repertuvarın varlığına dair olan farkındalık önemli bir yerdedir. Pınar, ders kapsamında dil otobiyografisini yazılı olarak sunmuştur. Pınar'ın dil otobiyografisinde iki durum dikkat çekmektedir: (1) çok dilli bir geçmiş ve (2) önceki öğrenme deneyimleri. Pınar, küçük yaşlardan itibaren ana diline ek olarak etrafındaki diğer dillerin varlığının dikkatini çektiğini yazmıştır. Dil otobiyografisinde, bir Asya ülkesinde doğduğundan ve ailesiyle birlikte erken yaşta Türkiye'ye geri döndüğünden bahsetmektedir (Şekil 2).

Şekil 2

Pınar'ın Dil Otobiyografisi^c



Pınar, erken çocukluk döneminde maruz kaldığı dilleri öğrenme fırsatı yakalayamamış olsa da onlara dair hafızasındaki belli belirsiz anıları dil otobiyografisi aracılığıyla gün yüzüne çıkarmıştır. Ardından, Türkiye'ye geri döndüğünde ilk olarak okul ortamında İngilizce öğrenmeye başlamıştır. Ancak, ona göre bu eğitim sürecinde eksiklikler bulunmaktadır. Pınar, daha sonra İngilizceyi günlük hayatına dahil ettiğini, bu yolla İngilizce bilgisini geliştirdiğini paylaşmıştır. Pınar bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Bu noktada, bunu yaptığının farkında bile değildim. Düzenli olarak dil değiştirdiğimi bilmiyordum; İngilizce konuştuğumun farkında olmadan sadece önceden öğrendiğim yeni kelimeleri kullanıyordum; farkındalık çok daha sonra geldi (YR1)*”. Pınar için İngilizce farkında olmadan hayatının bir parçası olmuştur.

Pınar, dil otobiyografisinde lise dönemindeki öğretmenlerinin, kendisinin dil üzerine geliştirdiği farkındalığının artmasına yardımcı olduklarına değinmiştir: “*Biri dilbilgisinden, diğeri kelime bilgisi ve okumadan sorumlu iki İngilizce öğretmenimiz vardı. Lisede ilk kez yeni bir şeyler öğrendiğimi hissettim ve bu bana keyif verdi. Öğretmenlerim her zaman dil öğrenme sürecime dahil oldular bu da benim özel ve önemsendiğimi hissettirdi (YR1)*”. Dil otobiyografisini aktardıktan sonra yazdığı yansıtıcı raporda daha fazla detay vererek okul hayatındaki öğretmenlerinin sınıf içinde dili nasıl kullandıklarına değinmiştir. Pınar bir öğretmen adayı olarak kendi öğretmenlerinin dil kullanma yöntemlerine yönelik gözlemlerini şu ifadelerle aktarmıştır: “*Genelde sadece İngilizce kullanmaya çalışıyorlardı. Tabii lisede birkaç farklı İngilizce öğretmenimiz oldu (YR1)*”. Pınar için öğretmenin ders anlatırken hangi dili ne kadar kullandığına dair farkındalığa sahip olması önemlidir. Pınar'ın bu aktarımı onun için okul ve dil öğrenme deneyiminin dil otobiyografisinin bir parçası olduğunu göstermektedir.

Pınar, İngilizce öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak kendi öğretmenlik deneyimlerini de paylaşmıştır. Aktardığı öğretmenlik deneyiminde Pınar, yaşadığı bir durum üzerinden derste İngilizce kullanımına değinmiştir: “*Geçen sene bir dönem boyunca bir İngilizce kursunda çalıştım. Orada her yaştan öğrencilerim oldu ve bize söylenen şey sadece İngilizce anlatacaksınız, Türkçe kullanmanız yasak. Ben de Türkçe bilmiyormuş gibi*

^c Öğretmen adayına ait dil otobiyografi görseli, yansıtıcı anlatımlardan alınan ifadeler doğrultusunda yapay zekâ aracı (beautiful.ai) kullanılarak hazırlanmıştır.

davranmayı denedim ama işe yarayan bir yöntem olduğunu düşünmüyorum (YR2)”. Pınar için bu deneyim, kendisinden istenen ile asıl yapmak istediği arasındaki çelişkiyi görmesini sağlayan bir alan yaratmıştır.

Pınar’ın yazmış olduğu ikinci yansıtıcı anlatı, geçmiş deneyimini ve derste öğrendiklerini gelecekteki pratiklerine nasıl aktarmayı planladığını göstermektedir. Pınar edindiği bilgi ve ders süreci içinde geliştirdiği düşünceleri şu şekilde özetlemiştir: *“Öğrencilere bir dili öğrenmek için kökenlerinden kopmak zorunda olmadıklarını öğretmek çok önemlidir (YR2)”. Pınar için ideal olan, tek tip bir eğitim modeli yerine kişiselleştirilmiş ve öğrencilerin sahip olduğu değerleri önemseyen bir öğretim şeklidir.*

Çok dillilik pedagoji araçlarıyla tanışmadan önce de dil kullanımı hakkında sorgulama yapmaya başlayan Pınar, kendi deneyimlerine dönerek bunu nasıl yapacağına dair farklı bir düşünce sistemi geliştirmeye başlamıştır. Pınar kendi öğrencilik deneyimini dil otobiyografisinde ortaya koymuş ardından öğretmen olarak deneyimlerini açıklamış ve sonucunda yapmak istediklerini aktarmıştır. Pınar’ın anlatısı geçmiş deneyimlerine, günümüzdeki becerilerine ve gelecekteki kariyerine odaklanarak birden fazla boyutu içeren anlayış döngüsünü ortaya koymuştur. Dil otobiyografisi ürünü ile öğretmen adaylarının kendi dilsel öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak dil öğretimi hakkında bir anlayış geliştirmeleri hedeflenmektedir. Pınar’ın anlatısında olduğu gibi geçmişteki öğrenme ve öğretme deneyimleri üzerine düşünmek dil öğretimi hakkında bir farkındalık yaratabilir. Bu yönden desteklenen öğretmen adayları, kendilerinden yola çıkarak öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik bir farkındalık geliştirebilirler.

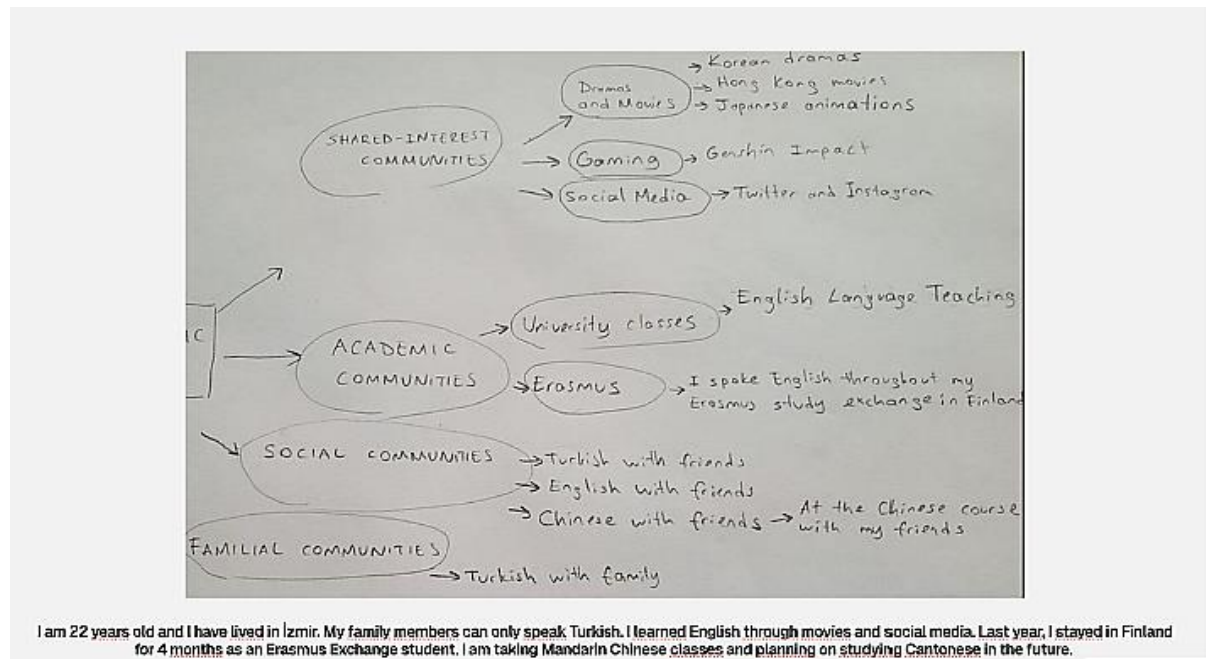
Durum 3: Yağmur’un Dilsel Benliği

Çok dillilik pedagoji araçlarından dilsel benlik, öğretmen adaylarının dahil oldukları topluluklarda kullandıkları dilleri ve ifadeleri bir etkileşim haritasında aktardıkları bir araçtır. Öğretmen adayları, dilsel benliklerinde hali hazırda verili olan veya eklemek istedikleri tüm toplulukları haritaya ekler ve ardından her bir topluluğun karşısına o topluluklarda kullandıkları dilleri aktarırlar.

Öğretmen adayları dersin dördüncü haftasında dilsel benlik aracını kullanarak çeşitli dillerle olan etkileşimlerini aktarmıştır. Sonrasında, üçer veya dörder kişilik gruplarda oluşturdukları dilsel benlikleri paylaşıp dilsel etkileşimleri üzerine yansıtıcı tartışmalar gerçekleştirmiştir. Yağmur çizdiği dilsel benliğinde etkileşim içinde olduğu topluluklardaki dilsel deneyimlerini ve her biriyle ilişkili olan dil kaynaklarını anlatmıştır (Şekil 3).

Şekil 3

Yağmur’un Dilsel Benliği



Yağmur ortak ilgi alanlarının karşısına Korece, Çince ve Japonca dillerini izlediği filmlerin açıklaması olarak eklemiştir. Diğer ortak ilgi alanlarına oyun oynamayı ve sosyal medyayı etkileşim kurduğu alanlar olarak yazmıştır. Açıklama olarak, oynadığı Çin menşeli oyunun adını ve sosyal medya topluluğunun karşısına kullandığı İngilizce platformların adlarını yazmıştır. Akademik hayatı üniversite ve değişim programı deneyimi nedeniyle İngilizce dilinde gerçekleşmektedir. Ailesi ile Türkçe, arkadaşlarıyla Türkçe, İngilizce ve Çince dillerinde iletişim kurmaktadır. Yağmur'un dilsel repertuarındaki zenginliği, İngilizce öğrenim gördüğü üniversite hayatı, katıldığı öğrenci değişim programı ve hobisi olarak izlediği farklı dillerdeki film ve diziler göstermektedir. Onun için bu deneyimler dilsel ve kültürel farklılıkların iletişim için engel oluşturmadığını anlamının bir yolu olmuştur. Yağmur'a göre: *"İletişim kuranlar arasında pek çok kültürel unsurun paylaşıldığı durumlarda, standartlar koymak ve herkesin bunlara uymasını beklemek gerçekçi ve gerekli değildir (YR1)"*. Onun için iletişim belirli kalıpların ötesindedir. Yağmur da kurduğu etkileşimlerin çeşitliliğini farklı alanlarda farklı diller ile kurduğu iletişim ile göstermiştir.

Yağmur, çok dillilik pedagoji araçları üzerine yazdığı yansıtıcı raporda, dilsel farklılıkları daha yakından anlamaya odaklanarak, kendisi için yeni bir düşünce olan çok dillilik algısını şu sözlerle açıklamıştır: *"İki dilli olmanın hedef dilde anadil gibi yetkinliğe sahip olmayı gerektirmediğini öğreneli çok olmadı. İngilizcede akıcı olarak adlandırılabilmek için anadil gibi bir doğruluğun gerekli olduğuna inanan birçok öğretmenim oldu (YR1)"*. Yağmur bu raporunda odağını dil üzerine yüklenen anlamlar ve kalıplara yöneltmiştir. Onun için bir dili anadil gibi konuşma zorunluluğunun olmadığı düşüncesi görece yeni bir düşüncedir. Yağmur yazdığı raporun devamında, önceki öğrenme deneyimleri ile bu derste edindiği farkındalık arasındaki ilişkiyi şu sözlerle ifade etmiştir:

Okul yıllarımda İngilizce derslerimiz pek de akılda kalıcı değildi. Öğretmenlerim oldukça katıydı. Öğrenciler İngilizce öğrenmeye ilgi duymuyor ve derslere dikkatlerini vermiyorlardı. Dersler oldukça mekanikti ve öğrencilerin ilgisini hiç çekmiyordu. Kendi öğretmenliğimde, daha fazla iletişim kurmak isterim. Öğrencilerimin bilgi kaynaklarını bilmek ve İngilizceyi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olmak isterim. Bunu başarmak için onlardan kendi dilsel benliklerini çizmelerini isteyebilirim. Her bir şeyi öğretimle ilişkilendirmek zor olsa da oyun ve popüler TV dizileri gibi benzer kalıplardan başlayabilirim. (YR1)

Yağmur bu ders sayesinde kendi olumsuz öğrenme deneyimlerini tekrar ziyaret etmiş ve aslında bu deneyimlerin olumlu alternatiflerinin olduğunu farkına varmıştır: *"İngilizce öğrenme ve öğretme deneyimlerime dönüp baktığımda, bu konulardaki görüşlerimin yıllar içinde değiştiğini fark ettim. Artık sınıflarda kültürel farkındalığın ve çok dilliliğin öneminin farkındayım ve öğrencilerimin kendi dilsel benliklerini yaratmalarına yardımcı olma konusunda kendi çıkarımlarıma sahibim (YR2)"*. Yağmur kendi deneyimlerinden yola çıkarak sınıf içerisinde farklı dil ve kültürle yer verilmesine olan ihtiyacını ifade etmektedir. Yağmur için bu düşüncelerin kaynağı tanışmış olduğu çok dillilik pedagoji araçlarının sunduğu imkandır: *"Sonuç olarak, bu derste eğitim bağlamında kültürel farkındalığın önemini ve çok dillilik ve çok kültürlülüğün dil derslerini nasıl zenginleştirdiğini öğrendim (YR2)"*.

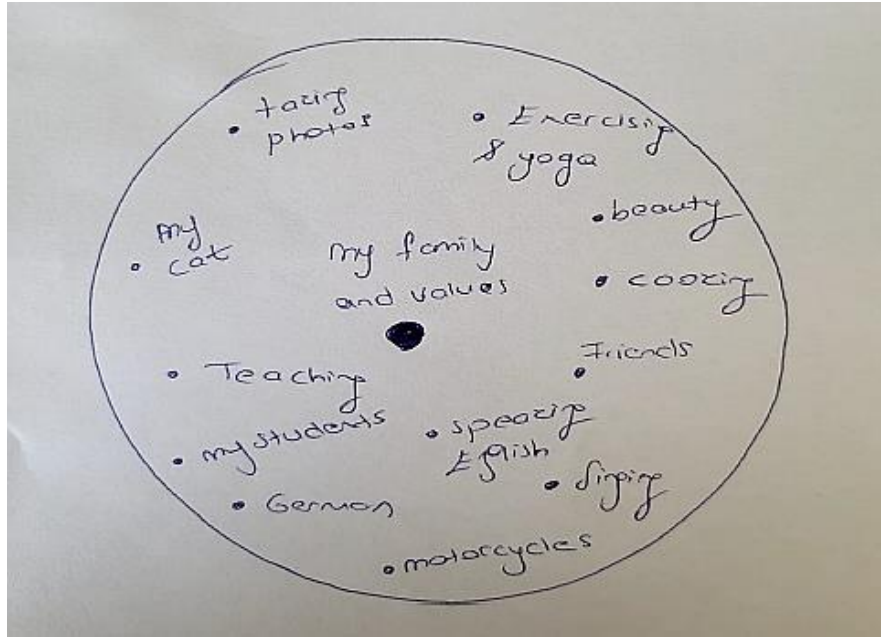
Durum 4: Gizem'in Anlam Çemberi

Anlam çemberi, öğretmen adaylarının kendileri için önemli olan kişi, nesne, aktivite gibi şeyleri bir daire içinde önem durumuna göre konumlandığı pedagojik bir araçtır. Bu araç ile hedeflenen, öğretmen adaylarını güncel hayatlarında neleri ne derece önemli gördükleri üzerine düşünmeye teşvik etmektir. Öğretmen adayları bu araç sayesinde kendilerini daha iyi tanıma, kişisel etkileşimleri ve deneyimleri üzerine değerlendirme yapma fırsatı yakalar.

Dersin beşinci haftasında öğretmen adayları anlam çemberlerini çizmiştir. Aynı dersin devamında, üçer veya dörder kişiden oluşan gruplarında çizdikleri anlam çemberlerini paylaşıp üzerine yansıtıcı tartışmalar gerçekleştirmiştir. Bu ders esnasında anlam çemberini çizen Gizem, lisans üçüncü sınıf İngilizce öğretmen adayı olarak kendisini şu sözlerle tanıtmıştır: *"Ben aynı zamanda hem İngilizce öğrenen hem de öğreten biriyim. Ancak, öğrenci ben ile öğretmen ben arasında çok büyük bir fark var (YR1)"*. Gizem sınıf arkadaşları gibi çok dillilik pedagoji araçları ile bu ders sürecinde tanışmıştır. Gizem dil öğrenimi ve dil öğretimi deneyimlerini farklı bakış açıları ile aktarmıştır. Gizem, anlam çemberinin merkezine ailesini ve değerlerini yazmıştır. Önem verdiği şeyler arasında ailesine ek olarak arkadaşlarına, öğrencilerine ve evcil hayvanı olarak kedisine yer vermiştir. Ayrıca hobilerini, etkileşim içinde olduğu dilleri ve mesleğiyle ilgili kavramları çemberine eklemiştir (Şekil 4).

Şekil 4

Gizem'in Anlam Çemberi



Gizem, fotoğraf çekmek, yemek yapmak, şarkı söylemek gibi aktivitelerin yanında öğretmenlik mesleğini de anlam çemberine eklemiştir. Gizem yalnızca bir lisans öğrencisi değil, aynı zamanda öğrencilerini anlam çemberine yani ilgi odağının içine almış bir öğretmen adaydır. Gizem için anlam çemberi kendini daha iyi anlatma fırsatı sunan pedagojik bir araçtır. Devamında yazdığı yansıtıcı raporda ana dili Türkçeden ve anlam çemberine eklediği diller olan İngilizce ve Almancadan bahsetmektedir. Gizem çok dilli olmanın ve dil öğretiminde kültürel öğeleri eğitim sürecine dahil etmenin önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

Ben çok dilliyim, İngilizce ve Almanca biliyorum ama tabii ki tam olarak değil, ana dilim Türkçe. Bence çok dillilik ya da iki dillilik, eğer akılcıca bir düzeyde iletişim kurabiliyorsak, o dilin kullanıcısı olduğumuz anlamına gelir, aktif ya da pasif olması fark etmez. Ayrıca iki dil öğrenirken, her iki kültürü karşılaştırmanın, dilin kendisini anlamamızı ve dilsel yeterliliğimizi geliştirmemizi sağladığına inanıyorum. (YR1)

Gizem'e göre dil ve kültürel değerler arasındaki ilişki dil becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Dilin aktif kullanıcısı hatta anadil konuşucusu olmadan da dil becerilerine sahip olabilmek imkânının olduğunu vurgulamıştır. Yansıtıcı raporunda arkadaş çevresindeki gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır: "Etrafımda arkadaşlarım vardı ve anadil konuşan biri gibi konuşmak için ellerinden geleni yapmaya çalışıyorlardı. Konuşmak ve iletişim kurmak için bunun gerekli olmadığını düşünüyorum. Anadilim gibi konuşmama gerek yok çünkü değil (YR1)". Gizem'in ders sürecinde öğrendikleri ve kendi geçmiş deneyimleri onu öğretmen olarak karşılaştacağı durumlara da hazırlamıştır. Gizem, gelecekte bir öğretmen olarak nasıl bir strateji geliştireceğini kendi öğrenme sürecine referans vererek şu cümlelerle ifade etmiştir:

Eğer ben geçmişte kendi sınıflarımdan birinde öğretmen olsaydım, öğrencilerimi kişisel ve dilsel olarak tanımak için bazı teknikler kullanırdım. Böylece öğretim planımı onların ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre düzenlerdim. Bir öğretmen olarak, öğrencilerimizin dil açısından yeteneklerini bilmemiz gerekir. Yardımcı tekniklerle onların hobilerini ve hayattaki önceliklerini öğrenir ve onlar için sosyal hayat ve ilgi alanları ile öğrenme süreci birbirinden ayrılmaz. (YR2)

Gizem için öğrencilerin sahip olduğu değerler hakkında bilgi sahibi olmak, bunları öğretim planına dahil etmek ve öğrenciler ile gerçek hayatları arasında bağlantı kurmak öğrenme sürecini anlamlı hale getirmektedir. Kendi öğretmen kimliğini oluşturma sürecini aktardığı bu anlatıda Gizem, gelişen düşünce tarzını tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışma, İngilizce öğretmen eğitime dahil edilen çok dillilik pedagojilerinin, öğretmen adaylarının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Anlatı durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada dört öğretmen adayının anlatıları üzerinden içselleştirdikleri öğretilerin dışına çıkmalarına imkân sunulması hedeflenmiştir. Çalışma, Bourdieu'nün kültürel keyfilik kavramı çerçevesinde tek dillilik ideolojilerin karşısında konumlandırılan çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen eğitime sunduğu olanakları tartışmaktadır. İngilizce öğretmen adaylarının anlatılarını derinleştirmek için her bir durum üzerinden belirli bir pedagojik araca ve öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcı raporlara odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının ürettiği bu araçlar ve bu araçlar üzerine yazdıkları yansıtıcı raporlar, çok dillilik pedagojilerin etkilerini göstermektedir. Bu çalışma İngilizce öğretmen eğitime çok dillilik pedagojilerin dahil edilmesinin dil eğitime hazırlanma sürecinde olumlu etkiler yarattığı görüşünü desteklemektedir (Cummins, 2011; Van Gorp vd., 2023).

İngilizce öğretmenlerinin çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda İngilizce öğretime dair bilgi, beceri ve anlayışlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Bergroth vd., 2021; Deng ve Hayden, 2021; Vettorel ve Corrizzato, 2016). Dünya genelinde, hâkim olan tek dillilik ideolojilerinin dayatmalarına karşı olarak İngilizce öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagojilerin dahil edilmesi önemlidir (Catalano ve Hamann, 2016; Deng ve Hayden, 2021; Portoles ve Marti, 2020). Özellikle, Türkiye'de artmakta olan çok dilli ve çok kültürlü öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi ve hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi programlarında verilen eğitimlerin çok dillilik pedagoji araçlarıyla zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır (Bayyurt vd. 2019; Çomoğlu vd. 2024). Caldas'a göre (2019) çok dillilik pedagoji uygulamalarının öğretmen eğitimi programlarına strateji ve araç olarak dahil edilmesi, bu programlarda tarihsel olarak hâkim olan tek dilli uygulamaların yerine çok kültürlü ve çok dilli bir anlayışın oluşmasına olanak tanır. Bu tartışmalar ışığında, bu çalışmada dört adet pedagojik araç öğretmen adaylarının bireysel anlatıları üzerinden ele alınmıştır. Stratejik olarak seçilmiş olan her bir pedagojik araç ile çok dilli anlayışa dair bir farkındalık geliştirildiği görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin, tek dillilik ideolojileriyle dayatılan keyfiliği anlamak için kendi deneyim ve kimliklerine yakından bakmalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada kullanılan pedagojik araçların hedefi öğretmen adaylarının kendi deneyimlerine daha yakından bakmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın İngilizce öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagojik araçlarının kullanımının yararlarına işaret eden çalışmalar ile örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, dil portresi ve dil otobiyografisinin öğretmen eğitiminde kullanımı, öğretmen adaylarının öğrencilerinin dilsel repertuvarları ve dilsel deneyimlerini bir kazanç olarak görmelerini sağlamıştır (Carbonara, 2023; Neville ve Johnson, 2022). Ayrıca, dil portresi öğretmen adaylarının kültür ve kimlikle ilgili karmaşık duygularını görünür ve somut kılmaya yardımcı olmuştur (Lau, 2016). Örneğin dil portresini aktaran Ayşe, farklı kültürlerle kurduğu etkileşim üzerinden kendini çok dilli olarak tanımlamaya başladığını paylaşmıştır. Öğretmen adayı için çok dillilik ve çok kültürlülük, onu o yapan etkileşimleri aktardığı iç içe geçmiş kavramlardır. Türkiye bağlamında yaptıkları çalışmada, Çermikli-Ayvaz ve arkadaşları (2025) dil otobiyografisinin kullanımının öğretmen adaylarının tek dillilikten çok dilliliğe yaptıkları geçişin farkına varmalarını sağladığını belirtmiştir. Benzer olarak, bu çalışma sonucunda öğretmen adayları ürettikleri pedagojik araçlar ve yazdıkları yansıtıcı raporlar sayesinde kendi öğretmen kimlikleri üzerine yansıtma yapma fırsatı yakalamıştır. Kendi dil öğrenme ve dil öğretme deneyimlerini geçmiş deneyimleri, günümüzde yaşadıkları etkileşimler ve geleceğe dair planlarını aktararak bütüncül bir kimlik inşası yapma fırsatını elde etmişlerdir.

İngilizcenin öğretimi ve İngilizce öğretmen eğitiminde kök salmış olan tek dillilik ideolojilerinin dayattığı uygulamalar (Arocena-Egaña vd., 2015), meşru düzen kisvesi altında keyfi bir güç tarafından (Bourdieu ve Passeron, 1990) dayatılmaktadır. Alanda hâkim olan bu dayatmalar, öğretim ortamının, öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarının keyfi olarak şekillenmesine yol açmaktadır (Widin, 2015). Dilin toplum tarafından şekillendirildiğinin farkına varılması baskın öğreti ve inançların anlaşılmasına yardımcı olabilir (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Özellikle İngilizcenin, sahip olduğu hâkim konumu, onun diğerlerinden daha iyi olduğu fikri, eğitim sistemdeki egemen konumunu sürdürmesine sebep olmaktadır (Pennycook, 2007). Öğretmenlerin İngilizce hakkındaki örtük varsayımları, sosyal etkileşimleri ve dilsel repertuvarları arasındaki ilişki ile şekillenmektedir (Shim, 2014). Bu çalışma öğretmen adaylarının, pedagojik araçlar ve yazdıkları yansıtıcı raporlar yardımıyla kendilerine dayatılan genel dil öğrenimi algılarını sorguladıklarını göstermektedir. Özellikle, İngilizceyi anadil gibi konuşmak şeklinde bir ihtiyacın olmadığını fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Aslan ve Altinkaya'nın (2024) Türkiye'de bir üniversitede İngilizce öğretmenliği programında gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarına Küresel İngilizce üzerine bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla bir eğitim vererek bu konudaki anlayışları incelenmiştir. Bu eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde anadil konuşucusu olma gerekliliği yönündeki düşüncelerinde değişim olduğu aktarılmıştır (Aslan ve Altinkaya, 2024). Dolayısıyla, çok dilli bakış açısının, öğretmen adaylarının sahip oldukları

algıların üzerine çalışmaları yoluyla genel geçer olarak kabul edilen düşüncelerinde değişime yol açtığı görülmektedir.

Öğrencilerin dilsel ve kültürel repertuvarlarını sınıfa taşımak ve bunlardan yabancı dil öğretiminde yararlanmak İngilizce öğretmenlerinin farkındalığı ve desteği ile mümkündür (Haukås, 2016). Bu çalışma ile öğretmen adaylarında bu farkındalık önceki öğrenme ve öğretme deneyimleri ile bağlantı kurmaları teşvik edilerek sağlanmıştır. Çok dillilik pedagoji araçlarının kullanımı üzerine yazdıkları yansıtıcı raporlar, öğretmen adaylarının öğrencilerin dilsel ve kültürel repertuvarlarına dair farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının anlatılarının aktarıldığı her bir durum ile aktarılan pedagojik araçlar (dil portresi, dil otobiyografisi, dilsel benlik ve anlamlı çember) öğretmen eğitimini çok dilli bir bakış açısıyla desteklemektedir. Bu pedagojik araçlar, öğretmen adaylarının dil öğrenime ilişkin sahip oldukları deneyim ve bilgileri çok dilli, çok kültürlü ve çok modlu yollarla yeniden ele almalarını sağlamaktadır (Garcia, 2008; Lotherington, 2007). Bu yolla öğretmen adaylarının egemen ideolojiler çerçevesinde dayatılan uygulamaların keyfi olduğunu anlamaları, gelecekte kendi öğrencilerinin sınıfa getirdikleri dilsel ve kültürel birikimlere daha yakından bakmalarını kolaylaştırabilir. Çünkü çok dillilik pedagojileri, öğretmenlere ve öğrencilere dilsel ve kültürel açıdan farklı öğrenme ortamları sunarak yardımcı olmaktadır (French, 2019; Garcia, 2008; Hélot, 2012). Özünde çok dilli pedagojiler, tüm öğrencileri kapsayan, onlar için yapılan değil, onların yaptığı ve katıldığı bir eğitim modeli sunmayı hedefler. Öğrenme ortamlarının farklı sosyo-politik koşullarına, toplulukların ve eğitimcilerin beklentilerine ve öğrencilerin değişen hedeflerine çok dillilik pedagojiler ile uyum sağlamak mümkündür (Garcia ve Flores, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, İngilizce öğretmen eğitiminde tek dillilik ideolojilerinin keyfi olarak dayattığı politika ve öğretilerin aksine çok dilli bir bakış açısı bir alternatif olarak sunulabilir. Çok dillilik pedagojilerinin öğretmen eğitiminde kullanılmasıyla bu keyfiliğin görünür olması sağlanabilir. Çok dillilik pedagoji araçları, İngilizce öğretmen adaylarının dilsel ve kültürel repertuvarlarını gün yüzüne çıkararak dayatılan yalnız-İngilizce kullanımı, anadil konuşucusu gibi konuşmak gibi öğretilerin yeniden değerlendirilmesini destekleyebilir. Tek dillilik ideolojilerinden farklı olsa da çok dillilik pedagojilerinin de İngilizce öğretmen eğitiminde kendi kültürel keyfiliğini dayattığı düşünülebilir. Ancak, çok dillilik pedagoji araçları bu dayatmaları ortaya çıkaracak araçları beraberinde sunmaktadır. Bu yolla, çok dillilik tarafından desteklenen öğretilerin keyfi olarak dayatılmadığını aksine gerçek hayatla bağlantılı olduğunu gösterir. Çok dillilik pedagojileri İngilizce öğretmen eğitiminin kültürlerarası, çok dilli, çok kültürlü bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılmasına imkân sunar (Byram, 2008; Kızılaslan, 2010; Yazan, 2019). İngilizce öğretmen adaylarına çok dillilik pedagojilerini tanıtarak, onların baskın ideolojilerden olabildiğince sıyrılıp kendi öğretmen kimliklerini oluşturmalarına fırsat verilebilir.

Bu çalışma ile çok dilli pedagojik araçların İngilizce öğretmen eğitiminin bir parçası olarak kabul görmesinin belirli katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir. Öngörülen katkılar aşağıda sunulmuştur:

1. Çok dillilik pedagoji araçları, öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi, beceri ve değerleri göz önünde bulundurarak kendilerini daha iyi tanımlarına olanak tanır.
2. Çok modlu bir anlatım imkânı sunan çok dillilik pedagoji araçları, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilsel ve kültürel repertuar üzerine çok boyutlu düşünme becerisi kazanmalarına destek olur.
3. Çok dillilik pedagojileri, öğretmen adaylarına daha önceki öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları tek dillilik ideolojisini eleştirel bir gözle değerlendirme fırsatı sunar.
4. Çok dillilik pedagojileri, dil eğitiminde öğrencilere adil ve eşit fırsatlar sunulması, özgürleştirici ve güçlendirici bir öğrenme ortamının yaratılmasına katkı sağlar.
5. Öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagoji araçlarının kullanımı, adayların geçmiş öğrenim ve öğretim deneyimlerini mevcut dilsel ve kültürel repertuvarları ile harmanlayarak gelecekteki öğretmenlik pratiklerine hazırlanmalarına yardımcı olur.

Bu çalışma ile çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilmesinin yeni bir bakış açısı sunan bir eğitim fırsatı olduğunun altı çizilmektedir. Sınırlayıcı, etiketleyici ve tek yönlü bir bakış açısı sunan tek dilli uygulamalara alternatif olarak, öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagoji araçlarının kullanılması kendini ve öğrencilerini dilsel ve kültürel açıdan daha iyi tanıyan öğretmenler yetiştirmemize yardımcı olabilir. Bu tür bir

yaklaşım ile yetişen öğretmenler, kendi çok dilli kimliklerini keşfedecekler ve bunun ne kadar değerli ve önemli olduğunun farkına varacaklardır. Bu farkındalıkla sınıfa giren bir öğretmen, öğrencilerinin kültürel ve dilsel birikiminin önemini daha iyi anlayacak ve bu birikimi öğretim pratiklerine dahil edecektir. Bu anlamda, öğretmen eğitimcilerinin çok dillilik pedagojisini ve ilgili araçları öğretmen adaylarına tanıtmaları, eleştirel olarak tartışmaları ve uygulamalarında yer vermeleri çok dilliliğin yaşamımızın her alanında daha çok hissedildiği günümüz dünyasında kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Yayın Etiği

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 03.08.2023 tarih ve 681650 sayılı kararı ile araştırma etik açısından uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Arocena-Egaña, E., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque Country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169–193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
- Aslan, R., & Altınkaya, Z. Ö. (2024). Prospective English language teachers' understandings of global English language teaching. *European Journal of Education*, 59(2), e12631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12631>
- Bayyurt, Y., Kurt, Y., Öztekin, E., Guerra, L., Cavalheiro, L., & Pereira, R. (2019). English language teachers' awareness of English as a lingua franca in multilingual and multicultural contexts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 185–202. <https://doi.org/10.32601/ejal.599230>
- Bergroth, M., Llompарт, J., Pepiot, N., van der Worp, K. & Draznik, T. (2021). Identifying space for mainstreaming multilingual pedagogies in European initial teacher education policies. *European Educational Research Journal*, 21(5), 801–821. <https://doi.org/10.1177/14749041211012500>
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2. baskı). Sage Publications.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Caldas, B. (2019). To switch or not to switch: Bilingual preservice teachers and translanguaging in teaching and learning. *TESOL Journal*, 10(4), e485. <https://doi.org/10.1002/tesj.485>
- Canagarajah, A. S. (2019). *Transnational literacy autobiographies as translanguaging writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429259999>
- Carbonara, V. (2023). The effects of multilingual pedagogies on language awareness: A longitudinal analysis of students' language portraits. *Linguistics and Education*, 78, 101244. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101244>
- Catalano, T., & Hamann, E. T. (2016). Multilingual pedagogies and pre-service teachers: Implementing “language as a resource” orientations in teacher education programs. *Bilingual Research Journal*, 39(3–4), 263–278. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1229701>
- Clandinin, D. J. (2020). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. Routledge.

- Consoli, S. (2024). Reports from British Association for Applied Linguistics with Cambridge University Press seminars 2023: Developing Researcher Reflexivity for Applied Linguistics. *Language Teaching*, 57(3), 433–436. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000028>
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Cummins, J. (2011). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, 43(2), 317–321. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00171.x>
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3–22. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.1.01cum>
- Cummins, J., & Davison, C. (Eds.). (2007). *International handbook of English language teaching*, 15. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8>
- Çermikli Ayvaz, B., Akgün Özpolat, E., Çomoğlu, I., Phillips Galloway, E. (2025). Tracing the power in multilingual teacher and learner identity construction. K. Raza, Ö. Uştuk & D. Reynolds (Haz.) *Multilingual TESOL: Deconstructing and re-constructing power 'in', 'of', and 'for' language classrooms* içinde (s. 1–31). Springer.
- Çomoğlu, I., Öztüfekçi, A., & Dikilitaş, K. (2024). Promoting multilingual pedagogies in initial English language teacher education: Reflections from multilingual Turkey. D. Yüksel, M. Altay & S. Curle (Haz.), *Multilingual and translanguaging practices in English-medium instruction: Perspectives from global higher education contexts* içinde (s. 163–180). Bloomsbury.
- Deer, C. (2008). Doxa. M. Grenfell (Haz.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* içinde (s. 119–130). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315729923>
- Deng, Q., & Hayden, H. E. (2021). How preservice teachers begin to develop equitable visions for teaching multilingual learners. *Peabody Journal of Education*, 96(4), 406–422. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1965413>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.182>
- French, M. (2019). Multilingual pedagogies in practice. *TESOL in Context*, 28(1), 21–44. <https://doi.org/10.21153/tesol2019vol28no1art869>
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. J. Cenoz & N. H. Hornberger (Haz.), *Encyclopedia of language and education* içinde (2. baskı 6. cilt, s. 385–400). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_163
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_30-1
- García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Haz.), *The Routledge handbook of multilingualism* içinde (s. 232–246). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427-22>
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10(3), 307–327. <https://doi.org/10.1080/1354060042000204388>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Haz.), *The Routledge handbook of multilingualism* içinde (s. 214–231). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427-21>
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 81–89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407088>

- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230348424>
- Lau, S. M. C. (2016). Language, identity, and emotionality: Exploring the potential of language portraits in preparing teachers for diverse learners. *The New Educator*, 12(2), 147–170. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1062583>
- Lotherington, H. (2007). From literacy to multiliteracies in ELT. J. Cummins & C. Davison (Haz.) *International handbook of English language teaching* içinde (2. cilt, s. 891–905). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_59
- Meier, G. S. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131–161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Motha, S., Jain, R., & Tecle, T. (2012). Translinguistic identity-as-pedagogy: Implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 1(1), 13–27.
- Murray, D. E. (2020). The world of English language teaching: Creating equity or inequity?. *Language Teaching Research*, 24(1), 60–70. <https://doi.org/10.1177/1362168818777529>
- Neville, M., & Johnson, S. I. (2022). “My literacies expand over two languages”: Language and literacy autobiographies as justice-oriented teacher education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(2), 111–121. <https://doi.org/10.1002/jaal.1258>
- Nguyen, M. H. (2019). English language teaching and teacher education in neoliberal contexts. *English language teacher education: A sociocultural perspective on preservice teachers' learning in the professional experience* içinde (s. 1–19). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9761-5>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Ortaçtepe, D. (2015). EFL teachers' identity (re)construction as teachers of intercultural competence: A language socialization approach. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 96–112. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019785>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. J. Cummins & C. Davison (Haz.), *International handbook of English language teaching* içinde (s. 13–24). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_2
- Phillips Galloway, E., Meston, H. M., & Dobbs, C. L. (2022). Linguistic cartography: Exploring the power and potential of mapping language resources within classroom communities. *Journal of Language, Identity & Education*, 1(16), 433–448. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2147935>
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *Tesol Quarterly*, 47(3), 600–614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
- Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Saldaña, J., & Omasta, M. (2016). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications.
- Shim, J. M. (2014). A Bourdieuan analysis: Teachers' beliefs about English language learners' academic challenges. *International Journal of Multicultural Education*, 16(1), 40–55. <https://doi.org/10.18251/ijme.v16i1.783>
- Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. T. Ricento (Haz.), *An introduction to language policy: Theory and method* içinde (s. 42–59). Blackwell Publishing.
- Türkiye Göç İdaresi [TGI] (2025). *İkamet izinleri*. <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Uluslararası göç istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-Istatistikleri-2022-49457>

- Van Gorp, K., De Costa, P. I., Ponzio, C. M., Rawal, H., Her, L., & Deng, M. (2023). The emergence of critical multilingual language awareness in teacher education: The role of experience and coursework. *Language Awareness*, 32(4), 662–689. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2257601>
- Varghese, M. M., Motha, S., Trent, J., Park, G., & Reeves, J. (2016). Language teacher identity in multilingual settings. *TESOL Quarterly*, 50(3), 545–571. <https://doi.org/10.1002/tesq.333>
- Vettorel, P., & Corrizato, S. (2016). Fostering awareness of the pedagogical implications of World Englishes and ELF in teacher education in Italy. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 487–511. <https://doi.org/10.14746/sslt.2016.6.3.6>
- Widin, J. (2015). Symbolic violence and pedagogical abuse in the language classroom. D. J. Rivers (Haz.), *Resistance to the known: Counter-conduct in language education* içinde (s. 71–93). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137345196_4
- Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388. <https://doi.org/10.1002/tesj.388>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods* (6. Baskı). Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2023). *Uluslararasılaşma*. <https://www.yok.gov.tr/uluslararasilasma>

The Integration of Critical Multilingual Pedagogies into English Language Teacher Education: Affordances and Implications

Abstract

This study critically examines the dominant monolingual ideology in English language teaching through the lens of Pierre Bourdieu's notion of cultural arbitrariness. It investigates multilingual pedagogies as a pedagogical and ideological alternative. Designed as a qualitative narrative case study, this research explores how engagement with multilingual pedagogies influences pre-service teachers' conceptualizations of multilingualism and language instruction. In the study, the multilingual pedagogical tools created by the pre-service teachers and the reflective reports they wrote were used as data collection tools, and the content analysis method was employed to analyze them. The study discusses the possibilities and opportunities that arise from the incorporation of multilingual pedagogies into the education of pre-service English language teachers.

Keywords: English language teacher education, multilingual pedagogies, cultural arbitrariness, pre-service teacher

Ağaç Temelli ve Birleştirilmiş Ağaç Temelli Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Test Yöntemlerinin Parametrelerine Dayalı Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Demet Alkan^a

Öz

Bu çalışmada, R programlama dili kullanılarak Birleştirilmiş Ağaç Temelli Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Test (Birleştirilmiş Ağaç BBT) yöntemine ait parametreler belirlenmiştir. Çalışmada, Birleştirilmiş Ağaç BBT ile Ağaç BBT'nin performansı farklı koşullar altında karşılaştırılmıştır. Test etkililiği ve ölçme kesinliği; seviye başına maksimum düğüm sayısı, birleştirilecek iki düğümün yoğunluk fonksiyonlarının minimum kesişimi, madde havuzundaki madde sayısı, her bireye uygulanacak maksimum madde sayısı ve maddenin maruz kalma oranına göre incelenmiştir. Araştırma, gerçek veri seti kullanılarak yürütülmüştür. Madde havuzunda 919 bireye uygulanmış 256 madde bulunmaktadır. Tüm koşullarda 25 tekrarın ortalaması alınmıştır. Bulgular, madde havuzundaki madde sayısı arttıkça Birleştirilmiş Ağaç BBT'lerde yetenek kestiriminde daha düşük hata değerleri elde edildiğini göstermiştir. Ayrıca, seviye başına maksimum düğüm sayısı, dal sayısı ve minimum benzerlik gibi parametrelerle birleştirme parametreleri arttıkça test etkililiği ve ölçme kesinliğinin yükseldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Birleştirilmiş Ağaç BBT için seviye başına maksimum dal sayısının belirleyici bir parametre olduğu, her bir birey için kullanılacak maksimum madde sayısının ise belirleyici olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: birleştirilmiş ağaç tabanlı bilgisayarda bireyselleştirilmiş test, maksimum düğüm sayısı, madde maruz kalma oranı, maksimum dal sayısı, birleştirme parametreleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.10.2024

Düzeltilme Tarihi: 24.06.2025

Kabul Tarihi: 24.06.2025 Elektronik

Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Testler (BBT), daha az sayıda madde kullanılarak lineer testlerden daha yüksek bir ölçüm hassasiyetiyle sınava giren kişinin yeteneğini (θ) kestirebilmesiyle psikometri alanında önemli bir gelişme olmuştur (Weiss, 2004). Bunun nedeni, sınava giren kişinin bireyselleştirilmiş bir test almasıdır. Testin bu şekilde bireyselleştirilmesi, her bir maddenin maruz kalma oranını kontrol eden madde maruziyet kontrol yöntemleri ile katılımcılar arasında sızmasını engeller. Farklı bir ifade ile BBT'ler, bir maddeye her yanıt verildiğinde daha önce uygulanan maddelere verilen yanıtları ve bunların özelliklerini kullanan olasılıklı bir model aracılığıyla sınava giren kişinin yeteneğini tahmin eder. Bu kestirim için bir madde seçme yöntemi kullanılarak, belirlenen koşulu karşılayan maddeler arasından uygulanacak bir sonraki madde seçilir. Madde seçim yöntemleri BBT'nin temel bileşenlerinden biridir. Örneğin Maksimum Fisher Bilgisi (MFB) (Lord, 2012; Lu vd., 2012; Weiss, 1982) yaygın kullanılmasına rağmen bazı zayıf yönleri de vardır. Madde seçim yanlılığı, testin başlangıcındaki büyük kestirim hataları, yüksek madde kullanım oranları ve içerik dengesizliği sorunları yer almaktadır (Lu vd., 2012). Bu sorunları çözmeye yönelik Minimum Beklenen Sonsal Varyans (MBSV) (van der Linden ve Pashley, 2009), Kullback-Leibler Bilgisi (KLB) (Chang ve Ying, 1996) ve Maksimum Olabilirlik Ağırlıklı Bilgi (MOAB) (Veerkamp ve Berger, 1997) gibi farklı madde seçme yöntemleri önerilmiştir. Bilgiye dayalı madde seçme yöntemlerinin bilinen zayıf yönleri maddelerin aşırı derecede açığa çıkmasıdır. Bu durum madde havuzunda az sayıda maddenin yetenek aralığı boyunca maksimum düzeyde bilgi verici olmasının sonucudur (Van der Linden ve Veldkamp, 2004). Literatürde yer alan maruz kalma kontrol yöntemleri arasında (Georgiadou vd., 2007) randomesk yöntemi (Kingsbury ve Zara, 1989; Shin, 2017); Sympson-Hetter prosedürü (Sympson ve Hetter, 1985); uygunluk yöntemi (Van der Linden, 2003); gölge testi (Van der Linden ve Veldkamp,

^a Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Akademisi Başkanlığı, alkandemet@hotmail.com, ORCID: 000-0002-1478-9183

2005); sınırlı prosedür (Revuelta ve Ponsoda, 1998); uyarlanabilir test yöntemi (Armstrong ve Edmonds, 2004); ve aşamalı-kısıtlı yöntem (Revuelta ve Ponsoda, 1998) sayılabilir. Bu prosedürler madde seçme yöntemlerine ek hesaplama süresi katmaktadır. Bir kısmı bir katılımcının testi her tamamlayışında bazı parametrelerin yeniden hesaplanmasını gerektirmekte ve testin birden fazla katılımcıya aynı anda uygulanmasını engellemektedir. Madde seçme yöntemlerinin bazılarının bir sonraki maddeyi seçerken yüksek hesaplama süresi gerektirmesi, katılımcılar için aşırı bir bekleme süresi anlamına gelmektedir. Bu durum, bu yöntemlerin kullanıldığı BBT'lerin pratik ortamlarda kullanılmasını zorlaştırmaktadır (Ueno ve Songmuang, 2010).

Bilgisayarda bireyselleştirilmiş Testlerin temelini Madde Tepki Kuramı (MTK) oluşturmaktadır. MTK, bazı gerçek veri kümeleri için karşılanamayabilecek tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve monotonluk gibi temel varsayımlara dayanmaktadır. Buna ek olarak, MTK modelleri, madde ve yanıt kategorilerinin sayısına bağlı olarak yeterli örneklem büyüklüğü gerektirmektedir.

MTK tabanlı BBT'e alternatif olarak Karar Ağaçları (KA) önerilmiştir. Karar Ağaçları, BBT'lerin oluşturulmasında hesaplama maliyetini azaltmak için önerilmiştir. KA'larının testi uygulamadan önce oluşturulması, bahsedilen hesaplama süresi sorununu çözmektedir. Karar Ağaçları, BBT'lerin yerel bağımsızlık koşulunu yerine getirmek zorunda olmama ve BBT'lerden daha az sayıda maddeyi kullanırken standartlaştırılmış puanların doğru kestirimlerini elde etme becerisine sahip olma avantajlarına sahiptir. Dezavantajı, gizil yetenek yerine toplam puanlar kullanıldığından MTK'nın karşılaştırılabilirlik özelliğinin kaybolmasıdır. İkinci dezavantajı, KA'nın oluşturulması için, ağacın oluşturulması sırasında oluşturulan sonraki alt kümelerin her birinin, gizil değişkenin dağılımı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu kesinleştirmek için büyük miktarda verinin mevcut olması gerektiğidir.

Yan vd. (2004), bireylerin puanlarını tahmin etmek için bir regresyon ağacı önermiştir. Düğüm sayısını makul sınırlar içinde tutmak için benzer puanlara sahip düğümlerin birleştirildiği bir yöntem önermiştir. Bu durum ikinci sınırlamayı çöze de, en önemli sorun olan farklı testler arasındaki kestirimlerin karşılaştırılmasını engellemektedir. Testler arası karşılaştırılabilirlik eksikliği, KA'ların BBT'lere alternatif olarak kullanılmasını engellemektedir.

Delgado-Gómez, Laria vd. (2019), Ağaç-BBT yöntemini önererek BBT'ler ve KA'ları arasında bir eşitlik olduğunu matematiksel olarak göstermiştir. Ağaç-BBT, BBT'ler ve KA'ları arasındaki benzerliklerden yararlanmaktadır. Sınava giren kişinin gizil yeteneğinin kestirimi ve testin uygulanmadan önce oluşturulmasıdır. Bu teknik, sınav katılımcısının yetenek seviyesinin tahmininde ortalama kare hatasını en aza indiren ve maddenin maruz kalma oranını kontrol eden BBT'lerin oluşturulmasına olanak tanır. Ağacın her bir düğümü bir madde içerir ve bu düğümden maddenin olası yanıtlarının sayısı kadar dal çıkar. Sınav katılımcıları, nihai yetenek seviyesine karşılık geldiği son düğüme ulaşana kadar verdikleri yanıtlara göre ağaçta ilerler. Buna ek olarak, anında madde seçimi veya testin sınırsız sayıda katılımcıya aynı anda uygulanması gibi maruz kalma kontrollü alternatif madde seçim tekniklerine göre daha fazla avantaj sunmaktadır. Bu avantajlar, madde seçim yönteminin hesaplama açısından maliyetli olduğu durumlarda bile doğru çevrimiçi BBT'lerin uygulanmasına olanak tanır. Bu yöntemin ana dezavantajı, ağacın oluşturulmasının, büyümesi nedeniyle yüksek performanslı bir grup gerektirmesi ve sınava giren kişi başına örneğin sadece 10 madde içeren bir test oluşturmak için yaklaşık bir hafta sürmesidir.

Rodríguez-Cuadrado ve diğerleri (2021), karar ağacı temelli Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemini önermektedirler. Birleştirilmiş Ağaç-BBT, her bir sınav katılımcısına uygulanacak maksimum madde sayısı kadar M seviyeli bir ağaç oluşturur. Bu amaçla, ağacın büyümesi, benzer dağılımlara ve gizil yeteneğin kestirimlerine sahip dalların birleştirilmesiyle kontrol edilir. Bir kez oluşturulduktan sonra, sınav katılımcısı, yetenek seviyesinin nihai kestiriminin bulunduğu son düğüme ulaşana kadar cevaplarına göre ağaç boyunca ilerler. Maddelerin uygulandığı katılımcıların yüzdesini sınırlayan bir maruz kalma oranı belirleyerek madde maruz kalma kontrolünü içerir ve bu da testin güvenliğini artırır. Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi, karar ağaçlarını önemli ölçüde geliştirerek herhangi bir kişisel bilgisayarda BBT'lerin hızlı bir şekilde oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle çok sayıda katılımcıya aynı anda uygulanması gereken testlerin oluşturulması için ideal bir araçtır.

Liao ve Lin (2022), çok boyutlu bilgisayarda bireyselleştirilmiş testlerde karar ağaçları tabanlı madde seçim stratejilerinin etkinliğini değerlendirmiştir. Simülasyonla yapılmış araştırmada, önerilen stratejinin geleneksel yöntemlere kıyasla daha verimli olduğunu ve doğru madde seçiminde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Karar ağaçları tabanlı yaklaşımın, özellikle çok boyutlu testlerde, test süresi açısından daha verimli olduğunu ve aynı zamanda sonuçların doğruluğunu artırdığını göstermektedir. Geleneksel madde seçim yöntemlerine kıyasla, yeni yaklaşım daha az maddeyle daha doğru sonuçlar elde edilmesine imkân tanımıştır.

Sonuç olarak, karar ağaçları tabanlı madde seçim stratejisinin, çok boyutlu uyarlanabilir testlerde önemli bir gelişme sağladığı ve bu yöntemlerin testlerin doğruluğunu ve verimliliğini artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmaktadır.

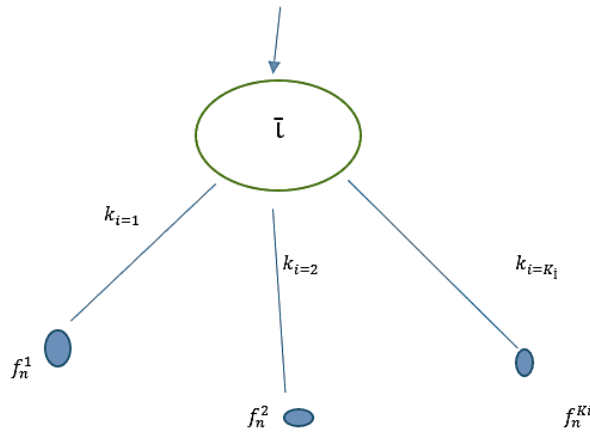
Rodríguez-Cuadrado ve diğerleri (2023), büyük ölçekli bilgisayarda bireyselleştirilmiş testler için klasik yöntemlere göre daha verimli ve ölçeklenebilir bir alternatif sunmak amacıyla karar ağaçları tabanlı hibrit bir yaklaşım önermektedir. Geleneksel BBT uygulamaları genellikle uzun test süreleri, içerik dengesizlikleri ve katılımcı bireyselleştirilmesinde sınırlamalar yaşarken, önerilen hibrit yaklaşım bu sorunları çözmeyi hedeflemektedir. Karar ağaçları, her katılımcının yetenek seviyesine göre uygun maddelerin seçilmesini sağlamakta ve testin kişiye özel olarak bireyselleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Çalışma, mevcut BBT yöntemleriyle karşılaştırıldığında daha hızlı ve güvenilir sonuçlar elde edilebileceğini, özellikle büyük ölçekli testlerde zaman ve kaynak tasarrufu sağlayacağını belirtmektedir. Araştırma, bu hibrit yöntemin teorik temellerini sunarak simülasyonlar ve gerçek veri setleri ile testlerin etkinliğini değerlendirmiştir. Bulgular, önerilen modelin daha hızlı sonuçlar sunduğunu ve daha düşük hata oranlarıyla daha güvenilir bir performans sergilediğini göstermektedir.

Birleştirilmiş Ağaç BBT Metodu

Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi, her bir sınav katılımcısına uygulanacak maksimum madde sayısı kadar M seviyeli bir ağaç oluşturur. Her m seviyesi ($m = 1, \dots, M$) Z_m düğümlerinden oluşur ve her düğüm Şekil 1'de gösterilen yapıya sahiptir.

Şekil 1

Düğüm Yapısı



Şekil 1 ağacın bir n. düğümünün bir i maddesi ve maddeye verilen olası ki yanıtlarının her birine karşılık gelen bir dizi K_i dalından nasıl oluştuğunu göstermektedir ($k_i = 1, \dots, K_i$). Bu dalların her biri, bu düğüme ulaşmış ve k_i yanıtını seçmiş olan katılımcılar kümesinden gizil yeteneğin ardıl yoğunluk fonksiyonu $f_n^{k_i}$ ile ilişkilendirilmiştir. Düğüm, bu katılımcıların $\theta_n^{k_i}$ gizil yeteneğinin tahminini de dolaylı olarak içerir (Bock ve Mislevy, 1982). Sınav katılımcısının $i, \dots, iM$ maddelerine verdiği olası yanıtlar $k_{i=1}, \dots, k_{i=K_i}$ olduğunda, yetenek düzeyinin tahmini θ dır.

$$\theta_n^{k_i} = \int_{-\infty}^{+\infty} \theta f_n^{k_i}(\theta) d\theta \quad 1$$

Şekil 1'deki en üst çizgi, bu düğümün ağaçtaki bir önceki düğümle bağlantısını temsil etmektedir. İlk seviye $m = 1$ farklı bir ifade ile tek madde için bu çizgi, yalnızca popülasyonun tahmini yoğunluk fonksiyonu $f(\theta)$ 'yı içeren ağacın köküyle birleşir.

$$f_n^{k_i}(\theta) = f\left(\frac{\theta}{k_i}\right) = \frac{Pi(\theta, k_i)f(\theta)}{\int_{-\infty}^{+\infty} Pi(\theta, k_i)f(\theta)d\theta} \quad 2$$

Burada $f(\theta)$, sınav katılımcısının yetenek seviyesinin tahmin edilen (kestirilen) yoğunluk fonksiyonudur. Sınav katılımcısı bir maddeye her yanıt verdiğinde, bu yetenek düzeyi tahmini BBT tarafından bir sonraki

maddeyi seçmek için kullanılır. Mevcut madde seçim yöntemleri arasında MFB en popüler olanıdır. Bu ölçüt, yetenek düzeyinin mevcut tahmini θ 'da değerlendirilen Fisher bilgi fonksiyonu $F_i(\theta)$ 'yı maksimize eden i maddesinin seçilmesinden oluşur. Bu fonksiyon (Magis, 2015) tarafından verilmektedir.

$$F_i(\theta) = \sum_{k=1}^{K_i} \frac{P'_{ik}(\theta, \pi_i)^2}{P_{ik}(\theta, \pi_i)} - P''_{ik}(\theta, \pi_i) \quad 3$$

Diğer bir madde seçme yöntemi MBSD düşük RMSE değerleri ile yeteneğin kestirilmesi için uygun olduğu bilinmektedir (Delgado-Gómez, Laria vd., 2019). MBSD madde seçme yöntemi kullanıldığında Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi, her bir sınav katılımcısının teste başlayacağı maddeyi belirleyerek ağacın oluşturulmasını başlatır. Bunu yapmak için, öncelikle madde havuzundaki N maddenin her biri için E_i uyum indeksi hesaplanır. Bu indeks, kestirilen bir kritere göre maddenin optimumundan ne kadar uzak olduğunu gösterir. Delgado-Gómez, Laria ve diğerlerine, (2019) göre uyum indeksi (E_i) şu şekilde oluşturulur.

$$E_i = \int_{-\infty}^{+\infty} (\sum_{k=1}^{K_i} (\theta - \theta^{ki})^2 P_i(\theta, k_i)) f(\theta) d\theta \quad 4$$

Burada θ^{ki} sınava giren kişi i . maddeye k . yanıtı verdiğinde gizli yeteneğin tahminidir. E_i uyum indeksleri, $i = 1, \dots, N$ her bir madde için hesaplandıktan sonra, maddelerin atanması aşağıdaki doğrusal programlama problemi çözülerek gerçekleştirilir.

$$\min \sum_{i=1}^N \alpha_i E_i \quad 5$$

$$\sum_{i=1}^N \alpha_i = 1 \quad 6$$

$$\alpha_i \leq r_i \quad i = 1, \dots, N \quad 7$$

$$\alpha_i \geq 0 \quad i = 1, \dots, N \quad 8$$

α_i sınava giren kişinin teste başlamak için i maddesini alma olasılığıdır ve r_i izin verilen maksimum maruz kalma oranını temsil eder. Maruz kalma oranı kontrolü uygulanmadığında ($r_i = 1$, $i = 1, \dots, N$), Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi en yüksek uyum indeksine sahip maddeyi içeren tek bir düğüm oluşturur. $r_i < 1$, $i = 1, \dots, N$ olduğunda, yöntem birden fazla düğüm oluşturur. Bu düğümlerin her biri $\alpha_i z > 0$ olan maddelerden birini içerecektir; burada $\alpha_i z = \min \{r_i z, 1 - \sum_{s=1}^{z-1} \alpha_i s\}$ ve z daha yüksek uyum endeksine sahip z 'inci maddedir, $z = 1, \dots, N$. Sınav görevlisi bu $\alpha_i z$ olasılıklarına göre bu düğümler arasından rastgele bir şekilde testi başlatacaktır. Farklı bir ifade ile uyum indeksi yüksek hata değeri düşük olacak şekilde madde seçimi gerçekleşir. Dolayısıyla, bu durumda, yöntemin aynı anda bir ağaç ormanı oluşturduğu anlaşılabılır. Maddeler birinci seviyenin düğümlerine atandıktan sonra, $n = 1, \dots, Z1$ gizil seviyenin (latent level) Sonsal yoğunluk fonksiyonu $f_n^{ki} = \theta$ Bayes teoremine göre hesaplanabilir.

$$f_n^{ki}(\theta) = f\left(\frac{\theta}{k_i}\right) = \frac{P_i(\theta, k_i) f(\theta)}{\int_{-\infty}^{\infty} P_i(\theta, k_i) f(\theta) d\theta} \quad 9$$

Daha sonra, Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi, kestirimlerin ve dağılımların benzerliğine dayanan koşullu bir kritere göre birinci seviyenin farklı düğümleri arasındaki dalları birleştirme olasılığını analiz eder. Bu kriter, ağacın büyümesini hesaplama açısından izlenebilir olacak şekilde sınırlandırmayı ve ağacın yapım süresini azaltmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla kriter, bu seviyedeki düğümlerin dal sayısının seviye başına maksimum dal sayısı olan K sayısını aşıp aşmadığını belirler.

$$\sum_{n=1}^{Z1} K_{in} > K \quad 10$$

Burada, i_n n düğümüne atanan maddedir. Bu koşul sağlandığında, $\hat{\theta}_u^{ks}$ ve $\hat{\theta}_u^{kt}$ ile ilişkili tahminlere sahip iki dal aşağıdaki durumlarda birleştirilir.

$$\hat{\theta}_u^{ks} - \hat{\theta}_u^{kt} < \frac{L2-L1}{K^*}, \quad 11$$

Burada $L1$ ve $L2$, p olasılığı ile incelenen bireyin önceki gizil yeteneğini içeren aralığın sınırlarıdır.

$$\int_{-\infty}^{L1} f(\theta) d\theta = \int_{L2}^{\infty} f(\theta) d\theta = \frac{1-p}{2} \quad 12$$

Diğer yünden, koşul (8) karşılanmadığında, koşul (9) ve aşağıdaki kesişim koşulu (Cha, 2007) karşılanırsa kriter iki dalı birleştirir:

$$\int_{-\infty}^{\infty} \min\{f_u^{ks}(\theta), f_u^{kt}(\theta)\}d\theta > \delta. \quad (13)$$

Kesişim tarafından verilen dağılımlar arasındaki benzerlik önceden belirlenmiş bir minimum benzerliği δ aşmalıdır. Bu şekilde, ağacın büyümesi K^* ve δ göz önüne alındığında olasılıksal bir şekilde kısıtlanır. Bir yandan, seviye başına dal sayısının artırılması (K) daha yüksek kestirim doğruluğu ve daha yüksek hesaplama maliyeti ile sonuçlanır. Diğer taraftan δ değerinin yüksek olması, yalnızca çok benzer dağılımlara sahip dalların birleştirilmesine olanak tanıyarak daha az sayıda birleştirilmiş dal ve dolayısıyla daha yüksek kestirim doğruluğu ve daha yüksek hesaplama maliyeti ile sonuçlanır. (11) ve (13) ile verilen kriterlerin sıralı olarak uygulanması, ilkinin hesaplama açısından daha az pahalı olması ve (13)'teki değerlendirme sayısını azaltması nedeniyle, (10) ve (11) veya (11) ve (13) ile verilen kriterler karşılanırsa iki dal birleştirilir. Birleştirilen dal iki farklı düğümden gelecektir ve $f_{u,u}^{ks,kt}$ yoğunluk fonksiyonu birleştirilen iki dalın yoğunluk fonksiyonlarının bir karışımı olacaktır. $D_U^{ks} = \alpha s P_s(\theta, ks)$ sınava giren kişinin u düğümüne atanan s maddesine ks yanıtı ile ilişkili dalı alma olasılığı olmak üzere, karışım yoğunluk fonksiyonu şu şekilde verilir:

$$f_{u,v}^{ks,kt} = \frac{D_U^{ks}}{D_U^{ks} + D_V^{kt}} f_u^{ks}(\theta) + \frac{D_V^{kt}}{D_U^{ks} + D_V^{kt}} f_v^{kt}(\theta) \quad (14)$$

Bu durumda, bu birleştirilmiş dalı almanın $D_{U,D_U^{ks}}^{ks}$ olasılığı $D_U^{ks}, D_U^{kt} = D_{u,D_V^{kt}}^{ks}$ olur. Ayrıca, A_u^{ks} u düğümünde ks yanıtını veren sınava girenlerin yanıtladığı maddelerin kümesi olmak üzere, birleştirilmiş dal için $A_{u,A_V^{kt}}^{ks,kt} = A_u^{ks} \cup A_v^{kt}$ olur. Her bir olası dal çiftinin (hali hazırda birleştirilmiş dallar içeren) birleşmesi değerlendirildikten ve ilgili olanlar gerçekleştirildikten sonra, ilk seviye $m = 1$ oluşturulur. Son olarak, $m = 2$ seviyesinin oluşturulmasında kullanılacak her bir i maddesinin kapasitesi hesaplanır. Bu madde kapasitesi, C_i^2 , i maddesinin güncellenmiş maruz kalma oranını temsil eder: $C_i^2 = r_i - \alpha_i$, $i = 1, \dots, N$

Ağaç-BBT yönteminde olduğu gibi, her ağaç düğümünün atanmış bir maddesi ve maddeye verilen yanıtlara dayalı yetenek kestirimi vardır. Birleştirilmiş Ağaç-BBT yönteminin yeniliği, benzer tahminlere sahip düğümleri birleştirerek ağacın büyümesini sınırlandırmak ve tahminlerde en az hassasiyet kaybıyla ağacın inşasını hızlandırmaktır. Bir kez oluşturulduktan sonra, sınav katılımcısı, yetenek seviyesinin nihai kestiriminin bulunduğu son düğüme ulaşana kadar cevaplarına göre ağaç boyunca ilerler. Buna ek olarak, Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi, sınavda uygulanan katılımcıların yüzdesini sınırlayan bir maruz kalma oranı belirleyerek madde maruz kalma kontrolünü içerir. Bu hesaplama hızı, Birleştirilmiş Ağaç-BBT'nin test uygulaması sırasında hesaplama süresine maruz kalmaması avantajıyla birlikte, diğer alternatif BBT oluşturma tekniklerini de geride bırakmaktadır. Birleştirilmiş Ağaç-BBT yönteminin hızı, yeteneğin kestiriminde hatanın yüksek olması anlamına gelmemektedir. Bu yöntemle elde edilen hatalar, Ağaç-BBT yöntemiyle elde edilen hatalarla hemen hemen aynıdır. Sonuç olarak, Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi, Ağaç-BBT yöntemini önemli ölçüde geliştirerek herhangi bir kişisel bilgisayarda hızlı bir şekilde BBT oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, önerilen bu yöntem, çok sayıda katılımcıya aynı anda uygulanması gereken testlerin oluşturulması için ideal bir araçtır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminin performansını Ağaç BBT performansı ile farklı koşullar ile karşılaştırmak amaçlanmıştır. Alan yazında BBT ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında fazla sayıda araştırma bulunmaktadır. Ağaç BBT ve Birleştirilmiş Ağaç BBT ile ilgili yurt içinde çalışma bulunmamaktadır. Yurt dışında Delgado-Gómez, Laria ve diğerleri, (2019) Ağaç BBT üzerine çalışmış BBT ve KA arasında eşitlik olduğunu matematiksel olarak göstermişlerdir. Rodríguez-Cuadrado ve diğerleri (2020) Ağaç BBT de hesaplamaların birkaç gün sürmesi, yüksek performanslı bir küme gerektirmesi gibi bir dezavantajlarından dolayı kişisel bir bilgisayarda sadece birkaç saniye içinde KA'larına dayalı BBT'ler oluşturmak için Ağaç BBT tekniğini genişleten Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemini önermişlerdir. MBSD madde seçme yöntemi kullanıldığında düşük hata değerleri ile yeteneğin kestirildiği belirtilmiştir (Rodríguez-Cuadrado vd., 2020). MFB madde seçme yöntemi madde seçim yanlılığı, yüksek madde kullanım oranları gibi zayıf yönlerinden dolayı Rodríguez-Cuadrado ve diğerlerinin (2020) araştırmalarında kullanılmamıştır. Ağaç BBT yönteminin yeteneğin belirlenmesindeki hata değerleri araştırılmıştır. Liao ve Lin (2022), çok boyutlu bilgisayarda bireyselleştirilmiş testlerde karar ağaçları tabanlı madde seçim stratejilerinin etkinliğini değerlendirmiştir. Simülasyonla yapılmış çalışmada, önerilen stratejinin geleneksel yöntemlere kıyasla daha verimli olduğunu daha iyi performans gösterdiğini ortaya

koymuştur. Karar ağaçları tabanlı madde seçim stratejisinin, çok boyutlu uyarlanabilir testlerde önemli bir gelişme sağladığı ve bu yöntemlerin testlerin doğruluğunu ve verimliliğini artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğu belirlenmiştir. Rodríguez-Cuadrado ve diğerleri (2023), büyük ölçekli bilgisayarda bireyselleştirilmiş testler için klasik yöntemlere göre daha verimli ve ölçeklenebilir bir alternatif sunmak amacıyla, karar ağaçları tabanlı hibrit bir yaklaşım önermektedir. Büyük ölçekli testlerde zaman ve kaynak tasarrufu sağlayacağını belirtmektedir. Bulgular, modelin daha hızlı sonuçlar sunduğunu ve daha düşük hata oranlarıyla daha güvenilir bir performans sergilediğini göstermektedir.

Bu araştırmada madde havuzundaki maddelerin farklı yetenek değerlerinde yüksek bilgi veren maddeler olduğu tespit edilmiştir. MFB madde seçme yöntemi BBT için farklı yetenek düzeylerinde yüksek bilgi veren madde havuzu kullanıldığında performansının yüksek olduğu bilinmektedir (Lord, 2012; Weiss, 1982). Araştırmada Birleştirilmiş Ağaç BBT, Ağaç BBT yöntemleri ile yetenek kestirilmiştir. Yetenek kestirimine ait ölçme kesinliğinin MFB ve MBSD madde seçme yöntemleri ile farklı madde maruziyet kontrol oranlarında, Farklı dal sayıları ve minimum benzerlik oranlarında ve her bir bireye uygulanan farklı maksimum madde sayısında nasıl olduğu araştırılmıştır. Alan yazın için gerçek veri ile farklı koşulların en hassas ölçme için belirlenmesinin Karar Ağaçları Temelli BBT araştırmalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma için 920 bireye uygulanmış 256 maddeden oluşan İngilizce seviye belirleme sınavına ait gerçek sınav verileri madde havuzu olarak kullanılmıştır. Analizler için RMSE, BIAS, gerçek yetenekler ile kestirilen yetenekler arası korelasyon ve madde havuzunun kullanım oranları 25 tekrarın ortalaması ile R ortamında yazılan kodlarla hesaplanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibidir.

Problem Cümlesi

Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT yöntemlerinin ölçme kesinliği ve test etkililiğine ait performansları farklı koşullarda ne düzeyde değişim göstermektedir?

Alt Problemler

1. Madde maruziyet kontrol oranı $r_i = 0.5$, her bir katılımcıya uygulanacak madde sayısı 10 olduğunda, farklı dal sayısı, madde seçme yöntemleri ve minimum benzerlik oranlarında Birleştirilmiş Ağaç BBT için ölçme kesinliği nasıldır?
2. Madde maruziyet kontrol oranı uygulanmadığında her bir katılımcıya uygulanacak madde sayısı 10 olduğunda, farklı dal sayısı, madde seçme yöntemleri ve minimum benzerlik oranlarında Birleştirilmiş Ağaç BBT için ölçme kesinliği nasıldır?
3. Her bir katılımcıya 10,15,20 madde uygulandığında farklı maksimum dal sayısı ve minimum benzerlik oranlarında Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT için yeteneğin kestirimine ait hata değerleri nasıldır.
4. Madde havuzunda 80, 160 ve 256 madde olduğunda madde maruziyet oranı ($r_i = 0.5$) ile seviye başına maksimum dal sayısı $K^* = 100, 200, 500$ ve belirlenmiş minimum benzerlik $\delta = 0, 0.5, 0.98$ olduğunda MBSD madde seçme yöntemi ile Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT arasındaki nihai yeteneklere ait ölçme kesinliği değişimi nasıldır?
5. Madde havuzunda 80, 160 ve 256 madde olduğunda madde maruziyet oranı ($r_i = 0.5$) seviye başına maksimum dal sayısı $K^* = 100, 200, 500$ ve belirlenmiş minimum benzerlik $\delta = 0, 0.5, 0.98$ olduğunda MFB madde seçme yöntemi ile Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT arasındaki nihai yeteneklere ait ölçme kesinliği değişimi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Türü

Araştırma betimsel araştırma ve gerçek veriye dayalı simülasyon çalışmasıdır. Betimsel araştırmalar bir durumu tanımlayan açıklayan araştırmalardır (Kaptan, 1995). Araştırmada yetenek parametreleri ve madde havuzu parametreleri Bilkent Üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda uygulanan 256 İngilizce seviye belirleme maddelerine 919 öğrencinin verdiği cevaplardan R ortamında oluşturulmuştur. Gerçek veriye dayalı simülasyon çalışmasıdır (R Core Team, 2013).

Simülasyon Koşulları

Birleştirilmiş Ağaç BBT için 100,200,500 Dal sayısı, 0, 0,5, 0,98, minimum benzerlik oranları farklı dal sayısı ve benzerlik oranlarında ölçme kesinliğinin ve test etkililiğinin nasıl olduğunu tespit etmek için Rodríguez-Cuadrado ve diğerlerinin (2020) çalışması dikkate alınarak belirlenmiştir. MFB madde seçme yönteminin performansı Karar Ağacı temelli BBT için araştırılmadığından bu araştırmaya dahil edilmiştir. MBSD madde seçme yöntemi ile MFB madde seçme yöntemi farklı madde seçme yöntemlerinde Ağaç Temelli BBT yöntemlerinin performanslarını görmek için kullanılmıştır. Madde havuzunda 256 madde bulunmaktadır. Madde havuzundaki madde sayısı 80,160 ve 256 olarak belirlenmiştir. Farklı madde havuzu büyüklüğünde yöntemlerin performansı araştırılmak amaçlanmıştır. Madde maruziyet kontrol oranı 0.5 ve 1 olduğunda farklı bir ifade ile madde maruziyet kontrol oranı uygulandığında ve uygulanmadığında yetenek kestirimine etkisi tüm yöntemler için araştırılmıştır. Ağaç BBT için her bir bireye 10 madde uygulanmasının bile çok zaman aldığı için ağacın büyümesi kontrol edilememektedir (Delgado-Gómez, Morales-Álvarez vd., 2019). Birleştirilmiş Ağaç BBT de bu sorunun benzer yeteneğe sahip dalların birleştirilmesi ile çözüldüğü bilgisi ile her bir bireye uygulanan madde sayısı 10,15, 20 olduğu durumlarda yetenek kestirimine ait ölçme kesinliğinin nasıl değiştiği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan veri seti, 220K161 numaralı “İngilizce Hazırlık Sınıflarında Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Test Kullanımı” başlıklı TÜBİTAK projesi çerçevesinde, Bilkent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilere bilgisayar tabanlı olarak uygulanan seviye belirleme sınavlarından elde edilmiştir. Madde havuzu, farklı zamanlarda farklı gruplara uygulanmış dokuz setten oluşmakta ve her sette ortak olan on maddeyle birlikte toplam 256 madde içermektedir. Geniş bir madde havuzu hedeflendiğinden, zaman ve motivasyon kısıtları nedeniyle 256 maddenin tamamı aynı gruba ya da aynı oturumda uygulanamamıştır.

Madde Tepki Kuramı’nın (MTK) değişmezlik varsayımı doğrultusunda, yeterli sayıda madde mevcut olduğunda aynı evrenden seçilen maddeler farklı zamanlarda ve farklı gruplara uygulanabilir (Kolen ve Brennan, 2004). Bu çalışmada da MTK’nın değişmezlik özelliğinden yararlanılarak, aynı evrenden seçilen maddeler çeşitli öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Uygulamalardan elde edilen sonuçların aynı ölçekte karşılaştırılabilmesi için ortak maddeler (anchor items) kullanılmıştır (Nydyck ve Weiss, 2009, s. 1–13). Öğrencilerin her setteki tüm maddelere yanıt vermemesi nedeniyle yanıt-birey matrisi eksik yapıdadır. Bu eksik matrisi tamamlamak ve tüm setleri ortak bir ölçeğe taşımak amacıyla R yazılımındaki **mirt** paketi (Chalmers, 2012) kullanılmış; anchor maddeler aracılığıyla ölçek eşitlemesi yapılmış ve madde ile yetenek parametreleri tahmin edilmiştir. Dikey ölçekleme yöntemlerinden eş zamanlı kalibrasyon kullanılarak setlerdeki maddeler on ortak madde üzerinden birbirine bağlanmış; madde parametreleri **coef** fonksiyonu, yetenek parametreleri ise aynı paketteki **fscores** fonksiyonu ile hesaplanmıştır.

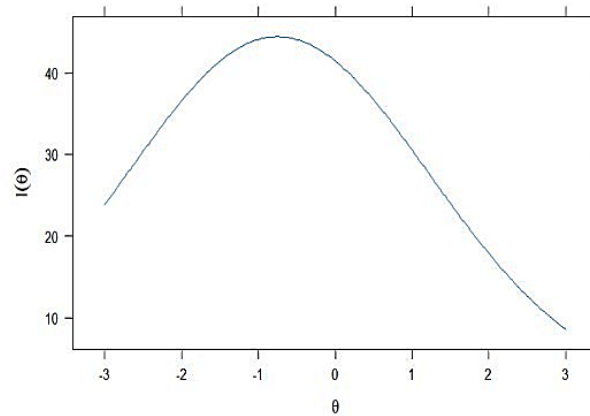
Araştırmada MTK temelli ölçekleme uygulanmış ve eş zamanlı kalibrasyon sayesinde madde ve yetenek parametreleri ortak ölçekte elde edilmiştir. 919 bireyin yetenek parametreleri -2,3 ile 2,72 arasında değişmektedir. İngilizce seviye belirleme sınavına katılan öğrenciler, her biri ilk on ortak maddeyi içeren yalnızca bir seti yanıtlamışlardır. Bu nedenle diğer sekiz set yanıtlanmadığından yanıt matrisi eksik kalmıştır.

Tablo 1’de, ilk on maddenin ortak olduğu dokuz set için, her setteki madde sayısı ve yanıt veren kişi sayılarıyla oluşturulmuş eksik yanıt matrisi gösterilmektedir. Setler 36 ile 39 madde arasında değişmekte olup, her bir seti en az 100, en fazla 105 öğrenci yanıtlamıştır. Tabloda 90 hücre yer almakta; ilk dokuz hücredeki on madde tüm sınav katılımcıları tarafından yanıtlanmıştır. Kalan 81 hücrede “X” işareti, satırdaki öğrencinin sütundaki madde setini yanıtladığını göstermektedir. Diğer 72 hücre için ise yanıt üretimi gerçekleştirilmiştir. Gerçek veriye dayalı simülasyon sürecinde, her öğrencinin yanıtlamadığı sekiz set için yanıtlar, ölçekleme ile elde edilen madde parametreleri ve öğrencinin yanıtladığı setten elde edilen yetenek tahmini dikkate alınarak, mirt paketinin **simdata** fonksiyonu kullanılarak üretilmiştir (Chalmers, 2012). Böylece elde edilen eksiksiz yanıt matrisi üzerinden simülasyon çalışması uygulanmıştır.

Tablo 1*Madde Havuzuna Ait Eksik Yanıt Matrisi*

	İlk 10 madde	27 madde	26 madde	28 madde	27 madde	27 madde	28 madde	29 madde	27 madde	29 madde	Toplam 256
Set 1 100 kişi	×	×									37 madde
Set 2 104 kişi	×		×								36 madde
Set 3 100 kişi	×			×							38 madde
Set 4 100 kişi	×				×						37 madde
Set 5 100 kişi	×					×					37 madde
Set 6 105 kişi	×						×				38 madde
Set 7 103 kişi	×							×			39 madde
Set 8 102 kişi	×								×		37 madde
Set 9 105 kişi	×									×	37 madde
Toplam 919 kişi											Toplam 336 madde

Madde havuzu yetenek düzeylerinde yüksek bilgi veren maddelerden oluşmaktadır. Madde havuzuna ait test bilgi fonksiyonu Şekil 2'deki gibidir.

Şekil 2*Test Bilgi Fonksiyonu*

Araştırmada öğrencilere ait yetenek parametresi -2,3 ile 2,7 arasında; madde ayırt edicilik (a) parametresi -0,4 ile 3,6 arasında; madde güçlük (b) parametresi ise -3,3 ile 3,2 arasında değişmektedir. Havuzun nitelikli ve amaçla uyumlu biçimde tasarlanmış olması; maddelerin yüksek bilgi üretmesi ve farklı yetenek düzeylerindeki adayları kapsamaya ile ilişkilidir (Parshall vd., 2002; Reckase, 1981). Bu nedenle, bu çalışmada kullanılan maddeler proje kapsamında İngilizce alan uzmanları tarafından yazılmış, farklı dil uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda uzman görüşüne dayalı düzenlemeler yapılmıştır. Akabinde 60 kişilik bir grupta pilot uygulama gerçekleştirilmiş, madde istatistikleri hesaplanmış ve gerekli maddeler üzerinde düzeltmeler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma problemlerine bağlı olarak Birleştirilmiş Ağaç BBT ve BBT için oluşturulan simülasyon koşulları 25 tekrar yapılmış ve tüm değerler tekrarların ortalaması alınarak R ortamında Rodríguez-Cuadrado ve diğerleri

tarafından (2020) yazılan “catdt” paketindeki fonksiyonlarla hesaplanmıştır. BBT için Magis ve Barrada (2017) tarafından yazılan CatR paketi kullanılmıştır. RMSE, yanlılık, yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r) değerleri araştırılmıştır. Ağaç-BBT yöntemi Birleştirilmiş Ağaç-BBT yönteminin $K^* = \infty$ ve $\delta = 1$ için özel bir durumudur. Ağaç BBT için seviye başına maksimum dal sayısı sonsuz, belirlenmiş minimum benzerlik $\delta = 1$ olarak analize dahil edilmiştir.

Gerçek yetenek düzeyi ile kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r) için Pearson korelasyon katsayısı değeri hesaplanmıştır.

Yanlılık, son yetenek düzeylerinin (θ_i) gerçek yetenek düzeylerinden (θ_i) farkları toplamının birey sayısına (n) oranına eşittir (Miller ve Miller, 2004).

$$\text{Yanlılık} = \frac{\sum_{i=1}^n (\hat{\theta}_i - \theta_i)}{n} \quad 1$$

RMSE, kestirilen son yetenek düzeylerinin (θ_i) gerçek yetenek düzeylerinden (θ_i) farklarının kareleri toplamının birey sayısına (n) oranının kareköküne eşittir.

$$\text{RMSE} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\hat{\theta}_i - \theta_i)^2}{n}} \quad 2$$

Bulgular

Madde Maruziyet Kontrolü Uygulanan Koşullarda Ölçme Kesinliği

Madde maruziyet kontrol oranının $r_i = 0,5$ ve her bir katılımcıya uygulanacak madde sayısının $M = 10$ olarak belirlendiği durumda, farklı dal sayıları, madde seçme yöntemleri ve minimum benzerlik oranlarına göre Birleştirilmiş Ağaç BBT'nin ölçme kesinliği incelenmiştir. Bu koşullarda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Birleştirilmiş Ağaç BBT Duyarlılık Analiz Sonuçları

ri: 0,5, M = 10		Birleştirilmiş Ağaç Tabanlı BBT			
Maksimum dal sayısı	Madde seçme yöntemi	Minimum benzerlik	RMSE	COR	BIAS
K=100	MBSD	$\delta = 0$	0,242	0,966	0,193
		$\delta = 0,5$	0,241	0,966	0,193
		$\delta = 0,98$	0,24	0,966	0,192
	MFB	$\delta = 0$	0,237	0,967	0,187
		$\delta = 0,5$	0,235	0,967	0,183
		$\delta = 0,98$	0,232	0,969	0,181
K=200	MBSD	$\delta = 0$	0,238	0,967	0,190
		$\delta = 0,5$	0,238	0,967	0,190
		$\delta = 0,98$	0,236	0,967	0,189
	MFB	$\delta = 0$	0,236	0,967	0,185
		$\delta = 0,5$	0,236	0,967	0,185
		$\delta = 0,98$	0,233	0,98	0,185
K=500	MBSD	$\delta = 0$	0,241	0,966	0,192
		$\delta = 0,5$	0,241	0,966	0,191
		$\delta = 0,98$	0,241	0,966	0,192
	MFB	$\delta = 0$	0,235	0,967	0,192
		$\delta = 0,5$	0,236	0,967	0,186
		$\delta = 0,98$	0,243	0,965	0,191

Tablo 2 de her bir katılımcıya 10 madde uygulanmıştır. Madde maruziyet kontrol oranı 0,5 olarak belirlenmiştir. Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminin seviye başına dal sayısı 100,200,500 olarak dallar arasında minimum benzerlik 0, 0,5, 0,98 olarak sınırlandırıldığında dal sayısı ve minimum benzerlik arttıkça ölçme kesinliğinin yükseldiği RMSE ve yanlılık değerlerinin düştüğü gerçek yeteneklerle kestirilen yetenekler arası korelasyonun

yükseldiği görülmüştür. δ parametresi belirleyici parametre olsa da etkisinin az olduğu görülmektedir. K parametresinin etkisinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

MFB madde seçme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen Birleştirilmiş Ağaç BBT de elde edilen RMSE değerlerinin MBSD madde seçme yöntemi kullanıldığı koşula göre daha düşük olduğu ölçme kesinliğinin daha yüksek olduğu görülmektedir. MFB madde seçme yöntemi, yetenek seviyesinin mevcut tahmini θ 'da değerlendirilen Fisher bilgi fonksiyonu $F_i(\theta)$ 'yı maksimize eden i^* maddesinin seçilmesinden oluşur. Madde havuzu gerçek verilerden oluşmaktadır. Madde havuzunda farklı yetenek düzeylerinde yüksek bilgi veren maddelerden oluştuğu için MFB madde seçme yönteminin performansının yüksek olduğu söylenebilir. Her ne kadar Rodríguez-Cuadrado ve diğerleri (2021), MBSD madde seçme yönteminin düşük hata değerleri ile ölçme yapıldığı, Ağaç temelli BBT için uygun madde seçme yöntemi olduğu belirtilse de farklı yetenek düzeylerinde yüksek bilgi veren madde havuzu için MFB madde seçme yönteminin Birleştirilmiş Ağaç BBT araştırmalarında kullanılmasının daha hassas ölçme için uygun olduğu görülmektedir. Seviye başına dal sayısının ve minimum benzerlik oranının Birleştirilmiş Ağaç BBT için belirleyici parametreler olduğu söylenebilir.

Madde Maruziyet Kontrolü Olmadan Ölçme Kesinliği

Bu bölümde, katılımcı başına 10 madde uygulandığında, farklı dal sayıları, madde seçme yöntemleri ve minimum benzerlik oranlarının Birleştirilmiş Ağaç BBT'nin ölçme kesinliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu koşullarda elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3

Birleştirilmiş Ağaç BBT Duyarlılık Analiz Sonuçları

ri: 1, $M = 10$ Birleştirilmiş Ağaç Tabanlı BBT					
Maksimum dal sayısı	Madde seçme yöntemi	Minimum benzerlik	RMSE	COR	BIAS
K=100	MBSD	$\delta = 0$	0,233	0,968	0,185
		$\delta = 0,5$	0,233	0,968	0,184
		$\delta = 0,98$	0,232	0,968	0,184
	MFB	$\delta = 0$	0,231	0,969	0,183
		$\delta = 0,5$	0,231	0,969	0,183
		$\delta = 0,98$	0,232	0,969	0,184
K=200	MBSD	$\delta = 0$	0,230	0,969	0,181
		$\delta = 0,5$	0,230	0,969	0,181
		$\delta = 0,98$	0,230	0,969	0,181
	MFB	$\delta = 0$	0,232	0,969	0,184
		$\delta = 0,5$	0,232	0,969	0,184
		$\delta = 0,98$	0,227	0,97	0,178
K=500	MBSD	$\delta = 0$	0,232	0,969	0,181
		$\delta = 0,5$	0,232	0,969	0,181
		$\delta = 0,98$	0,232	0,968	0,183
	MFB	$\delta = 0$	0,231	0,969	0,181
		$\delta = 0,5$	0,231	0,969	0,181
		$\delta = 0,98$	0,229	0,97	0,18

Her katılımcıya 10 madde uygulanmıştır. Madde maruziyet kontrol oranı 1 olarak belirlendiğinde maruz kalma kontrol oranı madde seçiminde uygulanmamış olur. Maruz kalma oranı kontrolü uygulanmadığında ($r_i = 1, i = 1, \dots, N$), Birleştirilmiş Ağaç-BBT yöntemi en yüksek uyum indeksine sahip maddeyi içeren bir düğüm oluşturur. Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminin seviye başına dal sayısı 100,200,500 olarak dallar arasında minimum benzerlikte 0,0,5,0,98 olarak sınırlandırıldığında dal sayısı ve minimum benzerlik arttıkça ölçme kesinliğinin yükseldiği RMSE ve yanlılık değerlerinin düştüğü Gerçek yeteneklerle kestirilen yetenekler arası korelasyonun yükseldiği görülmüştür. δ parametresi belirleyici parametre olsa da etkisinin az olduğu görülmektedir. K parametresinin etkisinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır. $r_i=0,5$ e göre madde maruziyet kontrol oranı uygulanmadığında RMSE değerlerinin düştüğü anlaşılmıştır.

Madde maruziyet kontrol oranının uygulanmasının RMSE değerlerini bir miktar artırması bireyin kestirilen geçici yetenek düzeyinde en yüksek bilgiyi sağlayan maddenin, maksimum madde kullanım sıklığı oranına ulaşmış olmasından dolayı bireye uygulanamamasından kaynaklanmış olabileceği yorumu yapılabilir.

Madde maruziyet kontrol oranı uygulandığında ölçme hassasiyetinin düşük olmasının madde havuzunda bir sonraki madde seçiminde madde sayısının azalmasıyla ilişkili olabileceği yorumu yapılabilir. Bu sorunun çözümü için maksimum madde kullanım sıklığını aşan maddelerin yoğunlaştığı yetenek ranjındaki madde sayıları artırılarak madde havuzu genişletilebilir. Birleştirilmiş Ağaç BBT gizil yeteneğin kestirimleri ve dağılımları benzer olan dalları birleştirerek ağacın büyümesini kısıtlamaktadır. Bu birleşmelerin amacı, tahminlerdeki hassasiyeti kaybetmeden özellikle düşük yetenek seviyeli gruplarda ağacın büyümesini kontrol altına almaktır. Testleri hızlı bir şekilde oluşturmaktır.

MFB madde seçme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen Birleştirilmiş Ağaç BBT de elde edilen RMSE değerlerinin MBSB madde seçme yöntemi kullanıldığı koşula göre daha düşük olduğu ölçme kesinliğinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Madde havuzu gerçek verilerden oluşmaktadır. Madde havuzunda farklı (3 ve -3) yetenek düzeylerinde yüksek bilgi veren maddelerden oluştuğu için MFB madde seçme yönteminin performansının yüksek olduğu söylenebilir.

Madde Sayısı ve Havuz Büyüklüğüne Göre Birleştirilmiş Ağaç BBT ile Ağaç BBT'nin Ölçme Kesinliği

Bu bölümde, her bir katılımcıya 10, 15 ve 20 madde uygulandığında; madde havuzu 80, 160 ve 256 madde olduğunda, farklı maksimum dal sayısı ve minimum benzerlik oranlarında Birleştirilmiş Ağaç BBT ile Ağaç BBT'nin RMSE, korelasyon ve yanlılık değerleri karşılaştırılmıştır. Bu bölüme ait bulgular Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4

Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT Duyarlılık Analiz Sonuçları

$r_i = 1$					
Ağaç BBT	Maksimum madde sayısı		Madde havuzu		
			80	160	256
	10 Madde		0,370	0,276	0,241
	15 Madde		0,384	0,274	0,237
	20 Madde		0,375	0,274	0,234
Maksimum Uygulanacak Madde Sayısı	Maksimum Dal Sayısı	Minimum Benzerlik			
Birleştirilmiş Ağaç BBT	K = 100	$\delta = 0$	0,382	0,276	0,233
		$\delta = 0,5$	0,380	0,277	0,233
		$\delta = 0,98$	0,383	0,276	0,232
	K = 200	$\delta = 0$	0,383	0,280	0,230
		$\delta = 0,5$	0,379	0,279	0,230
		$\delta = 0,98$	0,380	0,273	0,230
	K = 500	$\delta = 0$	0,381	0,275	0,232
		$\delta = 0,5$	0,380	0,274	0,232
		$\delta = 0,98$	0,376	0,273	0,232
	K = 100	$\delta = 0$	0,386	0,279	0,233
		$\delta = 0,5$	0,381	0,280	0,232
		$\delta = 0,98$	0,386	0,279	0,231
	K = 200	$\delta = 0$	0,387	0,280	0,236
		$\delta = 0,5$	0,376	0,280	0,232
		$\delta = 0,98$	0,387	0,275	0,237
M = 10	K = 500	$\delta = 0$	0,379	0,276	0,232
		$\delta = 0,5$	0,386	0,272	0,232
		$\delta = 0,98$	0,379	0,276	0,232
M = 15	K = 100	$\delta = 0$	0,379	0,276	0,233
		$\delta = 0,5$	0,386	0,272	0,231
		$\delta = 0,98$	0,379	0,276	0,233
	K = 200	$\delta = 0$	0,380	0,279	0,236
		$\delta = 0,5$	0,380	0,275	0,232
		$\delta = 0,98$	0,380	0,276	0,237
	K = 500	$\delta = 0$	0,387	0,276	0,232
		$\delta = 0,5$	0,377	0,276	0,232
		$\delta = 0,98$	0,387	0,272	0,232
M = 20	K = 100	$\delta = 0$	0,379	0,276	0,233
		$\delta = 0,5$	0,386	0,272	0,231
		$\delta = 0,98$	0,379	0,276	0,233
	K = 200	$\delta = 0$	0,380	0,279	0,236
		$\delta = 0,5$	0,380	0,275	0,232
		$\delta = 0,98$	0,380	0,276	0,237
	K = 500	$\delta = 0$	0,387	0,276	0,232
		$\delta = 0,5$	0,377	0,276	0,232
		$\delta = 0,98$	0,387	0,272	0,232

Tablo 4 de her katılımcıya 10, 15, 20 madde uygulandığında, madde maruziyet kontrol oranı 1 olarak belirlendiğinde farklı bir ifade ile maruz kalma kontrol oranı madde seçiminde uygulanmamış olduğunda Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminde uygulanan madde sayısının artmasının tüm koşullarda RMSE değerlerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bireyin yeteneği kestirildikten sonra fazla sayıda madde uygulamanın ölçme hassasiyetini değiştirmede yorumu yapılabilir. Her bir bireye Uygulanan madde sayısının Birleştirilmiş Ağaç BBT için fark oluşturacak parametre olmadığı söylenebilir. Kısa sürede daha az madde ile BBT uygulanmak istenildiğinde Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminin kullanımının etkili olabileceği görülmüştür. Ağaç BBT için madde havuzundaki madde sayısının artması yeteneğin kestirimi için ölçme kesinliğini yükselttiği görülmüştür.

Ağaç BBT için her bir bireye uygulanacak maksimum madde sayısının artması ölçme kesinliğini yükseltmekle birlikte madde sayısının çok olması BBT hazırlanması için geçen süreyi ve ağacın büyümesinin kontrol edilememesi yönünde Ağaç BBT için kullanışlı olmadığı düşünülmektedir.

Tabloya göre tüm madde sayılarında seviye başına dal sayısı 100, 200, 500 olarak dallar arasında minimum benzerlikte 0, 0,5, 0,98 olarak sınırlandırıldığında dal sayısı ve minimum benzerlik arttıkça ölçme kesinliğinin yükseldiği RMSE ve yanlışlık değerlerinin düştüğü gerçek yeteneklerle kestirilen yetenekler arası korelasyonun yükseldiği görülmüştür. δ parametresi ve dal sayısının ölçme hassasiyeti için Birleştirilmiş Ağaç BBT de belirleyici parametreler olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

MBSD Madde Seçme Yöntemi ile Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT'nin Ölçme Kesinliği Değişimi

Bu bölümde, madde havuzunun 80, 160 ve 256 madde olduğu koşullarda, madde maruziyet oranı $r_i = 0,5$, seviye başına maksimum dal sayısı $K = 100, 200, 500$ ve minimum benzerlik $\delta = 0, 0,5, 0,98$ olarak belirlendiğinde, MBSD madde seçme yöntemi kullanılarak Birleştirilmiş Ağaç BBT ile Ağaç BBT'nin nihai yetenek kestirimlerine ilişkin ölçme kesinliği incelenmiştir. Bu bölüme ait bulgular Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

MBSD Madde Seçme Yöntemi ile Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT Duyarlılık Analiz Sonuçları

$r_i = 0,5$					
Yöntem		Madde havuzu			
Ağaç BBT		80	160	256	
		0,370	0,276	0,241	
	Maksimum Dal Sayısı	Minimum Benzerlik			
Birleştirilmiş Ağaç BBT	K = 100	$\delta = 0$	0,382	0,276	0,242
		$\delta = 0,5$	0,383	0,277	0,241
		$\delta = 0,98$	0,38	0,276	0,240
	K = 200	$\delta = 0$	0,383	0,280	0,238
		$\delta = 0,5$	0,380	0,279	0,238
		$\delta = 0,98$	0,379	0,273	0,236
	K = 500	$\delta = 0$	0,381	0,275	0,241
		$\delta = 0,5$	0,380	0,274	0,241
		$\delta = 0,98$	0,376	0,273	0,241

Tablo 5 madde maruziyet kontrol oranı 0.5 olduğunda Ağaç BBT, Birleştirilmiş Ağaç BBT ve BBT ile yetenek kestirimine ait RMSE değerleri göstermektedir. BBT yönteminin tüm senaryolarda en küçük hatayı elde ettiği görülmektedir. Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminin seviye başına dal sayısını sınırlamasının bunun nedeni olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, her üç yöntem arasındaki farkın, öncelikle kullanılan K^* değerine bağlı olarak çok az olduğu veya hatta hiç olmadığı da fark edilebilir.

Seviye başına maksimum dal sayısı K^* arttıkça, her üç yöntem arasındaki fark azalmaktadır. Örneğin, $K = 500$ olduğunda ve madde havuzunda yeterli çeşitlilik olduğunda ($N = 256$) bu fark sıfırdır. Tabloda, Birleştirilmiş Ağaç-BBT yönteminin performansını artırmak için K^* 'nin belirleyici parametre olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar δ parametresindeki artış hatayı azaltma eğiliminde olsa da, iyileşme küçüktür. Madde havuzundaki madde sayısının çok olması, maksimum dal sayısı ve minimum benzerlik oranının yüksek olması yeteneğin kestiriminde ölçme kesinliğini yükseltme eğiliminde olduğu görülmektedir.

MFB Madde Seçme Yöntemi ile Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT'nin Ölçme Kesinliği Değişimi

Bu bölümde, madde havuzunun 80, 160 ve 256 madde olduğu koşullarda, madde maruziyet oranı $r_i = 0,5$, seviye başına maksimum dal sayısı $K = 100, 200, 500^*$ ve minimum benzerlik $\delta = 0, 0,5, 0,98$ olarak belirlendiğinde, MFB madde seçme yöntemi kullanılarak Birleştirilmiş Ağaç BBT ile Ağaç BBT'nin nihai yetenek kestirimlerine ait ölçme kesinliği incelenmiştir. Bu bölüme ait bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

MFB Madde Seçme Yöntemi ile Birleştirilmiş Ağaç BBT ve Ağaç BBT Duyarlılık Analiz Sonuçları

$r_i = 0,5$					
Yöntem		Madde havuzu			
Ağaç BBT		80	160	256	
		0,356	0,278	0,234	
		Maksimum Dal Sayısı	Minimum Benzerlik		
Birleştirilmiş Ağaç BBT	K = 100	$\delta = 0$	0,371	0,277	0,234
		$\delta = 0,5$	0,382	0,278	0,232
		$\delta = 0,98$	0,385	0,277	0,232
	K = 200	$\delta = 0$	0,383	0,275	0,236
		$\delta = 0,5$	0,382	0,275	0,236
		$\delta = 0,98$	0,378	0,276	0,233
	K = 500	$\delta = 0$	0,382	0,271	0,235
		$\delta = 0,5$	0,378	0,271	0,236
		$\delta = 0,98$	0,382	0,280	0,243

Tablo 6'da MFB madde seme yöntemi kullanılmıştır. Her bir katılımcıya uygulanacak madde sayısı $M = 10$ olarak belirlenmiştir. Madde havuzunda 80, 160, 256 madde olduğunda, birleştirme parametreleri $K = 100, 200, 500$ ve $\delta = 0, 0,5, 0,98$ değerleriyle Birleştirilmiş Ağaç BBT ve BBT ve Ağaç BBT yöntemleri ile kestirilen yeteneğe ait RMSE hata değerleri belirlenmiştir.

Tüm koşullar ve yöntemler için MFB madde seçme yöntemi ile yapılan analizlerde MBSD madde seçme yönteminin kullanıldığı koşullara göre daha düşük hata değerleri ile yeteneğin kestirildiği görülmüştür. Madde havuzundaki madde sayısının artması tüm yöntemler için hata değerlerinin düşmesini sağlamıştır. BBT yöntemi ve Ağaç BBT yöntemiyle kestirilen yeteneğe ait hata değerleri en düşüktür. Birleştirilmiş Ağaç BBT için seviye başına dal sayısı ve minimum benzerlik oranı arttıkça ve BBT ve Ağaç BBT den daha düşük hata değerleri ile yeteneğin kestirildiği görülmektedir. Birleştirilmiş ağaç BBT ile ağacın büyümesi kontrol altına alınmıştır ve MTK'nın temel varsayımlarını karşılamayan gerçek veride de kısa zamanda BBT uygulaması ile yeteneği BBT ve Ağaç BBT ye göre daha düşük hata değerleri ile kestirdiği tablodan anlaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, bir KA yapısı kullanarak BBT' ler oluşturmak için Birleştirilmiş Ağaç-BBT ve Ağaç BBT yöntemine ait farklı koşullardaki ölçme kesinliği ve test etkililiği karşılaştırılmıştır. Ağaç BBT yönteminde olduğu gibi, Birleştirilmiş Ağaç BBT yöntemi de testi uygulanmadan önce oluşturmakta ve maddeleri katılımcılara anında sağlamaktadır. Birleştirilmiş Ağaç-BBT ve Ağaç BBT yöntemi arasındaki temel fark, birincisinin gizli seviyenin tahminleri ve dağılımları benzer olan dalları birleştirerek ağacın büyümesini kısıtlamasıdır. Bu birleşmelerin amacı, tahminlerdeki hassasiyeti kaybetmeden testleri hızlı bir şekilde oluşturmaktır. Yeteneğin kestirilmesinde Birleştirilmiş Ağaç BBT'lerde birleşme parametrelerine, madde havuzu büyüklüğüne ve madde maruziyet kontrol oranlarına göre daha düşük RMSE değerleri elde edilmiştir. Maddenin maruz kalma oranı arttıkça, seviye başına maksimum dal sayısı ve birleştirme parametreleri, madde havuzunun büyüklüğü arttıkça test etkililiği ve ölçme kesinliğinin arttığı Ağaç BBT den daha düşük hata değerleri ile sonuçlar oluştuğu görülmektedir. Madde maruziyet oranı (r_i) kontrolünün uygulanmadığı durumlarda RMSE değerlerinin daha düşük olması, testlerin madde havuzundaki en bilgilendirici maddeleri serbestçe kullanabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgu, Liao ve Lin (2022)'nin karar ağaçları tabanlı çok boyutlu BBT çalışmasında da gözlenmiş, r_i kontrolünün ölçme doğruluğunu hafifçe azaltabileceği ancak test güvenliğini artırdığı vurgulanmıştır. Birleştirilmiş ağaç tabanlı BBT için seviye başına maksimum dal sayısı (K) ve minimum benzerlik oranının (δ) belirleyici parametre olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, Rodríguez-Cuadrado ve diğerlerinin (2023) karar ağaçları

temelli BBT yapılarında modelin başarısının, parametre optimizasyonu ile doğrudan ilişkili olduğunu belirten bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bulguları, K parametresinin (seviye başına dal sayısı) test performansını etkileyen en güçlü değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir. K değeri arttıkça, testin daha fazla dallanma ile adaylara daha uygun madde seçimi yapma olasılığı artmakta ve buna bağlı olarak RMSE değerleri düşmekte, ölçme hassasiyeti artmaktadır. Ancak bu artışın, işlem süresini ve hesaplama yükünü de artırdığı düşünülmektedir. Bu durum, Delgado-Gómez, Morales-Álvarez ve diğerlerinin (2019) yüksek K değerlerinin daha doğru ama daha karmaşık test yapısı ürettiği yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir. Minimum benzerlik oranı (δ) da test ağacının büyümesini etkileyen önemli bir parametredir. δ değeri yükseldiğinde yalnızca benzer yoğunluk dağılımına sahip dallar birleşebildiğinden, birleşmelerin sayısı azalmakta, bu da testin daha ayrıntılı dallanmasına neden olmakta ve ölçme hassasiyetini artırmaktadır. Ancak, Rodríguez-Cuadrado ve diğerlerinin (2020) belirttiği gibi, δ 'nin aşırı yüksek değerleri test süresini uzatabilir ve hesaplama kaynaklarını zorlayabilir. Bu nedenle, δ 'nin optimum düzeyde belirlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırmacılar, Birleştirilmiş Ağaç yapılarının klasik BBT yöntemlerine göre daha düşük hesaplama maliyetiyle benzer hatta daha yüksek ölçme kesinliği sunduğunu belirtmişlerdir.

Madde seçme yöntemlerinin özellikleri ile uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. MFB madde seçme yöntemi ile madde havuzu tüm yetenek düzeylerinde yüksek bilgi veren maddelerden oluştuğu için MBSD madde seçme yöntemine göre Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminde daha düşük hata değerleri ile yeteneğin kestirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Lord (2012) ve Weiss (1982)'in, MFB'nin uygun madde havuzlarıyla yüksek doğruluk sağladığı yönündeki bulgularıyla tutarlıdır. Shin ve Kim (2021) de, madde seçme yöntemlerinin test performansı üzerindeki etkisinin veri yapısına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, doğru yapılandırılmış ağaç modelleri ve madde havuzu yapısı, MFB yönteminin dezavantajlarını minimize ederek daha etkili sonuçlar verebilmektedir. Birleştirilmiş Ağaç BBT yönteminde uygulanan madde sayısının artmasının tüm koşullarda RMSE değerlerinde farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bireyin yeteneği kestirildikten sonra fazla sayıda madde uygulamanın ölçme hassasiyetini değiştirmediği tespit edilmiştir. Her bir bireye uygulanan madde sayısının Birleştirilmiş Ağaç BBT için fark oluşturacak parametre olmadığı anlaşılmıştır. Birleştirilmiş Ağaç BBT'de uygulanan madde sayısının ölçme kesinliğinde anlamlı fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu, yöntemin kısa sürede ve daha az maddeyle etkili ölçüm yapabileceğini göstermekte, uygulamada pratiklik kazandırmaktadır. Bu bulgu Rodríguez-Cuadrado ve diğerlerinin (2020) simülasyonlarında da doğrulanmıştır.

Bazı gerçek verilerde MTK'nın temel şartları sağlanmadığında BBT uygulaması için Yüksek dal sayısı ve birleştirme parametreleriyle daha az madde ile çok sayıda bireye kısa zamanda bilgisayar ortamında Birleştirilmiş Ağaç BBT yöntemi ile yeteneğin kestirilmesi önerilmektedir. Madde seçme yöntemini kullanılan verinin özelliğine göre belirlemek uygulayıcılar için avantaj sağlamaktadır. Ağaç BBT yöntemi $K=\infty$ $\delta=1$ değerleriyle Birleştirilmiş Ağaç BBT'nin özel bir halidir. Ağaç BBT de ağacın büyümesini kontrol etmek için yüksek performanslı grup gerekmektedir. Düşük performanslı gruplar için uygulamada zorluk yaşanmaması için Birleştirilmiş Ağaç BBT kullanımı seviye başına uygun dal sayısı ile daha kullanışlı olacağı önerilmektedir. Farklı madde seçme yöntemleri ve yetenek kestirim yöntemleri ile araştırma tekrarlanabilir. BBT ile Ağaç temelli BBT yöntemleri farklı koşullarda araştırmacılar tarafından karşılaştırılabilir.

Bu araştırma, karar ağaçları tabanlı BBT yaklaşımlarının pratik ortamlarda uygulanabilirliğini artırma potansiyelini göstermektedir. Özellikle Birleştirilmiş Ağaç BBT'nin: MTK'nın bazı temel varsayımlarının karşılanmadığı veri kümelerinde de işleyebilmesi (Rodríguez-Cuadrado vd., 2023), kısa sürede, az madde ile yüksek doğruluk sağlaması (Delgado-Gómez, Laria vd., 2019), Madde maruziyet kontrolünü entegre şekilde yönetebilmesi (Georgiadou vd., 2007) gibi avantajları bu yöntemi ölçme-değerlendirme alanında yenilikçi ve uygulanabilir bir araç haline getirmektedir.

Karar ağaçları tabanlı yöntemler, özellikle düşük işlem gücüne sahip sistemlerde BBT uygulamak isteyen kurumlar için idealdir. Madde havuzu, yüksek ayırt edicilikte ve yetenek düzeyine yayılmış şekilde yapılandırılmalıdır. MFB ya da MBSD gibi seçim stratejileri, madde havuzunun özelliklerine göre bilinçli şekilde belirlenmelidir. Araştırma sonuçları, K ve δ gibi yapısal parametrelerin dikkatli biçimde optimize edilmesi ve madde havuzunun yetenek düzeylerine göre dengeli yapılandırılması durumunda, Birleştirilmiş Ağaç-BBT'nin yüksek doğrulukla, kısa sürede bireysel değerlendirme yapabilen yenilikçi bir test aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Armstrong, R. D., & Edmonds, R. (2004). *Online computerized adaptive testing overview*. J. M. P. Fernández-Ballesteros (Haz.), *Encyclopedia of psychological assessment* içinde (s. 706–711). Sage.
- Bock, R. D., & Mislevy, R. J. (1982). Adaptive EAP estimation of ability in a microcomputer environment. *Applied Psychological Measurement*, 6(4), 431–444. <https://doi.org/10.1177/014662168200600405>
- Cha, S.-H. (2007). Comprehensive survey on distance/similarity measures between probability density functions. *International Journal of Mathematical Models and Methods in Applied Sciences*, 1(4), 300–307.
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Chang, H.-H., & Ying, Z. (1996). A global information approach to computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 20(3), 213–229. <https://doi.org/10.1177/014662169602000303>
- Delgado-Gómez, D., Laria, J. C., & Ruiz-Hernández, D. (2019). Computerized adaptive test and decision trees: A unifying approach. *Expert Systems with Applications*, 117, 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2018.09.052>
- Delgado-Gómez, D., Morales-Álvarez, P., & Martínez-Ramón, M. (2019). A tree-based method for adaptive testing. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(1), 52–62. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2794998>
- Georgiadou, E., Triantafyllou, E., & Economides, A. A. (2007). A review of item exposure control strategies for computerized adaptive testing developed from 1983 to 2005. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5(8), 4–38. <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1645>
- Kaplan, S. (1995). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kingsbury, G. G., & Zara, A. R. (1989). Procedures for selecting items for computerized adaptive tests. *Applied Measurement in Education*, 2(4), 359–375. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0204_6
- Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2004). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices* (2. baskı). Springer.
- Liao, C. H., & Lin, C. H. (2022). Enhanced item selection strategies in multidimensional CAT: A decision-tree-based simulation study. *Applied Psychological Measurement*, 46(6), 455–472. <https://doi.org/10.1177/01466216221080424>
- Lord, F. M. (2012). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Routledge.
- Lu, P., Zhou, D., Qin, S., Cong, X., & Zhong, S. (2012). The study of item selection method in CAT. Z. Li, X. Li, Y. Liu & Z. Cai, (Haz.) *Computational intelligence and intelligent systems* içinde (s. 403–415). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34289-9_45
- Magis, D. (2015). A note on the equivalence between observed and expected information functions with polytomous IRT models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 40(1), 96–105. <https://doi.org/10.3102/1076998614558122>
- Magis, D., & Barrada, J. R. (2017). Computerized adaptive testing with R: Recent updates of the package catR. *Journal of Statistical Software*, 76(1), 1–19. <https://doi.org/10.18637/jss.v076.c015>
- Miller, I., & Miller, M. (2004). *John E. Freund's mathematical statistics with applications* (7. baskı). Pearson Education.
- Nydic, J., & Weiss, D. J. (2009). Linking multidimensional CAT item pools. D. J. Weiss (Haz.), *Proceedings of the 2009 GMAC conference on computerized adaptive testing* içinde (s.1–13). <https://www.psych.umn.edu/psylabs/CATCentral/>
- Parshall, C. G., Spray, J. A., Kalohn, J. C., & Davey, T. (2002). *Practical considerations in computer-based testing*. Springer.
- R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*, (Version 3.0.1), Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <http://www.R-project.org/>

- Reckase, M. D. (1981). The difficulty of test items that measure more than one ability. *Applied Psychological Measurement*, 5(4), 401–412. <https://doi.org/10.1177/014662168100500401>
- Revuelta, J., & Ponsoda, V. (1998). A comparison of item exposure control methods in computerized adaptive testing. *Journal of Educational Measurement*, 35(4), 311–327. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1998.tb00541.x>
- Rodríguez-Cuadrado, J., Delgado-Gómez, D., Laria, J. C., & Ruiz-Hernández, D. (2020). Merged TreeCAT: A fast method for building precise computerized adaptive tests based on decision trees. *Expert Systems with Applications*, 143, 113066. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.113066>
- Rodríguez-Cuadrado, J., Delgado-Gómez, D., & Ruiz-Hernández, D. (2023). A hybrid decision-tree approach for large-scale adaptive testing: Advances over classic CAT. *Expert Systems with Applications*, 226, 120276. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.120276>
- Rodríguez-Cuadrado, S., García-Pérez, M. Á., & Delgado-Gómez, D. (2021). Combining decision trees with item response theory for computerized adaptive testing: The Joint Tree-CAT. *Applied Psychological Measurement*, 45(3), 183–199. <https://doi.org/10.1177/0146621620941960>
- Shin, C. D. (2017). Conditional randomesque method for item exposure control in CAT. *International Journal of Intelligent Technologies & Applied Statistics*, 10(3), 153–165. <https://doi.org/10.6148/IJITAS.2017.1003.02>
- Shin, C. D., & Kim, H. (2021). Adaptive testing based on ensemble trees: Performance comparison under item exposure constraints. *Educational and Psychological Measurement*, 81(4), 682–702. <https://doi.org/10.1177/0013164420975192>
- Sympson, J. B., & Hetter, R. D. (1985, Ekim). *Controlling item-exposure rates in computerized adaptive testing*. Paper presented at the 27th Annual Meeting of the Military Testing Association, San Diego, CA, United States. *Proceedings of the Military Testing Association*, (s. 973–977). Navy Personnel Research and Development Center. Retrieved from <https://www.iacat.org/content/controlling-item-exposure-rates-computerizedadaptive-testing>
- Ueno, M., & Songmuang, P. (2010). Computerized adaptive testing based on decision tree. *2010 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* içinde (s. 191–193). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2010.58>
- Van der Linden, W. J. (2003). Principles of adaptive testing. W. J. van der Linden & C. A. W. Glas (Haz.), *Computerized adaptive testing: Theory and practice* içinde (s. 1–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3920-9_1
- Van der Linden, W. J., & Pashley, P. J. (2009). Item selection and ability estimation in adaptive testing. W. J. van der Linden & C. A. W. Glas (Haz.), *Elements of adaptive testing* içinde (s. 3–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85461-8_1
- Van der Linden, W. J., & Veldkamp, B. P. (2004). Constraining item exposure in computerized adaptive testing with shadow tests. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(3), 273–291. <https://doi.org/10.3102/10769986029003293>
- Van der Linden, W. J., & Veldkamp, B. P. (2005). *Constraining item exposure in computerized adaptive testing with shadow tests* (LSAC Research Report No. 02-03). Law School Admission Council.
- Veerkamp, W. J., & Berger, M. P. (1997). Some new item selection criteria for adaptive testing. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(2), 203–226. <https://doi.org/10.3102/10769986022002203>
- Weiss, D. J. (1982). Improving measurement quality and efficiency with adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 6(4), 473–492. <https://doi.org/10.1177/014662168200600405>
- Weiss, D. J. (2004). Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(2), 70–84.
- Yan, D., Lewis, C., & Stocking, M. (2004). Adaptive testing with regression trees in the presence of multidimensionality. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(3), 293–316. <https://doi.org/10.3102/10769986029003293>

A Comparative Review of the Parameters of Tree-Based and Merged Tree-Based Computerized Adaptive Testing Methods

Abstract

In this study, parameters of the Merged Tree-Based Computerized Adaptive Test (Merged Tree CAT) method were determined using the R programming language. The performance of the Merged Tree CAT was compared with that of the Tree CAT under different conditions. Test efficiency and measurement precision were examined with respect to the maximum number of nodes per ability level, the minimum intersection of the density functions of the two nodes to be merged, the number of items in the item pool, the maximum number of items administered per examinee, and the item exposure rate. The study was conducted using a real dataset comprising 256 items administered to 919 examinees. For all conditions, the average of 25 replications was taken. The findings indicated that as the number of items in the item pool increased, lower error values in ability estimation were obtained in the Merged Tree CAT. Furthermore, as the merging parameters such as the maximum number of nodes per level, the number of branches, and minimum similarity increased, test efficiency and measurement precision also improved. However, it was observed that the maximum number of branches per ability level was a determining parameter for the Merged Tree CAT, whereas the maximum number of items administered per examinee was not a critical factor.

Keywords: marged testing on a fused tree-based computer, maximum number of nodes, item exposure rate, maximum number of branches, merge parameters

Öğretmenlerin Öğretmen Failliği ile Okullarda Sosyal Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tuğrul Kaval^a ve Saadet Kuru Çetin^b

Öz

Çalışmanın amacı öğretmenlerin faillik davranışları ile okulda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin okullarda öğretmen failliği ile sosyal algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Liu, vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve Karacan vd. (2015) tarafından geliştirilen “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde görev yapmakta olan 429 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formları katılımcılara çevrimiçi platformlar üzerinden uygulanmıştır. Verilerin analizi ise Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının ve faillik davranışlarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistiklere, kişisel bilgilerin analizinde ise yüzde ve frekansa başvurulmuştur. Öğretmenlerin okullarda sosyal adalet algılarının ve faillik davranışlarının normal dağılım gösterdikleri varsayımıyla cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi kullanılarak, okul kademesi, okulun öğrenci sayısı, hizmet yılı ve branş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: faillik, öğretmen failliği, değişim, sosyal adalet

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.01.2025

Düzeltilme Tarihi: 14.07.2025

Kabul Tarihi: 26.07.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

Küreselleşme her alanda olduğu gibi eğitim alanında da rekabet ortamını körükleyerek varlığını hissettirmektedir. Ülkelerin bu rekabetin neresinde yer aldığı ise PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar aracılığıyla ölçülmektedir (Thomson vd., 2013). Bu ölçme araçları da okulların ve öğretmenlerin hesap verebilirliğini ön plana çıkarmaktadır. Daha ölçülebilir eğitim kurumlarına sahip olmak adına son 20 yılda Avustralya tarafından “Ulusal Değerlendirme Programı (NAP)”, İngiltere tarafından “Her Çocuk Değerlidir (Every Child Matters)” gibi reformlar uygulamaya konmuştur (May vd., 2013). Türkiye ise son 20 yılına eğitimde 17 köklü değişiklik sığdırmış ve bir yenisinin de çok yakında hayata geçirileceği iddia edilmektedir (Gazetevatan, 2021).

Yapılan reformların odak noktasını okulların ve öğretmenlerin performansının sürekli olarak ölçülmesi oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenler ve okullar üzerinde yoğun bir gerilime ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin erozyona uğramasına neden olmaktadır (Ainscow, 2020). Bütün bu olumsuz iklime rağmen, bazı öğretmenler kendilerine dayatılan politikaların dışına çıkıp öğrencilerine mevcut durumun çok ötesinde eğitim ortamları yaratabilmektedir (Toom vd., 2015). Bu tarz öğretmenlerin varlığı ve başarılarının ön plana çıkması ülkelerin eğitim reformlarını gözden geçirmelerine neden olmuştur. Sonuçta ortaya İskoçya’nın Müfredat için Mükemmeliyet (Curriculum for Excellence), Yeni Zelanda’nın ve Finlandiya’nın müfredatları ortaya çıkmıştır (Young, 1998). Yukarıda adı geçen ülkelerdeki eğitim reformlarının hepsinin temelinde merkezi bir otoriteden gelen programları uygulayan değil, müfredatını kendisi geliştiren ve değişim failleri olarak yepyeni bir kimlikle karşımıza çıkan öğretmenler yer almaktadır (Fullan, 2003).

Faillik ve Öğretmen Failliği

Öğretmenin failliğini açıklamadan önce faillik kavramını açıklamak faydalı olacaktır. Kökenini, bireyin rasyonel seçimde bulunabilme ve geleceğini tasarlayabilme hakkını teslim eden Aydınlanmada bulabileceğimiz (Emirbayer ve Mische, 1998) faillik çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazı kavramsallaştırmalar bireylerin

^a Milli Eğitim Bakanlığı, kavaltugrul@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2189-6101

^b Sorumlu yazar, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, skuru@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4847-5796

dünyada değişim yaratma yeteneğine odaklanmaktadır. Bunlardan bir tanesi olan Giddens (2020) Yapılaşma (Structuration) teorisinde failliğin kişinin fark yaratacak şekilde kendi yaşamını değiştirebilme yeteneğini kapsadığını iddia etmektedir. Biesta ve Tedder (2007) ise failliği, bireylerin eylemlerinin içsel kontrolünü gerçekleştirebilmeleri olarak ifade etmektedir. Bu tanım aynı zamanda aktörlerin bir sorunla karşılaştıklarında ona eleştirel bir cevap üretme biçimlerinin kişilerin kendi bakış açılarını ve geçmiş öğrenmelerini ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Faillige diğer bir bakış açısı ise olaylardan ve fikirlerden geri adım atabilme ve neyin başarılabilirliğini eleştirel bir şekilde değerlendirebilme kapasitesini ön plana çıkarmaktadır (Davies, 2010). Geri adım atma durumunda, faillik direnme biçimini alabilir (Sannino, 2010). Failliği ister değişimi yaratmak olarak ifade eden tanımlar, isterse de değişime direnç gösterme olarak gören tanımlamaların kesişim noktasında ise failliğin alışkanlık ya da bilinçaltı bir durumdan daha çok amaçlı bir eylem olduğudur (Giddens, 2020). Bandura (2000; 2001; 2006) failliği bireyin sahip olduğu temel özellikler açısından tanımlar. Bu temel özellikler ise amaçlılık ve sağduyu, öz düzenleme ve öz yansıtmadır. Bandura failliğin temel mekanizmasının da etkenlik olduğunu öne sürmektedir. Bandura'ya göre etkenlik, olayları kontrol etmek için kişinin yeteneklerine güvenmesidir. Ancak bu konuda fikir yürüten diğer bilim insanları failliğin bireyin harekete geçme ya da direnme kapasitesi ve kararlılığından daha karmaşık olduğunu iddia ederek farklı tanımlama yollarına gitmişlerdir. Bu itirazlardan birini yükselten Archer (2000) failliği tamamıyla bireyin etki alanına yerleştirerek, insan varlığının sadece bireysel eylemlere indirgendiğini iddia etmektedir. Ancak bu durumun tersini söylemekte mümkündür. Failliğin tamamen toplumsal düzen içerisinde ele alınmasıyla, bireylerin kendilerine ait kararları ve gelecek tasarıları olmayan, sadece toplumda herhangi biri olarak yaşamını sürdüren kişilere indirgeneceğini söylemektedir. Archer ve onun gibi düşünen bilim insanlarını failliğin bir parçası olduğu sosyal ve maddi çevre gibi daha geniş yapısal faktörlerden ayrı düşünülmemeyeceğini öne sürerek hala sosyal düşünce yapısını şekillendirmektedir (Barton ve Tan, 2010; Biesta ve Tedder, 2007).

Bireysel çabaların, mevcut imkanların ve bağlamsal faktörlerin birbiriyle olan etkileşiminin farkına varan Biesta ve Tedder (2007) failliği bir ekoloji olarak kavramsallaştırmıştır. Bu çerçeve şu anda ve burada olanla ilgili karar verme sürecinde geçmiş olayların ve gelecek beklentilerinin etkisini kabul eder. Bu yolla, Biesta ve Tedder argümanlarını failliğin karmaşıklığının eğer zamanın akışı dikkate alınırsa tam olarak anlaşılabilirliğini öne süren Emirbayer ve Mische (1998)'nin savları üzerine inşa etmişlerdir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak failliği geçmiş olaylardan ve tecrübelerden öğrenen ama gelecek imkanlara dönük bir süreç olarak ele alarak, kavramı sahip olunan ve değişmez bir şey olmaktansa, anın ve içinde bulunulan bağlamın kırılabilirliği içerisinde gerçekleştirilecek bir şey olarak tanımlamak mümkün olacaktır.

Tüm bu tanımlardan hareketle öğretmen failliği ise, faillik söyleminin içerisinde özel bir alan olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları işe ve iş koşullarını şekillendirmedeki aktif katılımları iyi ve anlamlı bir eğitimin vazgeçilmez bileşenidir (Biesta vd., 2015). Sosyo kültürel bakış açısı (Giddens, 2020) öğretmen failliğinin mesleki gelişim ve okul reformlarında öğretmenin rolünü anlamak adına pek çok fırsat sunmaktadır. Bu bakış açısında, birey ve sosyal bağlam arasındaki karşılıklı bağımlılık merkezi önemdedir. Öğretmen failliği ulusal ve okul müfredatı, meslektaşlar ve yönetimle olan mesleki ve güç ilişkileri ve okuldaki baskın kültür gibi sosyo kültürel kısıtlılıklar içerisinde gerçekleştirilir (Brodie, 2021; Imants ve Van der Wal, 2020). Bahsi geçen kısıtlamaların dışında eğitim öğretim malzemeleri, kullanılan yöntem ve teknikler, bilişim araçları gibi kaynakların varlığı ya da yokluğu da öğretmenlerin failliğini etkilemektedir. Ancak, bu kısıtlılıklar ve sınırlılıklar öğretmenlerin tamamen kontrolü dışında değildir. Öğretmenlerin bu bağlamsal sınırlılık ve kısıtlılıkları nasıl yorumladıklarına ve failliklerine bağlı olarak okul içinde ve dışındaki çevrelerini oluştururlar. Bu öngörülerden yola çıkarak, Eteläpelto vd. (2013) öğretmen failliğini, özneyi merkeze alan sosyo kültürel bir bakış açısıyla kavramsallaştırmaktadır. Bu bakış açısına göre, bireysel faillik ve toplumsal bağlam analitik olarak ayrıdır ama aynı zamanda karşılıklı olarak birbirlerinin var oluş sebeplerini oluşturmaktadır. Bu da ikisi arasındaki bağımlılığın ne kadar karmaşık ve yoğun olduğunu ortaya koymaktadır.

Biesta vd. (2015) göre öğretmen failliği aktörlerin eylem gerektiren bağlamları ele alış ve hayata geçirme kalitesini içerir. Öğretmenlerin canlandırılması, okulun üyeleri olarak öğretmenlerin içinde çalıştıkları bağlamı yeniden yaratmada oynadıkları aktif rol ile ilgilidir ve bu da karşılığında öğretmenlere kısıtlamalar ve sınırlar getirir (Brodie, 2021; Weick, 2001). Örgütlerin ve örgüt üyelerinin kendi çevreleri hakkında kendi kendini doğrulayan bilgiyi oluşturmaları her ne kadar geçmiş deneyimler bu ortamların hayata geçişini ve analizini zorlaştırsa da öğretmenlerin çevrelerini yeniden yaratmalarıyla başlar.

Öğretmenlerin iş çevrelerini yeniden yaratmalarını daha önceden hayata geçirilen değişiklikleri de içerecek şekilde bu çevreyi tecrübe etmeleri ve onu anlamlandırmaları takip eder. Yeniden yaratma ve yeniden yorumlama arasındaki bu etkileşim iş ortamında değişim için fırsatlar yaratır (Weick, 2001). Bu değişim

gerçekleştirilebilir ya da gerçekleştirilemeyebilir. Burada en büyük ihtimal kurumsal uygulama ve rutinlere bir tehdit oluşturacağı için bu fırsatların reddedilmesidir.

Bu canlandırma süreci çalışma örgütleri büyük değişimlere uğrarken öğretmenlerin kendi kişisel rotalarını gözden geçirmelerine, müzakere etmelerine olanak sağlar (Vahasantanen ve Etelapelto, 2011). Bu kendini konumlandırma durumunda, öğretmenler değişimle başa çıkabilmek için kişisel bir yol edinirler. Bu yol bazen dönüşüm bazen de önceki yolun devamı niteliğindedir. Bu çok çeşitli kişisel yolları inceleyen Luttenberg vd. (2013), yapılan değişiklikleri, eğitim reformlarını anlamlandırmaya çalışırken öğretmenlerin reformun içeriğini, okuldaki çalışma koşullarını, çalışma alanlarındaki kişisel özerkliklerini dikkate aldıklarını ifade etmektedir.

Yaratıcılığı, motivasyonu, özerkliği ve kendi kendini gerçekleştirmeyi desteklemesiyle ilişkilendirilse de faillik, değişimin yanı sıra önceki halin devamıyla da sonuçlanabilir (Bandura, 2001; 2006; Etelapelto vd. 2013). Örneğin rutine dayalı geçmiş düşünce ve eylem kalıpları faillik aracılığıyla yeniden hayat bulabilir ve bu da okulun düzenine ve durağanlığına katkıda bulunur (Biesta vd. 2015). Benzer bir durum özellikle okul reformları ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında failliğin değişime direnme ve örgütsel yapının bileşenlerine karşı eleştirel bir tutum takınma durumunda da görülebilir (Vahasantanen ve Etelapelto, 2011). Faillik etkileri ve kapsamı öğretmenlerin yapısal varlıkları eyleme dönüştürmelerine ve bu eylemlerden ne çıkardıklarına bağlı olan önemli bir faktördür. Bu etkilerin mutlaka dış bir gözlemcinin değerlendireceği bir performans artışı olması gerekmez. Bunlar aynı zamanda dışsal bir değerlendiricinin eğitimle ilgili yetersiz olarak göreceği öğretmenlik uygulamalarının ya da inançlarının yeniden yaratılmasını da içerebilir (Hoekstra vd., 2009).

Priestley vd. (2012) çalışmalarında faillikle ilgili herhangi bir çalışmada cevap aranması gereken soruların ‘ne için faillik?’ ya da ‘neyin başarısı olarak faillik?’ olduğunu öne sürmektedirler. Bu temel sorular üzerinden eğitime baktığımızda ise öğretmen failliğinin öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yükseltilmesi, öğretmen uzmanlığının gelişimi ve öğrencilerin öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi gibi cevaplara ulaşılmaktadır (Godfrey ve Olson, 2019). Üzücü olan ise eğitim politikaları ve beraberinde gelen performans kültürü bir sonucu olarak, öğretmenlerin bu hedeflerin gerçekleştirmeye çalışırken içinde bulundukları ortamın onları cesaretlendirmekten daha çok önlerine setler koymasındadır (Ball, 2003; Sachs, 2016). Hesap verilebilirlik ve standardizasyon söylemlerinin öğretmenlerin mesleki kimliklerini ne kadar erozyona uğrattığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini tıkadığı birçok çalışmada ortaya konmuştur (Bodman vd., 2012; Hodge ve Benko, 2014).

Öğretmenlerin değişim failleri olarak gelişimi, öğretmen eğitimlerinin bu şekilde tasarlanması çalışmaları dünya çapında oldukça yaygındır (Florian, 2009; Karagöl, 2025; Zeichner, 2009). Böyle bir çevrede, öğretmen eğitimcileri, politika yapıcılar ve öğretmenler için değişim için failliğin üzerindeki anlam karmaşasını kaldırmak oldukça önemli hale gelmektedir. Bunu yapmanın yolu ise doğru soruları sormaktır (Pantic, 2015). Priestley vd. (2012) çalışmasında faillikle ilgili çalışmalar için sorduğu sorulara tekrar dönmenin ve ne için değişim ve neyi başarmak için değişim sorularını sormanın bize doğru yolu göstereceği düşünülmektedir.

Türkiye bağlamında öğretmen failliği kavramına yönelik çalışmalara bakıldığında, Erdem (2020) tarafından yapılan kuramsal incelemede, failliğin öğretmen kimliği araştırmalarında yeni bir boyut kazandırdığı vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin kendi mesleki kararlarını alma süreçlerinde aktör olabilmeleri, politikaları sorgulama ve dönüştürme gücüyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca Erdem, öğretmen failliğini sadece bireysel bir güç ya da direnç biçimi değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel yapılarla etkileşim içinde gelişen bir kapasite olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, çalışmamızın öğretmen failliği ile sosyal adalet ilişkisini ele alan çerçevesiyle örtüşmektedir. Erdem vd. (2025) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin sosyal adalet algıları ile faillik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışma öğretmenlerin bireysel girişimlerine, mesleki öğrenmeye açıklıklarına ve öz değerlendirme yeterliklerine odaklanmaktadır. Mevcut çalışmada ise failliğin sosyal adalet algısıyla ilişkisi sorgulandığından, farklı boyutları içeren özgün bir ölçme yaklaşımı benimsenmiştir."

Sosyal Adalet ve Eğitime Yansımaları

Bu çalışmada bu soruların cevapları öğretmen failliğinin pek çok ülkede eğitimdeki değişim çabalarının çıkış noktası olarak görülen (European INCLUDE-ED Report, 2009; Sachs, 2003; Zeichner, 2009) “sosyal adalet” katkıları üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Sosyal adalet popüler bir kavram olmasına rağmen, eğitimde ulaşılacak istenen ideal bir değer olması haricinde, ne anlama geldiği üzerinde uzlaş yoktur (Campbell, 2004; 2012; Carr, 2003).

1840 yılında ilk kez kullanılan ancak yaygın kullanımı Serbati'nin (1848) (Akt. Novak, 2000) “Yurttaşlık Anayasası ve Sosyal Adalet” kitabıyla başlayan sosyal adalet sanayi devrimiyle birlikte şehirlere göç eden işçilerin yaşadığı sorunları ifade etmek için sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. İlk kullanıldığı andan şu ana kadar sürekli olarak biçim ve anlam değiştirmiş olsa da sosyal adalet hala önemini ve üzerinde sıklıkla düşünülen ve yazılan bir kavram olma özelliğini korumaktadır (Theohairis, 2007).

Sosyal adalet genellikle toplumdaki gücün, kaynakların ve zorunlulukların hiçbir ayırım gözetilmeksizin tüm insanlara adil ve eşit şekilde dağıtımı olarak tanımlanır (Van den Bos, 2003). Bu tanımlamanın içerdiği temel değerler bir toplumsal meşruiyet, işbirliği, dayanışma, eşit erişim ve eşit fırsattır. Bu değerler aynı zamanda demokratik toplumlarında temel değerleridir (Sue, 2001). Sosyal adalet saygı, ilgi, meşruiyet ve empati üzerine kurulu bir süreci desteklemektedir. Böyle bir sürece atıfta bulunan Gaudelli (2001) için sosyal adalet toplumdaki ön yargı, ayrımcılık, dışlanma gibi olumsuz durumların her birinin ortadan kaldırılmasıdır.

Günümüzde sosyal adalet teorileri iki temel kavram üzerine odaklanmaktadır. Bunlardan ilki adaletin dağıtım/yeniden dağıtım ve ikincisi ilişki/meşruiyet modelidir. Adaletin dağıtım paradigması topluma ait malların dağıtımıyla ilgilidir (Gewirtz, 1998). Sosyal adaletin genelde dağıtıcı adaletle ilişkilendirilmesine Young (1998), adaletsizlikle ilgili birçok problemin bu bakış açısıyla çözülemeyeceğini söyleyerek itiraz etmektedir. Kültürel ötekileştirme, tektipleştirme, medya tekelliği gibi adaletle ilgili birçok meselelerin dağıtıcı adaletle ilgili dağıtıcı adalet paradigması içerisinde çözülemeyeceğini söyleyerek de itirazına dayanak noktası oluşturmaktadır. Dağıtıcı adalet sosyal adaletin yalnızca bir boyutunu temsil etmektedir. Sosyal adalet tartışmalarının başlangıç noktasını bireyler ve gruplar arasındaki baskı ve zulümler oluşturmalıdır. Ancak adaletle ilgili mevcut teori ve uygulamalar bütün meseleleri dağıtıcı paradigma içerisinde tartışma eğilimindedir ve bu da ilişkisel adalet(siz) çözümlerinin çoğunlukla malların yeniden dağıtımıyla karıştırılmasına neden olmaktadır (Rawls, 2020).

İlişkisel adalet kavramı ise temelde “toplumu oluşturan ilişkilerin doğasıyla” ilgilidir ve servet, gelir ve kaynakların paylaşımının ana hatlarını ortaya koyan formal ve informal şartların neler olduğuna cevap aramaktadır (Gewirtz, 1998). Toplumsal kimliklerin, bağlılıkların, karşılıklı saygının ve eşit katılımın savunulmasının zorunlu olduğu farklı etnik, toplumsal ve kültürel yapıları sahip birey ve gruplardan oluşan modern toplumalarda ilişkisel adalet daha ön plandadır (Young, 1998).

İlişkisel adalet mi yoksa dağıtıcı adalet mi daha önemlidir sorusu cevabı aranan ve üzerine düşünülen sorulardan bir tanesidir. Yeniden dağıtım ve meşruiyet bağlamında, Fraser (2020) son politik teori ve uygulamaların malların yeniden dağıtım ve emeğin bölünmesi pahasına da olsa toplumsal grupların meşruiyetinin öncelikle eğiliminde olduğunu iddia etmektedir. Yazara göre hem dağıtımsal adalet hem de ilişkisel adalet paradigması güçlüdür. Ancak, yeniden dağıtımın ve toplumsal meşruiyetin birbirinin yerine kullanılamayacak ve toplum için hayati fonksiyonlara sahip boyutlara olduğunu benimseyen görüngesel (perspectival) bir dualizme ihtiyaç vardır.

Sosyal adalet seviyesinin toplumda nasıl yukarı çıkarılabileceği ve sosyal adaletsizlik olarak insanların karşısında duranın nasıl telafi edilebileceğine dair soruların tümünün cevaplarında ortak payda eğitimidir (Hart, 2019). Birleşmiş Milletler (BM) sosyal adaletin sağlanmasında eğitimin önemini “başarılması durumunda diğer birçok sürdürülebilir hedefin kapısının anahtarı” olarak teslim etmektedir. İnsanlar kaliteli eğitime ulaştığında “yoksulluk döngüsünden” çıkabilir. Eğitim bu yüzden eşitsizliklerin azalmasına yardım eder.

Eğitimde adaleti sağlamanın yolu ise mevcut adaletsizliklerin doğası ve nedenleri ve bunların eğitim süreçleriyle ilişkisine dair var olan kavramımızı derinleştirmek ve eğitimin şu anda sosyal adalet açısından ideal olandan çok uzaklarda olduğunu kabul etmemizdir (Cho, 2007). Bu kabul sonrasında yapılacak ilk iş eğitimden kaynaklı eşitsizliklerin peşinde düşmek olmalıdır. Bu eşitsizliklerden ilki eğitime erişim, ikincisi alınan eğitimdeki eşitsizlik ve üçüncüsü ise formal eğitim sonrası bireylere sunulan çıktılardaki eşitsizliktir (Hart, 2019). Aynı diplomalara sahip olsalar bile insanların iş bulma, kendilerini güvence altına alma olanakları çok büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Eklemek gerekirse, eğitim sadece sınırları belirlenmiş alanları değil hayatın her alanını etkilemektedir. Bu yüzden eğitimde oluşturulan avantajlı ve dezavantajlı süreçlerin sadece sınırları belirlenmiş olan alanları değil toplumun çok daha büyük bir katmanının ve alanını etkilediğini unutmamak gerekir.

Türkiye’de eğitimde ve toplum yaşamında adaletle bakıldığında da dünya genelinden çok farklı bir tablo olduğunu söylemek mümkün değildir. En zengin 8 kişinin servetinin 426 milyar dolar ile en yoksul 3,6 milyar insanın servetinden 17 milyar dolar fazla olduğu bir dünyada (Oxfam, 2018) Türkiye’de de durum pek iç açıcı değildir. Sosyal adaletten bahsetmenin oldukça zor olduğu bir ortamda eğitimde adaletten bahsetmek de oldukça zordur. Eğitim Reformu Girişiminin (ERG) yaptığı bir araştırmaya göre farklı sosyoekonomik arka planlardan

gelenlerin aynı okulda eğitim alma olasılığını gösteren sosyal kapsayıcılık ölçeğinde Türkiye %67 ile katılan 79 ülke arasında 59. sıradadır. Yine aynı araştırma okulların kendi içindeki eşitsizliğin başka bir boyutunu Erken Sosyal İletişim Ölçeğiyle (ESCS) ölçmüş ve Türkiye'nin puanının 0,94 olarak hesaplamıştır. Bu da öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarına göre gruplanmış olduklarının verilerinden biridir (ERG, 2021).

ERG' nin (2021) araştırması üzerinden başka bir veri de Türkiye'de eğitimle ilgili kararların % 72,9 oranında merkezden alındığını ortaya koymaktadır. Bu oran Türkiye'de eğitimin oldukça merkezi bir yapıya sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Eğitimin sistemindeki genel yapıdaki sorunların ve eğitim adaletsizliğinin sorumlularından biri olan merkezi bir güçten çözüm beklemek rakamlarla da ortaya konduğu gibi altı doldurulamayacak bir beklenti olacaktır. Bu nedenle bu çalışma egemen bir gücün hem eğitim sorunlarına hem de eğitimde adaletsizliklere çözüm üretmesini beklemek yerine eyleme geçen bireye yönelmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin faillik davranışları ile okullarda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek hem kavramsal hem de uygulamalı bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Literatürde faillik; bireyin, bağlamsal sınırlamalara rağmen eyleme geçebilme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında bu kapasiteyi nasıl gerçekleştirdiği sosyal adaletle yakından ilişkilendirilmektedir. Sosyal adalet, toplumdaki kaynak, sorumluluk ve gücün hiçbir ayırım gözetilmeksizin adil dağıtımı olarak tanımlanırken, eğitim sistemi bu adaletin sağlanmasında temel bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda eşitlik ve dönüşümün taşıyıcı aktörleri olarak konumlanmaktadır.

Türkiye'de öğretmen failliği ile sosyal adalet ilişkisini birlikte ele alan özgün araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın özgünlüğü, merkezden gelen politika ve programlar yerine, sahadaki öğretmenin özne olarak konumlandığı, eyleme geçme kapasitesine odaklanmasıdır. Karagöl (2025), öğretmen failliği alanındaki yayınların çoğunlukla öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve kimlik gibi temalar etrafında yoğunlaştığını; sosyal adalet kavramı ile doğrudan ilişkilendirilen çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sosyal adalet boyutuna odaklanarak alana katkı sağlama potansiyelini desteklemektedir. Ayrıca eğitimde eşitsizlikleri aşmak için öğretmenlerin dönüşüm yaratma gücüne sahip olduğu kabul edilmekte; öğretmenlerin seçimleri ve sınıf içi kararları, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmen failliğinin sosyal adaletin sağlanmasındaki rolünü incelemek, hem kuramsal hem de pratik düzeyde önemli katkılar sunmaktadır. Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin faillik davranışları ile sosyal adalet algıları arasında bir ilişkiyi incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt sorular oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan

- 1- Öğretmenlerin faillik davranışları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin faillik davranışları cinsiyete, okul kademesine (ilkokul, ortaokul, lise), hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları ne düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları cinsiyete, okul kademesine, hizmet süresine ve branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları faillik davranışlarını yordamakta mıdır? Yorduyorsa, ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemek; değişme varsa da bu değişimin nasıl gerçekleştiği saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muğla ilinde 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan 5140 erkek, 7727 kadın öğretmen olmak üzere toplam 12867 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu "Basit Seçkisiz Örneklem" yöntemlerinden "Uygun Örneklem" tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Bu teknikte

zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklem kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilir (Büyüköztürk, 2018). Örneklemin evreni temsil edebilmesi için ihtiyaç duyulan sayı %95 güven düzeyine ve $\pm 0,5$ güven aralığına göre yapılan hesaplamada en az 373 öğretmen olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1’de veri temizliği sonucu analize kattığımız 429 katılımcının demografik değişkenlerine ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Özellikleri

Değişken	Kişisel Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	235	54,8
	Erkek	194	45,2
Yaş	22-36	120	28,0
	37-46	204	47,6
	47-65	105	24,4
Okul Kademesi	İlkokul	112	26,1
	Ortaokul	163	38,0
	Lise	154	35,9
Hizmet Süresi	1-9 Yıl	83	19,3
	10-19 Yıl	193	45,0
	20- Yıl	153	35,7
Okuldaki Öğrenci Sayısı	0-249	115	26,8
	250-449	94	21,9
	450-	220	51,3
Branş	Sınıf Öğretmenleri	100	23,3
	Sosyal Bilimler	191	44,5
	Sayısal Bilimler	138	32,2
	Toplam	429	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmamıza katılan kadın öğretmenlerimizin sayısı ($n = 235$) %54,8 ile erkek öğretmenlerimizden ($n = 194$) daha fazladır. Katılımcıların yaşları ise %47,6 ile 37-46 yaş aralığında olan öğretmenlerimizden ($n = 204$) oluşmakta, bu yaş gurubunu sırasıyla %28 ile 22-36 yaş aralığında olan ($n = 120$) öğretmenlerimiz ve %24,4 ile 47 yaşından büyük öğretmenler ($n = 105$) oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerimizin çalıştıkları okullara baktığımızda ise ilk sırada %38 ile ortaokullarda çalışan öğretmenler ($n = 163$) yer almakta iken bunu %35,9 ile liselerde çalışan öğretmenlerimiz ($n = 154$) ve %26,1 ile ilkokullarda çalışan öğretmenlerimiz ($n = 112$) oluşturmaktadır. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin hizmet süreleri ise en çok %45 ile 10-19 yıl arasını çalışan ($n = 193$) arasında iken bu süreleri %35,7 ile 20 yıl ve daha fazla yıldır çalışan ($n = 153$) öğretmenler ve %19,3 ile 10 yıldan daha az süredir ($n = 83$) çalışanlar olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları ise %51,3 ile 450 ve daha fazla öğrenci ($n = 220$), %26,8 ile 250’den daha az öğrencisi olan ($n = 115$) ve %21,9 ile 250 ile 450 arası öğrenciye sahip okullar ($n = 94$) olarak sıralanmaktadır. Son olarak katılımcı öğretmenler %44,5 ile en çok sosyal bilimler ($n = 191$) öğretmenlerinden oluşurken, bunu %32,2 ile sayısal bilimler alanı öğretmenleri ($n = 138$) ve %23,3 ile sınıf öğretmenlerinden ($n = 100$) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Failliği Ölçeği

Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Failliği Ölçeği Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek “Öğrenme Etkililiği”, “Öğretme Etkililiği”, “İyimserlik” ve “Yapıcı Katılım” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte öğrenme etkililiği boyutunda 6, öğretme etkililiği boyutunda 7, iyimserlik boyutunda 5, yapıcı katılım boyutunda 6 olmak üzere toplam 24 adet 5’li Likert tipi sorudan oluşmaktadır. Her bir madde öğretmenin belirli bir faillik davranışını ne oranda gerçekleştirdiğini ölçmektedir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları öğrenme etkililiği için 0,71,

öğretme etkililiği için 0,73, iyimserlik boyutu için 0,77 ve yapıcı katılım boyutu için 0,77 olarak hesaplanırken, ölçeğin genelini iç tutarlılık kat sayısı ise 0,85 olarak bulunmuştur.

Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği

Karacan vd. (2015) tarafından geliştirilen “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği” ise üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, “dağıtıcı”, “tanıyıcı” ve “katılımcı” adalet şeklindedir. Ölçek, dağıtıcı adalet boyutunda 7, tanıyıcı adalet boyutunda 6 ve katılımcı adalet boyutunda 6 olmak üzere toplam 19 adet 5’li Likert tipi sorudan oluşmaktadır. Her bir madde öğretmenin belirli bir sosyal adalet algısına ne oranda sahip olduğunu ölçmektedir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmış ve katılımcı boyut için 0,67, tanıyıcı boyut için 0,87, dağıtıcı boyut için 0,98 ve ölçeğin geneli 0,91 sonuçları bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin faillik davranışları ile okullarda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için hazırlanan ölçek formları ile toplanan verilerin çözümlemesiyle ulaşılan analiz bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ilk amacı öğretmenlerin faillik davranışlarına ilişkin bulguların belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sergiledikleri faillik davranışları boyutlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Faillik Davranışları

Boyutlar	$\bar{x}$	s
Öğrenme Etkililiği	4,07	0,53
Öğretme Etkililiği	4,15	0,40
İyimserlik	3,93	0,60
Yapıcı Katılım	4,26	0,39
Genel Ortalama	4,11	0,34

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların faillik davranışlarından en ön plana çıkan yapıcı katılım ($\bar{x} = 4,26$, $s = 0,39$) boyutudur. Bu boyutu sırasıyla öğretme etkililiği ($\bar{x} = 4,15$, $s = 0,40$), öğrenme etkililiği ($\bar{x} = 4,07$, $s = 0,53$) boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin faillik davranışları boyutlarından en az katılım gösterdikleri boyut ise ($\bar{x} = 3,93$, $s = 0,60$) iyimserlik boyutu olmuştur.

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin sergiledikleri faillik davranışlarının cinsiyet, yaş, okul kademesi, hizmet süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Tablo 3 ’de kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Öğrenme Etkililiği	Kadın	235	4,03	0,55	427	1,79	0,07
	Erkek	194	4,12	0,49			
Öğretme Etkililiği	Kadın	235	4,14	0,39	427	0,55	0,58
	Erkek	194	4,16	0,41			

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
İyimserlik	Kadın	235	3,91	0,62	427	0,51	0,60
	Erkek	194	3,94	0,58			
Yapıcı Katılım	Kadın	235	4,24	0,37	427	0,84	0,39
	Erkek	194	4,27	0,40			
Genel Ortalama	Kadın	235	4,09	0,35	427	1,30	0,19
	Erkek	194	4,13	0,33			

Tablo 3’de göre öğretmenlerin faillik davranışları cinsiyete göre [$t(427)=1,30$; $p > 0,05$] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmen Faillikinin alt boyutlarının hiçbirinde de öğrenme etkililiği [$t(427)=1,79$; $p > 0,05$], öğretme etkililiği [$t(427)=0,55$; $p > 0,05$], iyimserlik [$t(427)=0,51$; $p > 0,05$] ve yapıcı katılım [$t(427)=0,84$; $p > 0,05$] istatistiki olarak anlamlı bir farka rastlanmazken, erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4,13$, $s=0,33$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=4,09$, $s=0,33$) oranla istatistiki olarak anlamlı olmasa da daha fazla faillik davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4 öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p
Öğrenme Etkililiği	22-36	120	4,04	0,55	2-426	0,40	0,66
	37-46	204	4,09	0,53			
	47-	105	4,05	0,49			
Öğretme Etkililiği	22-36	120	4,14	0,41	2-426	0,92	0,39
	37-46	204	4,18	0,39			
	47-	105	4,11	0,41			
İyimserlik	22-36	120	3,96	0,57	2-426	1,20	0,30
	37-46	204	3,88	0,63			
	47-	105	3,98	0,58			
Yapıcı Katılım	22-36	120	4,28	0,41	2-426	0,77	0,46
	37-46	204	4,26	0,38			
	47-	105	4,22	0,37			
Genel Ortalama	22-36	120	4,11	0,35	2-426	0,10	0,90
	37-46	204	4,11	0,34			
	47-	105	4,10	0,33			

Tablo 4’e göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği [$F(2, 426)=0,40$; $p > 0,05$], öğretme etkililiği [$F(2, 426)=0,92$; $p > 0,05$], iyimserlik [$F(2, 426)=1,20$; $p > 0,05$] ve yapıcı katılım [$F(2, 426)=0,77$; $p > 0,05$] boyutlarının hiçbirinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5 öğretmenlerin faillik davranışlarının çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p
Öğrenme Etkililiği	İlkokul	112	4,02	0,52	2-426	2,30	0,10
	Ortaokul	163	4,14	0,51			
	Lise	154	4,03	0,55			
Öğretme Etkililiği	İlkokul	112	4,19	0,36	2-426	0,71	0,48
	Ortaokul	163	4,13	0,39			
	Lise	154	4,14	0,44			

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p
İyimserlik	İlkokul	112	3,85	0,55	2-426	1,64	0,19
	Ortaokul	163	3,98	0,60			
	Lise	154	3,93	0,64			
Yapıcı Katılım	İlkokul	112	4,24	0,38	2-426	0,67	0,51
	Ortaokul	163	4,24	0,38			
	Lise	154	4,29	0,40			
Genel Ortalama	İlkokul	112	4,09	0,31	2-426	0,47	0,62
	Ortaokul	163	4,13	0,34			
	Lise	154	4,11	0,37			

Tablo 5'e göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği [$F(2, 426) = 2,30; p > 0,05$], öğretme etkililiği [$F(2, 426) = 0,71; p > 0,05$], iyimserlik [$F(2, 426) = 1,61; p > 0,05$] ve yapıcı katılım [$F(2, 426) = 0,47; p > 0,05$] boyutlarının hiçbirinde çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6'da öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet süresi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Hizmet Süreleri	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p
Öğrenme Etkililiği	1-9	83	4,00	0,54	2-426	0,92	0,39
	10-19	193	4,09	0,56			
	20-	153	4,08	0,46			
Öğretme Etkililiği	1-9	83	4,14	0,41	2-426	0,09	0,91
	10-19	193	4,16	0,41			
	20-	153	4,14	0,39			
İyimserlik	1-9	83	3,99	0,55	2-426	1,34	0,26
	10-19	193	3,88	0,64			
	20-	153	3,96	0,57			
Yapıcı Katılım	1-9	83	4,30	0,42	2-426	1,02	0,35
	10-19	193	4,26	0,38			
	20-	153	4,22	0,38			
Genel Ortalama	1-9	83	4,11	0,34	2-426	0,00	0,99
	10-19	193	4,11	0,36			
	20-	153	4,11	0,32			

Tablo 6'da göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği [$F(2, 426) = 0,92; p > 0,05$], öğretme etkililiği [$F(2, 426) = 0,09; p > 0,05$], iyimserlik [$F(2, 426) = 1,34; p > 0,05$] ve yapıcı katılım [$F(2, 426) = 1,02; p > 0,05$] boyutlarının hiçbirinde hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7'de öğretmenlerin faillik davranışlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayıları	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Fark	η^2
Öğrenme Etkililiği	0-249	115	3,98	0,53	2-426	3,82	0,02	1-3	0,01
	250-449	94	4,02	0,50					
	450-	220	4,13	0,52					

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayıları	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Fark	η^2
Öğretme Etkililiği	0-249	115	4,12	0,38	2-426	1,45	0,23		
	250-449	94	4,11	0,42					
	450-	220	4,18	0,40					
İyimserlik	0-249	115	4,01	0,57	2-426	1,53	0,21		
	250-449	94	3,87	0,59					
	450-	220	3,91	0,62					
Yapıcı Katılım	0-249	115	4,22	0,38	2-426	0,82	0,43		
	250-449	94	4,26	0,37					
	450-	220	4,27	0,39					
Genel Ortalama	0-249	115	4,08	0,36	2-426	1,36	0,25		
	250-449	94	4,08	0,33					
	450-	220	4,14	0,34					

Tablo 7'e göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından sadece öğrenme etkililiği boyutunda [$F(2 - 426) = 3,82; p < 0,05$] istatistik olarak anlamlı bir fark vardır. Farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu bulmak için yapılan Sidak testi sonuçlarına göre fark 0-250 arası öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerle 450'den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler arasındadır. 450'den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler ($\bar{x} = 4,14, s = 0,34$) 250'den daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla öğrenme etkililiği davranışı sergilemektedir. Hesaplanan D^2 değerine göre (0,01) farklılık zayıf düzeydedir. Öğretme etkililiği [$F(2-426) = 1,45; p > 0,05$], iyimserlik [$F(2-426) = 1,53; p > 0,05$] ve yapıcı katılım [$F(2 - 426) = 0,82; p > 0,05$] boyutlarının hiçbirinde çalışılan okullardaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8'de öğretmenlerin faillik davranışlarının branş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p
Öğrenme Etkililiği	Sınıf Öğretmeni	100	4,03	0,53	2-426	0,74	0,47
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,05	0,52			
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,11	0,53			
Öğretme Etkililiği	Sınıf Öğretmeni	100	4,21	0,36	2-426	1,92	0,14
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,14	0,43			
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,11	0,38			
İyimserlik	Sınıf Öğretmeni	100	3,86	0,58	2-426	0,83	0,43
	Sosyal B. Öğrt.	191	3,96	0,61			
	Sayısal B. Öğrt.	138	3,93	0,60			
Yapıcı Katılım	Sınıf Öğretmeni	100	4,25	0,38	2-426	0,22	0,79
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,25	0,39			
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,27	0,38			
Genel Ortalama	Sınıf Öğretmeni	100	4,11	0,33	2-426	0,02	0,97
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,11	0,35			
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,11	0,35			

Tablo 8'de göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği [$F(2, 426) = 0,74; p > 0,05$], öğretme etkililiği [$F(2, 426) = 1,92; p > 0,05$], iyimserlik [$F(2, 426) = 0,83; p > 0,05$] ve yapıcı katılım [$F(2, 426) = 0,22; p > 0,05$] boyutlarının hiçbirinde branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Okullarda Sosyal Adalet Algılarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın diğer bir amacı öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarına ilişkin bulguların belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı boyutlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algıları

Boyutlar	$\bar{x}$	s
Katılımcı Boyut	4,37	0,38
Tanıyıcı Boyut	4,64	0,38
Dağıtıcı Boyut	4,68	0,44
Genel Ortalama	4,57	0,33

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler için okulda sosyal adalet algısının en ön plana çıkan boyutu dağıtıcı boyut ($\bar{x} = 4,68$, $s = 0,44$) olurken, bu boyutu tanıyıcı boyut ($\bar{x} = 4,64$, $s = 0,38$) izlemiştir. Katılımcıların algılarının en düşük olduğu boyut ise katılımcı boyut ($\bar{x} = 4,37$, $s = 0,38$) olmuştur.

Öğretmenlerin Okullarda Sosyal Adalet Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü amacı öğretmenlerin okullarda sosyal adalet algılarının cinsiyet, yaş, okul kademesi, hizmet süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Tablo 10’da kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Katılımcı Boyut	Kadın	235	4,37	0,39	427	0,39	0,69
	Erkek	194	4,38	0,37			
Tanıyıcı Boyut	Kadın	235	4,65	0,40	427	0,99	0,32
	Erkek	194	4,62	0,37			
Dağıtıcı Boyut	Kadın	235	4,70	0,43	427	0,97	0,33
	Erkek	194	4,66	0,44			
Genel Ortalama	Kadın	235	4,58	0,34	427	0,69	0,49
	Erkek	194	4,56	0,31			

Tablo 10’da göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları cinsiyete göre [$t(427) = 0,69$; $p > 0,05$] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmen Failliğinin alt boyutlarının hiçbirinde de katılımcı boyut [$t(427) = 0,39$; $p > 0,05$], tanıyıcı boyut [$t(427) = 0,99$; $p > 0,05$], dağıtıcı boyut [$t(427) = 0,97$; $p > 0,05$] istatistiki olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 11’de öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Okullarda Sosyal Adalet Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Fark
Katılımcı Boyut	22-36	120	4,35	0,39	2-426	1,54	0,21	
	37-46	204	4,41	0,38				
	47-	105	4,33	0,37				

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Fark
Tanıyıcı Boyut	22-36	120	4,61	0,41	2-426	3,64	0,02	2-3
	37-46	204	4,69	0,38				
	47-	105	4,57	0,37				
Dağıtıcı Boyut	22-36	120	4,66	0,45	2-426	2,82	0,06	
	37-46	204	4,73	0,41				
	47-	105	4,61	0,46				
Genel Ortalama	22-36	120	4,55	0,34	2-426	3,86	0,02	2-3
	37-46	204	4,62	0,32				
	47-	105	4,51	0,32				

Tablo 11'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları alt boyutlarından Katılımcı Boyut [$F(2, 426) = 1,54$; $p > 0,05$] ve Dağıtıcı Boyut [$F(2, 426) = 2,82$; $p > 0,05$] özelinde istatistiki olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Tanıyıcı Boyut [$F(2, 426) = 3,64$; $p < 0,05$] ve Okulda Sosyal Adalet Algısı ölçeğinin genelinde [$F(2, 426) = 3,86$; $p < 0,05$] yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğuna bakıldığında ise 37-46 yaş aralığındaki öğretmenlerle 47 yaşından büyük öğretmenler arasında Tanıyıcı boyutta bir fark bulunmuştur. 37 - 46 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,69$, $s = 0,38$) 47 yaş ve üzerindeki ($\bar{x} = 4,57$, $s = 0,37$) öğretmenlerden daha yüksek sosyal adalet algısına sahip olduğu söylenebilir. Okulda Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin genelindeki farka bakıldığında ise fark yine 37-46 yaş aralığındaki öğretmenler ve 47 yaşından büyük öğretmenler arasındadır. 37 - 46 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,69$, $s = 0,38$) 47 yaşından büyük öğretmenlere ($\bar{x} = 4,57$, $s = 0,37$) göre daha yüksek sosyal adalet algısına sahiptir. Hesaplanan η^2 değerine göre (0,01) farklılık hem tanıyıcı boyutta hem de genelde zayıf düzeydedir.

Tablo 12'de öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarının çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p
Katılımcı Boyut	İlkokul	112	4,41	0,38	2-426	1,08	0,34
	Ortaokul	163	4,37	0,39			
	Lise	154	4,34	0,37			
Tanıyıcı Boyut	İlkokul	112	4,61	0,40	2-426	0,83	0,43
	Ortaokul	163	4,67	0,39			
	Lise	154	4,62	0,37			
Dağıtıcı Boyut	İlkokul	112	4,66	0,44	2-426	0,33	0,71
	Ortaokul	163	4,70	0,43			
	Lise	154	4,68	0,44			
Genel Ortalama	İlkokul	112	4,57	0,34	2-426	0,350	0,70
	Ortaokul	163	4,59	0,33			
	Lise	154	4,56	0,32			

Tablo 12'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından katılımcı boyut [$F(2, 426) = 1,08$; $p > 0,05$], tanıyıcı boyut [$F(2, 426) = 0,83$; $p > 0,05$] ve dağıtıcı boyutun [$F(2, 426) = 0,33$; $p > 0,05$] boyutlarının hiçbirinde çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13'te öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet süresi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13*Öğretmenlerin Okulda Sosyal Algılarının Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırması*

Boyutlar	Hizmet Süreleri	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Fark	η^2
Katılımcı Boyut	1-9	83	4,37	0,38	2-426	1,07	0,34		
	10-19	193	4,40	0,39					
	20-	153	4,34	0,36					
Tanıyıcı Boyut	1-9	83	4,62	0,41	2-426	3,74	0,02	2-3	0,01
	10-19	193	4,69	0,38					
	20-	153	4,58	0,37					
Dağıtıcı Boyut	1-9	83	4,69	0,44	2-426	0,91	0,40		
	10-19	193	4,71	0,43					
	20-	153	4,65	0,45					
Genel Ortalama	1-9	83	4,57	0,33	2-426	2,36	0,09		
	10-19	193	4,61	0,33					
	20-	153	4,53	0,32					

Tablo 13'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından katılımcı boyut [$F(2, 426) = 1,07$; $p > 0,05$] ve dağıtıcı boyutun [$F(2, 426) = 0,91$; $p > 0,05$] boyutlarında hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak tanıyıcı boyut [$F(2, 426) = 3,74$; $p < 0,05$] boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Fark 20 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmenlerle 10-19 yılını çalışan öğretmenler arasındadır. 10-19 yılını çalışan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,69$, $s = 0,38$) Okulda Sosyal Adalet Algıları 20 yıl ve üzeri yıldır öğretmenlik yapan öğretmenlerden ($\bar{x} = 4,58$, $s = 0,37$) daha yüksektir. Hesaplanan η^2 değerine göre (0,01) farklılık zayıf düzeydedir.

Tablo 14'te öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14*Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırması*

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayıları	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Fark	η^2
Katılımcı Boyut	0-249	115	4,33	0,37	2-426	0,82	0,44		
	250-449	94	4,38	0,38					
	450-	220	4,39	0,39					
Tanıyıcı Boyut	0-249	115	4,62	0,41	2-426	0,25	0,77		
	250-449	94	4,66	0,40					
	450-	220	4,64	0,36					
Dağıtıcı Boyut	0-249	115	4,60	0,46	2-426	2,91	0,05	1-3	0,01
	250-449	94	4,69	0,44					
	450-	220	4,72	0,42					
Genel Ortalama	0-249	115	4,52	0,35	2-426	1,69	0,18	3-1	
	250-449	94	4,58	0,34					
	450-	220	4,59	0,31					

Tablo 14'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından katılımcı boyut [$F(2, 426) = 0,82$; $p > 0,05$] ve tanıyıcı [$F(2, 426) = 0,25$; $p > 0,05$] boyutlarında okuldaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak dağıtıcı boyut [$F(2, 426) = 2,91$; $p = 0,05$] boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Fark 250 ve daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerle 450'den fazla öğrencisi olan öğretmenler arasındadır. 450'den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,72$, $s = 0,42$) Okulda Sosyal Adalet Algıları 250'den az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerden ($\bar{x} = 4,60$, $s = 0,46$) daha yüksektir. Hesaplanan η^2 değerine göre (0,01) farklılık zayıf düzeydedir.

Tablo 15'te öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarının branş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15*Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Branşa Göre Karşılaştırması*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	s	sd	F	p	Fark	η^2
Katılımcı Boyut	Sınıf Öğretmeni	100	4,45	0,37	2-426	3,12	0,04	1-3	0,00
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,36	0,38					
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,33	0,38				3-1	
Tanıyıcı Boyut	Sınıf Öğretmeni	100	4,64	0,38	2-426	3,58	0,02	2-3	0,00
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,68	0,37					
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,57	0,40				3-2	
Dağıtıcı Boyut	Sınıf Öğretmeni	100	4,70	0,42	2-426	0,70	0,49		
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,70	0,43					
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,65	0,45					
Genel Ortalama	Sınıf Öğretmeni	100	4,60	0,33	2-426	2,23	0,10		
	Sosyal B. Öğrt.	191	4,59	0,33					
	Sayısal B. Öğrt.	138	4,52	0,33					

Tablo 15'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından dağıtıcı boyutta [$F(2, 426) = 0,70$; $p > 0,05$] branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak katılımcı boyut [$F(2, 426) = 3,12$; $p < 0,05$] ve tanıyıcı boyutta ($F(2, 426) = 3,58$; $p < 0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Fark katılımcı boyutta sınıf öğretmenleriyle sayısal bilimler alanında ders veren öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,45$, $s = 0,37$) Okulda Sosyal Adalet Algıları sayısal bilimler alanında ders veren öğretmenlerden ($\bar{x} = 4,33$, $s = 0,38$) daha yüksektir. Tanıyıcı boyutta ise fark sosyal bilimler alanında ders veren öğretmenlerle sayısal bilimler arasında ders veren öğretmenler arasındadır. Sosyal bilimler öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,68$, $s = 0,37$) Okulda Sosyal Adalet Algıları sayısal bilimler alanında ders veren öğretmenlerden ($\bar{x} = 4,57$, $s = 0,40$) daha yüksektir. Hesaplanan η^2 değerine göre (0,00) farklılık her iki boyutta da zayıf düzeydedir.

Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Faillik Davranışları üzerindeki Etkileri

Araştırma amaçlarımızdan sonuncusu öğretmenlerin sosyal adalet algılarının faillik davranışlarını yordayıp yordamadığıdır. Bu analize ait bulgular bu başlık altında yer almaktadır.

Tablo 16*Öğretmenlerin Genel Faillik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi(r)
Sabit	2,83	0,21	-	13,32	0,00	-	-
Katılımcı Boyut	0,41	0,04	0,46	9,12	0,00	0,40	0,40
Tanıyıcı Boyut	-0,06	0,05	-0,07	1,25	0,21	-0,06	-0,05
Dağıtıcı Boyut	-0,04	0,04	-0,05	0,93	0,34	0,07	-0,04
$r = 0,41$ $r^2 = 0,17$ $F(3 - 425) = 29,51$ $p = 0,00$							

Tablo 16'da öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları ile öğretmenlerin faillik davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin faillik davranışları ile katılımcı sosyal adalet algısı ($r = 0,40$) arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen Failliği ile Tanıyıcı Sosyal Adalet Algısı ($r = -0,06$) arasında negatif ve Dağıtıcı Sosyal Adalet Algısı arasında pozitif ve ihmal edilebilir düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, öğretmen failliği ile katılımcı sosyal adalet algısı ($r = 0,40$) arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Tanıyıcı sosyal adalet algısı ve dağıtıcı sosyal adalet algısı ile yapıcı katılım failliği arasında ise ihmal edilebilecek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları tüm boyutları ile öğretmen failliği arasında orta düzeyde ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkiye ($r = 0,40, p < 0,05$) rastlanmıştır. Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları yapıcı katılım failliğinin yaklaşık %17'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) üzerinden bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin öğretmen failliği üzerindeki göreceli önem sırası katılımcı boyut, tanıyıcı boyut ve dağıtıcı boyut olmuştur. Elde ettiğimiz regresyon katsayıların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre katılımcı sosyal adalet algısı öğretmen failliğinin anlamlı yordayıcısı olurken, tanıyıcı ve dağıtıcı sosyal adalet algıları anlamlı birer yordayıcı değildir. Elde ettiğimizi bulgulardan yola çıkarak oluşturulan regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Öğretmen Failliği} = 2,83 + 0,41(\text{Katılımcı Boyut}) - 0,06(\text{Tanıyıcı Boyut}) - 0,04(\text{Dağıtıcı Boyut})$$

Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda ilk olarak örneklem grubunun demografik özellikleri analiz edilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin cinsiyet dağılımıdır. Araştırma örnekleminde kadın öğretmenlerin oranı erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Bu bulgu, Türkiye genelinde öğretmenlik mesleğinde kadınların ağırlıkta olduğunu gösteren güncel istatistiklerle de uyumludur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2023) yayımladığı resmi verilere göre, Türkiye'de 1.117.632 öğretmenin yaklaşık %59'u kadındır. Benzer şekilde, OECD (2023) verileri de Türkiye'de kadın öğretmen oranının OECD ortalamasının üzerinde olduğunu ve özellikle temel eğitim kademelerinde bu oranın daha belirgin olduğunu vurgulamaktadır. İkinci olarak öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunun ($n = 204$) 37-46 yaş aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin atanma sonrası farklı bölgelerde çalıştıktan sonra, yaşam kalitesi yüksek bölgelerden biri olan Muğla iline yöneldiğini göstermektedir. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde (MEB, 2015) belirtildiği gibi, atamalar hizmet puanına dayalı olarak yapılmakta ve bu puanların biriktirilmesi için öğretmenler coğrafi esneklik göstermektedir. Bu bağlamda, orta yaş grubundaki yoğunluk, sistemin işleyişine dair yapısal bir sonucu temsil etmektedir. Üçüncü olarak incelenen özellik, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesidir. Bulgular, katılımcıların büyük bölümünün ortaokul ($n = 163$) ve lise ($n = 154$) düzeylerinde görev yaptığını ortaya koymuştur. Bu durum, söz konusu kademelerde branş öğretmenlerine duyulan ihtiyacın fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, eğitim sisteminde öğretmen dağılımı açısından yapısal bir dengeyi işaret etmektedir. Dördüncü özellik olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemleri analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun 10-19 yıl arası deneyime sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, hem yaş dağılımı hem de coğrafi tercih eğilimleriyle tutarlıdır. Orta deneyim düzeyindeki öğretmenlerin büyük şehirler yerine kaliteli yaşam olanaklarına sahip bölgelerde görev yapmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Beşinci olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayıları değerlendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların çoğunun 450 ve üzeri öğrencinin bulunduğu büyük ölçekli okullarda çalıştığını göstermiştir. Bu durum, özellikle taşınabilir eğitim politikalarının sonucu olarak, küçük ölçekli köy okullarının kapatılması ve öğrencilerin merkezi okullara yönlendirilmesiyle açıklanabilir. TED Eğitim ve Bilimsel Araştırma Vakfı – Eğitim Değerlendirme ve Makro Araştırmalar Merkezi (2023) raporuna göre, Türkiye'de kırsal bölgelerdeki okul kapatmaları sonrası öğrenci nüfusu giderek büyük okullarda toplanmakta, bu da öğretmen iş yükünü ve sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Son olarak, öğretmenlerin branş dağılımı ele alınmıştır. Örneklemdaki öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilimler alanında görev yaptığı belirlenmiştir. Sosyal bilimler öğretmenlerinin bu tür çalışmalara daha fazla duyarlılık göstermesi ve sosyal adalet gibi temaları daha fazla içselleştirmiş olmaları bu durumu açıklayabilir. Bu bağlamda, sosyal bilimler branşı öğretmenlerinin faillik davranışı ve sosyal adalet algısı bağlamındaki eğilimleri, çalışmanın diğer bulgularıyla da örtüşmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin faillik davranışları en yüksek düzeyde yapıcı katılım, öğretme etkililiği ve öğrenme etkililiği boyutlarında, en düşük düzeyde ise iyimserlik boyutunda gerçekleşmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları ortama olumlu katkı sağlama isteğinin yüksek olduğunu, ancak gelecek konusunda ağır bir kötümserlik hissi taşıdıklarını göstermektedir.

Türkiye'de öğretmen failliğine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Erdem vd. (2025) tarafından geliştirilen ölçek kapsamında öğretmenlerin "Gönüllü Girişim" boyutunda 4,12, "Öz Değerlendirme" boyutunda 3,88 ve "Mesleki Gelişim Yönelimi" boyutunda 3,79 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçek farklı boyutlar içerirse de genel olarak öğretmen failliği ortalaması 4,11 olarak belirlenmiştir. Her iki çalışmanın da Türkiye bağlamında yürütülmüş olması, öğretmenlerin mesleki girişim ve sorumluluk alma eğilimlerinin tutarlılığını göstermekte; aynı zamanda sosyal adalet algısı ile bu davranışların nasıl etkileşime girdiğini anlamaya olanak tanımaktadır.

OECD raporuna göre (2024), öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının gerilimi ve mesleki tükenmişliği etkilediğini; bu duyguların aynı zamanda sınıf içi uygulamalara ve öğrenci refahına doğrudan yansıtıldığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin (academic optimism) onların mesleki öz-yeterlik ve iş doyumuyla ilişkili olduğu, bu faktörlerin bir arada öğrenci başarısını da pozitif etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Ávalos-González ve Gomide Júnior, 2025; Beard vd., 2010). Aşçı ve Yıldırım (2020) çalışmalarında aynı ölçeği kullanarak benzer bulgulara ulaşmıştır. Onların çalışmasına göre faillik davranışları öğretme etkililiği, yapıcı katılım, öğrenme etkililiği ve iyimserlik şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen Failliği ile ilgili bir diğer çalışma olan Aksoy ve Öztürk (2023) ise çalışmalarında en yüksek katılım gösterilen boyutu öğretme etkililiği olarak bulurken, en az katılım gösterilen boyutları öğrenme etkililiği ve iyimserlik olarak bulmuşlardır. Bütün bu çalışmaların da ortaya koyduğu gibi öğretmenlerimiz toplumun bir parçası olarak toplumdaki genel durumdan fazlasıyla etkilenmekte ve bunu öğretmenlik uygulamalarına da yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin faillik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak araştırmamızın diğer amacını oluşturmuştur. Bu değişkenlerden ilki olan cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin faillik davranışlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Yapılan analiz sonucunda erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farka ne faillik davranışlarında ne de ölçeğin alt boyutlarında rastlanmamıştır. Aşçı ve Yıldırım (2020) kendi çalışmalarında aynı değişkene göre öğretmenlerin faillik davranışlarını inceleniş ancak onlar da anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak, Aksoy ve Öztürk (2023) çalışmalarında erkek öğretmenlerin faillik davranışlarının kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Erkek öğretmenlerin faillik davranışları öğretme etkililiği, yapıcı katılım, öğrenme etkililiği ve iyimserlik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bir diğer değişken olan yaş değişkenine baktığımızda ise yine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Belirli bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra mesleki doyumluk, bıkkınlık ve benzeri sebeplerle yaştan dolayı anlamlı bir farklılaşma meydana gelmesi beklense de bulgularımızda böyle bir veriye ulaşılamamıştır. Çalıştıkları okul kademesine göre öğretmenlerin faillik davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığına baktığımızda ise anlamlı bir farka ne bu çalışmada ne de Aşçı ve Yıldırım'ın (2020) çalışmasında rastlanmıştır. Bu değişkenlerin arasında olan okuldaki öğrenci sayılarına baktığımızda ise 250 den daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler ile 450 ve daha fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Araştırmanın okullarda sosyal adaletle ilgili bulgulara ulaşmak için ilk amacı öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının düzeylerinin belirlenmesi olmuştur. Araştırmamızda en yüksek katılım olan alt boyut dağıtıcı boyut olmuştur. Dağıtıcı adalet aslında devletin topluma karşı görevleriyle ilgilidir. Eğitimde dağıtıcı adalet ise eğitimdeki kaynaklardan herkesin eşit şekilde yararlanması, kaynak dağıtımında eşitlik anlamına gelir (Bates, 2005). Bu boyutun en yüksek katılım gösterilen boyut olması aslında öğretmenlerin ideal olanın çok farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Devletin yapması gereken yaşamın tüm alanında olduğu gibi eğitim alanında da bütün kaynakları eşit paylaşmaktır. İkinci en yüksek katılım gösterilen boyut ise tanıyıcı adalet boyutu olmuştur. Bu boyut, özellikle kültürel açıdan dezavantajlı grupların eğitim süreçlerinde görünür kılınmasıyla ilgilidir. Tanıyıcı adalet, yalnızca bireylerin eğitim hakkına erişimini değil, aynı zamanda onların kimliklerinin, dilsel ve kültürel farklılıklarının tanınmasını ve bu farklılıklarla birlikte eğitim sistemine eşit yurttaşlar olarak katılımını gerektirir (Fraser, 2008; 2020). Eğitimde tanıyıcılık, söz konusu dezavantajlı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin toplumsallaşmasını bir lütuf ya da ayrıcalık olarak değil; eşitliğe dayalı, kapsayıcı bir demokratik toplumun zorunlu bir unsuru olarak görür. OECD'nin Eğitimde Eşitlik ve Kapsayıcılık: Çeşitlilikten Güç Bulmak (Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity) (2023) raporu, kapsayıcı eğitimi insan hakkı perspektifiyle tanımlar. Bu bağlamda her öğrenci, eğitimde bir insan hakkı olarak eşit şartlara sahip olmalı ve kimliğinden ötürü dışlanmadan, tanınarak sisteme entegre edilmelidir (Fraser, 2020; Freire, 1991).

En az düzeyde katılım gösterilen madde ise katılımcı adalet boyutu olmuştur. Bu boyutun en az katılım gösterilen boyut olmasının aslında ulaşılması en zor olan demokrasi ideali ile ilgili olmasıdır. Enslin (2006) demokrasinin eğitimde gerçekleşmesini kendi varoluşunu sağlamakla mümkün olduğunu ifade etmekte ve bireysel özgürleşmeye yol açan bir eğitim sürecinin tüm dünyada sosyal adaleti en çok teşvik eden şey olduğunu eklemektedir. Dünyadaki tüm problemlerden ve çözümlerinden etkilenenlerin eşitlik ilkesine göre karar alma süreçlerinde eşit şekilde yer alırlarsa toplumsal yaşamda sosyal adaletin sağlanması daha kolay olacaktır. Bu durumda eğitime düşen rol ise öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımlarını sağlamak, onlara söz hakkı vermektir.

Okulda Sosyal adalet algısı ile madde analizlerine baktığımızda ise en yüksek katılım gösterilen maddeler "hakkaniyetli" davranmakla ilgili maddeler olmuştur. Buna örnek olarak, "Öğrencilere adil davranırım." maddesini vermek mümkündür. Buradan da görüldüğü gibi insanların sosyal adalet algıları var olanı dağıtmak

üzerinde yoğunlaşmaktadır. En az katılım gösterilen okulda sosyal adalet maddesi ise Katılım boyutu içerisinde yer alan “Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda taraf tutmam.” maddesi olmuştur. Burada da görüldüğü gibi, bireyler sosyal adaletin katılım boyutunda ve tanıyıcı boyutta daha az istekli ve daha az katılımcıdır.

Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediğimizde ise yaş değişkeninde tanıyıcı boyutta 37-46 yaş aralığında olan öğretmenlerle 47 yaşından büyük öğretmenler arasında tanıyıcı boyutta anlamlı bir fark vardır. Bates (2005) tarafından kültürel açıdan dezavantajlı grupların haklarının gözetilmesi olarak tanımlanan bu boyuttaki bu farkı yaşla birlikte öğretmenlerin görgülerinin ve yaşam tecrübelerinin yıllar içerisinde onları bu tarz grupları tanımaya daha meyilli hale getirdiği şeklinde açıklamak mümkündür. Tanıyıcı boyutta diğer anlamlı fark öğretmenlerin hizmet sürelerinde bulunmuştur. Bu fark 10-19 yıl arası çalışan öğretmenlerle 20 yıldan daha fazlasını çalışan öğretmenler arasında bulunmuştur. Bu farkı da yaş değişkeninde olduğu gibi öğretmenlerin yıllar geçtikçe öğrencilerini daha iyi tanıyarak, onları yargılamadan her kültürel gruba eşit yaklaşması olarak açıklayabiliriz. Okuldaki öğrenci sayıları değişkenine baktığımızda yine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buradaki fark 250’den az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerle 450’den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler arasındadır. Kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal adaletin dağıtıcı boyutunda diğer öğretmenlere göre daha az istekli oldukları, gün içerisindeki yorgunluklarının algılarını etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin ve yorgunluğunun kalabalık okullarda daha yüksek olduğu ve bu durumda oluşan bu farka neden olduğunu söylememiz mümkündür.

Öğretmenlerin Faillik davranışları ile Okulda Sosyal Adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmamızın temel savını oturttuğumuz bu ilişkinin varlığı bize faillik davranışı gösterme yetisi olan öğretmenlerin sosyal adalet algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni olarak yıllardır birikmiş uygulamaların tersine hareketlerde bulunabilen, bunlara karşı çıkabilen fail öğretmenlerin toplumdaki adaletsizliklere karşı da aynı dirayeti göstermesi olarak ifade edilebilir. Bu bulgu Üzümlü ve diğerleri (2022) ve Ulla (2025) çalışmalarında da vurguladığı gibi öğretmen failliğine sosyal adalet odaklı bir perspektifle yaklaşıldığında öğretmenlerin, sosyal adalet meseleleriyle ilgili etkinliklerde ve tartışmalarda fail davranışlarda bulunduklarına odaklanmaktadır.

Okulda sosyal adalet algısının boyutlarının öğretmen failliği üzerindeki görece önem sırasına baktığımızda ise katılımcı boyutun en önemli boyut olduğu görülmektedir. Okuldaki her öğrencinin kendini belirleme ve ifade etme özgürlüğüne yön veren politikalara eşit olarak katılımının sağlanması olarak da ifade edebileceğimiz katılımcı boyut aslında eğitimin temel amacını ortaya koymaktadır. Katılımcı boyutu ise tanıyıcı boyut ve dağıtıcı boyut takip etmektedir. Buradan yola çıkarak söylenebilecek şey var olanı değiştirme isteği yüksek olan fail öğretmenlerin bu yapma eyleminin ön şartı olarak sosyal adaleti koyduklarıdır.

Teorik ve Politika Önerileri

Bu araştırmada öğretmen failliğini en güçlü yordayan değişkenin “Katılımcı boyut” olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımının, faillik düzeyleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okullardaki karar süreçlerine daha fazla dâhil edilmesini destekleyen politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim politikaları, öğretmenlerin sadece uygulayıcı değil aynı zamanda dönüştürücü aktörler olarak kabul edilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırmada okul mevcudu değişkenine göre dağıtıcı adalet algılarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle 450 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerle, 250’den az öğrencili okullarda görev yapanlar arasında bu farklılık belirgindir. Bu farkın gerekçelerini ortaya koymak amacıyla, özellikle okul büyüklüğünün öğretmenlerin adalet algısı ve failliği üzerindeki etkilerini inceleyen bağlamsal nitel çalışmalar önerilmektedir. Ayrıca hizmet süresi ile “Tanıyıcı boyut” arasında ortaya çıkan anlamlı farklar, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sosyal adalet algılarının nasıl evrildiğini anlamaya dönük uzunlamasına araştırmalarla desteklenmelidir.

Uygulamaya (Pratiğe) Yönelik Öneriler

Bu çalışmada faillik davranış düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, okul iklimi ve değişim süreçlerine daha fazla katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Uygulayıcılar, bu potansiyeli değerlendirerek özellikle yüksek faillik düzeyine sahip öğretmenleri okul gelişim planlarında daha etkin roller üstlenmeleri için destekleyebilir. Aynı zamanda, mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin katılımcı ve yansıtıcı rollerini artırmaya yönelik

yapılandırılmış uygulamalara yer verilmelidir. Failliği destekleyen okul kültürlerinin yaygınlaştırılması, hem öğretmen motivasyonu hem de sosyal adaletin okuldaki yansımaları açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Aksoy, M., & Öztürk, Z.Y. (2023). Sınıf öğretmenlerinin faillik düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri ilişkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1318-1335.
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16), 6128-6149.
- Ávalos-González, J. & Gomide Júnior, A. (2025). Healthy school, healthy teachers: Mediating effect of optimism. *Frontiers in Psychology*, 16, 1506161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1506161>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barton, C. A., & Tan, E. (2010). We be burnin! Agency, identity and science learning. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 187-229.
- Bates R. (2005, Kasım). *Educational administration and social justice* [Sözlü Bildiri]. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Australia. https://www.researchgate.net/publication/249794857_Educational_administration_and_social_justice
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.002>
- Bellibaş, M.Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeğinin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Bodman, S., Taylor, S., & Morris, H. (2012). Politics, policy and professional identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(3), 14-25.
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 409-428.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190.
- Carr, D. (2003). Moral educational implications of rival conceptions of education and the role of the teacher. *Journal of the Moral Education*, 32, 219-232.
- Cho, H. (2007). Navigating the meaning of social justice, teaching for social justice and multicultural education. *Intercultural Journal of Multicultural Education*, 19(2), 1-17.

- Davies, B. (2010). The struggle between the individualized subject of phenomenology and the multiplicities of the poststructuralist subject: the problem of agency. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 54-68.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). *ARISE Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi: Türkiye ulusal raporu* [Rapor]. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/egitimde-esitsizligin-azaltilmasi-projesi-arise/>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* [Rapor]. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). *What is agency? Conceptualizing professional agency at work*. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Enslin, P. (2006) Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: Teacher agency. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Erdem, C., Toptaş, H. T., Kuzu, H. A., & Varol, B. (2025). The scale of teacher agency in professional development: The validity and reliability study. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13(1), 345-378.
- European, NCLUD-ED Consortium. (2009, Ekim). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* [Presentation]. Entegrel Proje kapsamında “Successful educational actions for the early education of the Roma and Sinti — Contributions from European Research” oturumu, European Research Project Implementation Meeting, Varşova, Polonya. Retrieved from <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in schools for all. *Teaching and Teacher Education*, 25, 533-534.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.
- Fraser, N. (2020). From redistribution to recognition?: Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. S. Seidman ve J. C. Alexander (Haz). *The new social theory reader* içinde (s. 188-196). Routledge.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.) Ayrıntı Yayınevi.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. Routledge Falmer.
- Gaudelli, W. (2001). Reflection on multicultural education: A teacher's experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35-37.
- Gazetevatan (2021, 08 ve 09). *MEB harekete geçti*. <https://www.gazetevatan.com/egitim/galeri-milli-egitim-bakanligi-meb-harekete-gecti-ve-resmen-duyuruldu-ilk-kez-ucretsiz-9-10-11-ve-12-siniflar-1412233>
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Giddens, A. (2020). *Toplumsal inşası - Yapılaşma teorisinin ana hatları* (Ü. Tatlıcan, Çev.). Sentez Yayınları.
- Godfrey, L., & Olson, C. B. (2019). Agency as the achievement of reform ownership. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(2), 249-262.
- Hart, C. S. (2019). Education, inequality and social justice: A critical analysis applying the Sen- Bourdieu analytical framework. *Policy Futures in Education*, 17(5), 582-598.
- Hodge, E., & Bonko, S.L. (2014). A common vision of instruction: An analysis of English language and professional development materials related to the Common Core State Standards. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(1), 169-196.

- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brokelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karagöl, İ. (2025). Öğretmen failliği üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 14-27.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Luttenberg, J. Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289-308.
- May, S., Cowles, S., & Lamy, M. (2013). *PISA 2012 New Zealand summary report*. New Zealand Ministry of Education. http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0008/144872/1015_PISASummary_2012.pdf
- MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, Aralık). *2023-2024 eğitim öğretim istatistikleri açıklandı* [Rapor]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr>
- Novak, M. (2000, Aralık). *Defining social justice*. First Things. <https://www.firstthings.com/article/2000/12/defining-social-justice>
- OECD (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768/e9072e21-en.pdf
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Oxfam. (2018). *Reward work, not wealth* [Politika raporu]. Oxfam. <https://www.oxfam.org/en/research/reward-work-not-wealth>
- Pantić, N. (2015). A model for the study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Rawls, J. (2020). *Hakkaniyet olarak adalet* (O. Baş, Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021>
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The counseling psychologist*, 29(6), 790-821.
- Theoharis, G. (2007). *Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717> files.eric.ed.gov/fulltext/ED501010.pdf

- Türk Eğitim Derneği – TEDMEM. (2023). *Bir bakışta eğitim 2023: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. TEDMEM. <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf>
- Thomson, S., De Bortoli, L., & Buckley, S. (2013). *PISA 2012: How Australia measures up*. Australian Council for Educational Research (ACER). <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ozpisa>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Ulla, M. B. (2025). Teacher agency for social justice. M. B. Ulla (Haz.) *Queer teachers' agency in language education* içinde (s. 39–55). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83662-930-620251003>
- Üzüm, B., Yazan, B., Mary, L., & Akayoğlu, S. (2022). Teacher agency for social justice in telecollaboration: Locating agentive positioning in virtual language interaction. *The Language Learning Journal*, 51(6). <https://doi.org/10.1080/095771736.2022.2080857>
- Van den Bos, K. (2003). On the subjective quality of social justice: The role of affect as information in the psychology of justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 482–498. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.482>
- Vahasantanen, K., & Etelapelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291–312.
- Weick, K. (2001). *Making sense of organization*. Blackwell.
- Young, M. (1998). Rethinking teacher education for a global future: Lessons from the English. *Journal of Education for Teaching*, 24(1), 51–62.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.

Investigation of the Relationship Between Teachers' Teacher Agency and Social Justice Perceptions at Schools

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' agentic behaviors and their perceptions of social justice in schools. For this purpose, the "Teacher Agency Scale" developed by Liu et al. (2016) and adapted into Turkish by Bellibaş et al. (2019), and the "Social Justice in Schools Scale" developed by Karacan et al. (2015), were employed. The sample of the study consisted of 429 teachers working in Muğla province during the 2023–2024 academic year. The scales were administered to the participants via online platforms. Descriptive statistics were used to determine the levels of teachers' perceptions of social justice and agentic behaviors, while percentages and frequencies were employed to analyze demographic information. Assuming that teachers' perceptions of social justice and agentic behaviors were normally distributed, independent samples t-tests were applied to examine whether these differed by gender, and one-way ANOVA was used to analyze differences according to school level, number of students, years of service, and teaching field.

Keywords: agency, teacher agency, change, social justice

Yapay Zeka Destekli Yazma Eğitiminin Ortaokul Düzeyindeki İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumlarına Etkisi

Tuğba Aydın Yıldız^a

Öz

Araştırmanın amacı, yapay zekâ destekli yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce yazma tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışma, bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 52 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Nicel bir araştırma deseni benimsenmiş ve ön test-son test uygulamalı tek grup modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; “ilişki”, “algı” ve “katkı” olmak üzere üç alt boyuttan oluşan Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama süreci 12 hafta boyunca sürmüştür; her hafta belirli bir yazma becerisi (betimleyici yazma, yaratıcı yazma, yönerge yazma, özet çıkarma vb.) ele alınmıştır. Öğrenciler, ChatGPT, Grammarly, QuillBot, DeepL Writer gibi farklı yapay zekâ araçlarıyla yazma sürecinin çeşitli aşamalarında etkileşim kurmuştur. Bulgular, öğrencilerin yazma tutumlarında özellikle “ilişki” ve “katkı” alt boyutlarında anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, kız öğrencilerin genel tutum puanları daha yüksek olmakla birlikte, erkek öğrenciler yazının akademik katkısına ilişkin algılarında daha büyük gelişme göstermiştir. Gelecekte farklı örneklerle ve uzun süreli uygulamalarla yapılacak araştırmaların alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ destekli yazma eğitimi, yazma tutumu, ortaokul öğrencileri, İngilizce öğretimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.06.2025

Düzeltilme Tarihi: 29.07.2025

Kabul Tarihi: 29.07.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Giriş

Son Yıllarda, YZ'nın dil eğitime entegrasyonu, özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yazma öğretiminde öğretim uygulamalarını önemli ölçüde yeniden şekillendirmiştir. Bu yenilikler arasında yer alan ChatGPT gibi YZ tabanlı araçlar, öğrencilerin derse katılımını artırma, yazmayla ilgili kaygıyı azaltma ve dil öğrenimine yönelik tutumlarını iyileştirme potansiyelleri nedeniyle giderek daha fazla ilgi görmektedir (Biju vd., 2024). Akademik gelişmelerinin biçimlendiği ortaokul dönemindeki öğrenciler, bu tür teknolojilerden; anında ve kişiselleştirilmiş geri bildirim yoluyla, yazma süreçlerinin desteklenmesi, motivasyonlarının artması ve özerklik kazanmaları açısından büyük ölçüde fayda sağlayabilirler. Yazma becerisi akademik başarı için temel bir dil becerisi olarak kabul edilmesine rağmen, birçok yabancı dil olarak İngilizce öğrenen (EFL) öğrencileri; sınırlı doğal dil girdisi, düşük özgüven ve yetersiz geri bildirim nedeniyle anlamlı ve bağlamsal açıdan uygun metinler üretmekte zorlanmaktadır (Song ve Song, 2023). YZ araçları, sosyal etkileşimi simüle ederek ve uyarlanabilir rehberlik sunarak bu duruma yenilikçi bir çözüm getirmekte; özellikle bilişsel ve dilsel stratejilerini henüz geliştirme aşamasında olan ortaokul öğrencileri için etkili bir destek mekanizması sunmaktadır (Yan, 2023).

YZ destekli dil öğrenimi, bireyselleştirilmiş öğretim, gerçek zamanlı geri bildirim ve artan öğrenci katılımı sağlama potansiyeli nedeniyle araştırmacılar arasında giderek artan bir ilgi görmektedir (Seufert vd., 2021). Ayrıca, bu araçların etkileşimli doğası, öğrencilerin kendi performanslarını gözden geçirmelerini ve üstbilgisel farkındalık geliştirmelerini destekleyerek yazma çıktılarının kalitesine katkıda bulunmaktadır. YZ destekli yazma araçlarının duyuşsal faydaları da araştırmalarla vurgulanmaktadır. Biju ve arkadaşları (2024), YZ temelli değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil kaygısını anlamlı düzeyde azalttığını ve motivasyon ile olumlu tutumları artırdığını rapor etmiştir. Benzer şekilde, Song ve Song (2023), YZ desteğiyle eğitim alan öğrencilerin yazmaya daha fazla katılım gösterdiğini ve yazma becerilerine olan güvenlerinin arttığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yetişkinler ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar artmakta olsa

^aZonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Dili Eğitimi Bölümü, tugbaaydinyildiz5@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5248-2484

da, ortaokul düzeyindeki genç öğrenenlere odaklanan araştırmalar hâlâ sınırlıdır. Bu yaş grubu, temel becerilerin ve akademik tutumların şekillendiği kritik bir dönemde bulunduğundan, YZ destekli geri bildirimin öğrenme yolculuklarını biçimlendirmedeki potansiyeli hem zaman açısından hem de pedagojik açıdan değerlidir (Yan, 2023). Fakat, bu çalışmaların büyük bir kısmı, üniversite düzeyindeki öğrencilerle yürütülmekte ve akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Klimova vd., 2023). Üniversite öğrencileri, gerek bilişsel gelişim düzeyleri gerekse teknolojik araçlara hâkimiyetleri bakımından daha ileri bir kullanıcı profili sunmakta; bu da YZ araçlarının daha teknik ve karmaşık yönlerinin kullanımını mümkün kılmaktadır. Ancak yazma becerisinin gelişimsel olarak şekillendiği ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen YZ destekli yazma çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır (Li vd., 2024). Bu durum, alan yazında önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencileri, yazma sürecinde duyuşsal değişkenlere (kaygı, motivasyon, tutum) daha açık oldukları gibi, bilişsel destek araçlarına da daha yüksek ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yaş grubu, aynı zamanda teknolojik araçlarla sınırlı deneyime sahip olduğu için YZ destekli ortamların pedagojik olarak rehberlik içerecek biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır (Holmes vd., 2019). Bu bağlamda, ortaokul düzeyine özgü, yapılandırılmış, yönlendirilmiş ve çok boyutlu tasarlanmış YZ destekli yazma uygulamaları, yalnızca yazma becerisini değil, aynı zamanda öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını, özgüvenlerini ve bilişsel farkındalıklarını da dönüştürebilme potansiyeline sahiptir.

YZ ve teknolojinin yazma becerilerine entegrasyonu, öğrencilerin yazma yeterliklerinin pekiştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Teknolojik araçlar öğrencilerin bilgiye kolay erişimini sağlamak ve yazma sürecinde iş birliğini teşvik ederek fikirlerin uygun biçimde ifade edilmesini ve yazma becerilerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Shayakhmetova vd., 2020). Benzer şekilde, teknolojinin kullanımının yazılı içeriklerin hem niteliğini hem de niceliğini artırarak öğrencilerin yazma performanslarını iyileştirdiği ifade edilmektedir (Wen ve Walters, 2022). Teknolojinin öğrencilerin yazma sürecinde kavramsal düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyebileceği de vurgulanmaktadır (Sariani vd., 2021). Teknolojik araçların öğrencilerin konu, içerik, tutarlılık, bütünlük ve doğruluk açısından fikir geliştirme süreçlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Linh ve Ha, 2021). Yapay zekâ tabanlı teknolojik araçların kullanımı, öğrencilerin yazılarındaki hataları fark etmelerini ve İngilizce akademik yazı çıktılarında iyileştirme yapmalarını teşvik etmektedir (Fitria, 2025). Bu tür araçlar aynı zamanda öğrencilere dil bilgisi ve kelime dağarcığı hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Teknoloji destekli araçların, anlamı bozmadan yeni biçimlerde metin üretimi yapılmasına yardımcı olduğu ve öğrencileri öğrenmeye yönlendirdiği ifade edilmektedir (Nurmayanti ve Suryadi, 2023).

Bu çalışma, YZ destekli yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce yazma tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada özellikle motivasyon, kaygı ve öğrenen güveni gibi duyuşsal değişkenlere odaklanılmaktadır. Öğrencilerin yazma süreci boyunca YZ araçlarıyla etkileşim kurduğu bir eğitim süreci modeli benimsenerek, üretken YZ'nın ergenlik dönemindeki İngilizce derslerindeki pedagojik etkilerine ilişkin deneysel kanıtlar sunulması hedeflenmektedir.

Literatür

Dil Eğitiminde Yazma Tutumu

Yazma tutumu, özellikle ikinci veya yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin yazma görevlerine nasıl yaklaştıklarını etkileyen kritik bir duyuşsal boyuttur. Bu kavram, bireylerin yazmaya ilişkin bilişsel değerlendirmelerini, duygusal tepkilerini ve davranışsal eğilimlerini kapsar ve öğrencilerin motivasyonu, özgüveni, kararlılığı ve genel yazma performansı üzerinde doğrudan etkili olur (Graham vd., 2005). Ortaokul düzeyindeki EFL öğrencileri için yazma tutumu, yalnızca yazı çıktılarının niteliğini değil, aynı zamanda uzun vadeli akademik benlik kavramlarını da belirleyebilir.

Genç öğrenenlerin yazma tutumlarını şekillendiren etmenler arasında yazma öz yeterliği, kaygı, önceki yazma deneyimleri, algılanan geri bildirim kalitesi, öğretmen desteği ve akran etkisi yer almaktadır (Villalon vd., 2015). Yazma konusunda kendine güvenen öğrenciler, zorlu görevleri denemeye daha istekli olurken; düşük özyeterlik algısına sahip öğrenciler kaçınma davranışları gösterir, metinlerini gözden geçirmez ve yazı sürecine sınırlı katılım sağlar (Boudouaia vd., 2024; Pajares ve Valiante, 2006). Yazma kaygısı, yazılı anlatım sürecine özgü bir endişe biçimi olarak tanımlanır ve olumlu yazma tutumunu engelleyen temel etmenlerden biri olarak belgelenmiştir (Zhang, 2019). Yazma sürecini hata yapma korkusu ve olumsuz değerlendirme ile ilişkilendiren genç öğrenciler, bu süreçte daha az katılım göstermektedir. Ancak bu bulgular, çoğunlukla yetişkin veya üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar temelinde elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarını etkileyen

değişkenlerin nasıl etkileşim kurduğu, hâlen daha derinlemesine incelenmeye ihtiyaç duyan bir alandır. Bu nedenle, öğrencilerin özgüven kazandıkları, yapıcı geri bildirim aldıkları ve özerklik geliştirdikleri öğrenme ortamlarının oluşturulması kritik önemdedir (Biju vd., 2024).

YZ destekli yazma araçları, öğrencilerin yazma tutumlarını iyileştirmede umut vaat eden teknolojiler olarak öne çıkmaktadır. ChatGPT ve benzeri araçlar; anında, gizli ve tekrar eden geri bildirim sağlayarak öğrencilerin yazma sürecine yönelik duyuşsal tepkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu platformlar öğretmen düzeltmelerine yönelik sosyal baskıyı azaltmakta, öğrencilere revizyon sürecinde daha fazla sahiplenme imkânı tanımakta ve üstbilişsel farkındalık ile özgüven geliştirmeyi desteklemektedir (Guasch vd., 2013). Ancak burada dikkat çekilmesi gereken önemli bir nokta, bu araçların yazma tutumu üzerindeki etkilerinin yaş grubu, dijital okuryazarlık düzeyi ve pedagojik bağlam gibi değişkenler doğrultusunda nasıl çeşitlilik gösterdiğine dair yeterli nicel ve nitel kanıtın hâlâ sınırlı olmasıdır. Bu araçların kişiselleştirilebilir ve uyarlanabilir yapısı, öğrenci özerkliği ve katılımını da artırmakta; bu iki unsur da yazma tutumu ile yakından ilişkilidir (Alfadda ve Mahdi, 2021). Ortaokul bağlamında, öğrencilerin geri bildirimin tonu ve akran karşılaştırmalarına hassas oldukları göz önüne alındığında, YZ araçları yargılayıcı olmayan birer destekleyici aracı olarak işlev görmek ve öğrencilere kendi hızlarında ilerleyebilme fırsatı sunmaktadır (Biju vd., 2024; Villalon vd., 2015).

YZ araçlarıyla sürdürülebilir etkileşimlerin yazma motivasyonunu artırabileceği, öğrencilere küçük gelişmeleri fark etme ve başarıyı kutlama imkânı sunduğu da araştırmalarca belirtilmiştir (Song ve Song, 2023). Bu motivasyonel geri bildirim döngüsü, öğrencilerin yazmayı sıkıcı ve değerlendirmeye dayalı bir etkinlikten, yaratıcı ve başarılı bir sürece dönüştürmelerine olanak tanımaktadır. Ancak bu motivasyonel döngünün her öğrenci grubunda benzer şekilde çalışıp çalışmadığı, yani bireysel farklılıkların YZ ile etkileşimdeki rolü konusunda derinlemesine ampirik kanıtlara ihtiyaç vardır.

Yapay Zekânın Yazma Gelişimi ve Yazma Tutumuna Etkisi

ChatGPT, Grammarly ve Quillbot gibi YZ destekli yazma araçları, yazma sürecinin birçok aşamasında gerçek zamanlı ve kişisel geri bildirim sunarak ikinci dil olarak İngilizce yazma öğretiminde etkili aracı roller üstlenmektedir. Bu araçlar yalnızca dilbilgisi ve kelime düzeyinde değil; aynı zamanda metinlerin organizasyonu, bütünlüğü ve üslubu üzerinde de olumlu katkılar sağlamaktadır. Daha önemlisi, bu araçların etkileşimli yapısı, öğrencilerin metinlerini tekrar tekrar gözden geçirmelerini ve anında açıklamalar almalarını sağlayarak yazmayı daha dinamik ve yansıtıcı bir sürece dönüştürmektedir (Zhang, 2019). Bununla birlikte, bu araçların pedagojik potansiyeliyle birlikte risklerinin, özellikle öğrencilerin bilişsel bağımsızlıkları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki uzun vadeli etkilerinin de sistematik biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araçlar, 1970’li yıllarda ortaya çıkan erken dönem dijital yazma uygulamalarında bulunan temel yazım ve dil bilgisi denetimlerinin çok ötesine geçmektedir (Peterson, 1980). Ancak, hâlâ İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere özel yazma asistanlarının geliştirilmesi sınırlı kalmış ve bu araçların yazma yeterliğine olan etkileri üzerine yeterince araştırma yapılmamıştır. Bu noktada literatürde hâlen karşılanmamış bir ihtiyaç, bu teknolojilerin öğrencilerin duyuşsal tepkileriyle nasıl etkileşime girdiği ve yazma alışkanlıklarını uzun vadede nasıl şekillendirdiğidir. Bununla birlikte, Zheng ve Warschauer (2017) tarafından da vurgulandığı üzere, teknolojik ilerlemeler oldukça hızlı bir şekilde sürmekte ve ikinci dil öğrencilerinin yazma biçimlerini köklü şekilde dönüştürmektedir. Bu nedenle, söz konusu teknolojilerin ikinci dil üretimi üzerindeki potansiyel etkilerinin araştırılması, dil öğretimi açısından önemli bir gereklilik hâline gelmiştir.

İngilizce yazılı metin üretmesi beklenen İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, çoğu zaman düşüncelerini önce kendi ana dillerinde oluşturmakta ve bu düşünceleri İngilizceye çevirme sürecinde zihinsel zorlanmalar yaşamaktadır (Wolfersberger, 2003). Öğrenciler yazma sürecinde hangi yöntemi benimserse benimsesin, ikinci bir dilde yazmak önemli ölçüde bilişsel yük gerektirmektedir. Bu süreçte öğrenciler genellikle çevrim içi sözlükler, çeviri uygulamaları gibi dijital araçlardan yararlanarak yazma görevini tamamlamaya çalışmaktadır. Ancak bu bilişsel yük, yazma becerisinin gelişiminde kritik öneme sahip olan metni düzenleme ve revizyon gibi üst düzey yazma faaliyetlerine odaklanmayı engelleyebilmektedir (Kellogg, 2008). Öte yandan, kelime bilgisi daha geniş ve zengin olan dil öğrencilerinin, hem anlama hem de ifade becerilerinde daha başarılı oldukları araştırmalarla ortaya konmuştur (Archibald ve Jeffery, 2000; Liu, 2020; Saito ve Akiyama, 2017). Weissberg’in (2007) bulgularına göre de yazma becerisi, öğrencinin genel dil yeterliğiyle bağlantılı olarak gelişmekte; bu beceri soyut bir ortamda kazanılmamakta, dil edinim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak şekillenmektedir.

Kuramsal açıdan bakıldığında, bu araçlar Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) kuramı çerçevesinde, öğrencilerin daha bağımsız yazarlar haline gelmelerini destekleyen “daha yetkin akranlar” gibi işlev görmektedir (Vygotsky, 1978). Özellikle stratejik farkındalığı ve üst bilişsel kontrolü henüz gelişmekte olan ortaokul öğrencileri için, bu araçlar mevcut yeterlikleri ile potansiyel becerileri arasındaki boşluğu doldurmaktadır (Song ve Song, 2023). YZ araçları ayrıca yazma sürecindeki bilişsel yükü azaltarak öğrencilerin dikkatlerini planlama, yapılandırma ve fikir geliştirme gibi daha üst düzey süreçlere yönlendirmelerine olanak tanır (Sweller, 1988). Bu sayede öğrenciler, karmaşık görevlerle başa çıkmada daha az zorlanır ve yazma sürecine daha kalıcı bir şekilde katılım sağlar (Alfadda ve Mahdi, 2021). Ancak bu teorik açıklamaların uygulamada öğrencilerin yazı ürünlerine ve yazma sürecine yansımalarının nasıl gerçekleştiği, alanda daha fazla deneysel ve sınıf içi gözlemle desteklenmelidir.

Duygusal açıdan bakıldığında, Krashen'in (1982) Duyuşsal Filtre Kuramı doğrultusunda, YZ ile gerçekleştirilen etkileşimlerin anonim ve yargılayıcı olmayan yapısı, öğrencilerin duygusal engellerini azaltmakta ve yazma sürecine daha açık hale gelmelerini sağlamaktadır. ChatGPT kullanan öğrencilerin yazma kaygısında azalma ve yeterlik algılarında artış gözlemlendiğini belirtmiştir (Biju vd., 2024). Benzer şekilde, otomatik geri bildirim alan öğrencilerin yazılarını gözden geçirmede daha istekli olduklarını ve yazmaya yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Guasch vd., 2013).

Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramı'na göre, YZ yazma araçları; öğrencilere yenileme sürecinde seçim hakkı tanıyarak özerklik, gelişimleri göstererek yeterlik ve etkileşim simülasyonları sunarak aidiyet duygusu kazandırmakta, bu üç temel psikolojik ihtiyacı karşılayarak içsel motivasyonu desteklemektedir. Bu içsel motivasyon da yazmaya yönelik olumlu tutumun temelini oluşturmaktadır (Graham vd., 2005; Pajares ve Valiante, 2006). Yazma öz yeterliği de yazma tutumu ve akademik başarı ile yakından ilişkili önemli bir boyuttur. Yazma becerisine güvenen öğrenciler, yazma görevlerine daha az kaygı ile yaklaşır, strateji kullanımı geliştirir ve olumsuzluklarla daha kolay baş eder (Villalon vd., 2015). ChatGPT ile sık ve kişisel etkileşim yaşayan öğrencilerin hem yazma becerilerinin hem de başarı duygularının geliştiği gözlemlenmiş ve yazmaya yönelik tutumlarının kaygıdan meraka evrildiği belirtilmiştir (Boudouaia vd., 2024).

Tüm bu bulgular, YZ destekli yazma uygulamalarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve motivasyonel açıdan da dönüştürücü etkileri olduğunu göstermektedir. Dil edinimi ve kimlik gelişiminin erken evrelerinde olan ortaokul öğrencileri için, bu tür uygulamalar hem dil yeterliğini hem de yazmaya yönelik olumlu tutumları geliştirmede anlamlı fırsatlar sunabilmektedir. Eğitim ortamlarına akıllı teknolojilerin entegrasyonu artarken, bu araçların öğrenci psikolojisine etkilerinin daha derinlemesine anlaşılması, etkili ve duyarlı bir yazma pedagojisi tasarımı için kritik önem taşımaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, salt teknik bir uygulamanın ötesinde, etik ve pedagojik açıdan da sorumlu bir yazma öğretimi için temel oluşturacaktır.

Çalışmanın Önemi

Yabancı dil eğitiminin hızla değişen dinamiklerinde, yazma becerisi ortaokul düzeyindeki İngilizce öğrenenler için hem kritik hem de oldukça zorlayıcı bir alan olmaya devam etmektedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler, genellikle özgüven eksikliği, motivasyon düşüklüğü ve yazma süreçlerine sürdürülebilir katılım sağlama konusunda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. YZ'nin öğretim süreçlerine entegrasyonu, bu zorluklara yenilikçi bir çözüm sunmaktadır. ChatGPT gibi YZ araçları, gerçek zamanlı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerini daha etkileşimli ve duyarlı hale getirmektedir. Bu çalışma, YZ destekli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma tutumlarına etkisini incelemesi bakımından önemlidir. Ortaokul düzeyindeki İngilizce derslerinde henüz yeterince araştırılmamış olan bu duyuşsal ve tutum boyutunu ele alarak, teknoloji destekli öğretim yöntemlerinin yalnızca dil becerileri üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecine yönelik psikolojik katılımı üzerinde de nasıl etkili olabileceğine dair değerli bulgular sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen verilerin, öğretmenler, program geliştiriciler ve eğitim politikası yapıcılar için kanıta dayalı uygulamalar geliştirme noktasında önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. YZ destekli yazma eğitimi, ortaokul düzeyindeki EFL öğrencilerinin İngilizce yazma tutumlarını nasıl etkilemektedir?
2. ChatGPT gibi YZ araçları, EFL bağlamında öğrencilerin motivasyon, kaygı ve özgüven gibi duyuşsal tepkilerini yazma süreci açısından nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmada, deneysel desenlerden biri olan tek gruplu ön test-son test modeli tercih edilmiştir. Bu desen, bağımsız değişkenin uygulama öncesi ve sonrası ölçümler yoluyla bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemeye olanak tanır (Karasar, 2018). Bu bağlamda, YZ destekli yazma eğitiminin öğrencilerin İngilizce yazma tutumları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın katılımcılarını, Türkiye'nin Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 12–13 yaşlarındaki 52 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılar, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirli ölçütleri karşılayan bireylerden oluştuğu için amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, çalışmanın hedeflediği özgül niteliklere sahip bireylerin araştırma kapsamına dâhil edilmesini mümkün kılmaktadır. Cohen ve arkadaşlarına (2007) göre, amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun katılımcıların belirlenmesini sağlamakla birlikte, “çok özel nitelik taşıyan durumlara” odaklanma imkânı sunarak, bu yönüyle olasılıklı örnekleme yöntemlerine göre belirli avantajlar sunar. Bu çalışmada da, düzenli derse devam eden, dijital araçlara erişimi olan ve YZ destekli yazma uygulamalarına gönüllü olarak katılmaya istekli öğrencilerden oluşan özel bir grubun incelenmesi hedeflenmiş; bu nedenle amaçlı örnekleme yöntemi araştırmanın ihtiyaçlarına en uygun yol olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı ve Haftalık Yapay Zekâ Kullanım Sıklıkları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	Haftalık YZ Kullanım Sıklığı (Ortalama Gün Sayısı)
Kız	30	57,7	2,8 gün
Erkek	22	42,3	2,1 gün
Toplam	52	100	2,5 gün

Tablo 1’de araştırmaya katılan 52 ortaokul öğrencisinin cinsiyete göre dağılımları ve haftalık yapay zekâ kullanım sıklıkları gösterilmektedir. Katılımcıların %57,7’si kız, %42,3’ü erkektir. Haftalık ortalama YZ kullanım sıklığı kız öğrencilerde 2,8 gün, erkek öğrencilerde ise 2,1 gün olarak belirlenmiştir. Genel ortalama ise 2,5 gündür. Bu bulgu, kız öğrencilerin YZ araçlarını daha sık kullandığını ve uygulamaya daha yüksek düzeyde katıldığını göstermektedir.

Tablo 2

Yapay Zekâ Araçlarına Cinsiyete Göre Aşinalık Düzeyleri

YZ Aracı	Kız (<i>n</i> = 30)	Erkek (<i>n</i> = 22)
ChatGPT	Yüksek (%80)	Orta (%65)
Grammarly	Orta (%60)	Düşük (%40)
QuillBot	Düşük (%45)	Orta (%55)
WriteSonic	Düşük (%35)	Düşük (%25)
Canva	Yüksek (%90)	Orta (%50)
Smodin	Düşük (%30)	Düşük (%20)
DeepL Writer	Orta (%40)	Düşük (%30)
Hemingway Editor	Düşük (%25)	Düşük (%15)

Tablo 2 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin çeşitli yapay zekâ tabanlı yazma araçlarına yönelik aşinalık düzeylerinde belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. En yüksek aşinalık oranı, kız öğrenciler arasında Canva (%90) ve ChatGPT (%80) için rapor edilmiştir. Erkek öğrencilerde ise en yaygın bilinen araç ChatGPT (%65) ile sınırlı kalmış; Canva’ya olan aşinalık ise orta düzeyde (%50) kalmıştır. Bu durum, kız öğrencilerin özellikle görsel destekli ve kullanıcı dostu yapay zekâ araçlarına daha aşina olduklarını göstermektedir. Grammarly ve DeepL

Writer gibi yazım denetimi ve çeviri odaklı araçlara ilişkin aşinalık düzeyi kız öğrencilerde orta düzeydeyken, erkek öğrencilerde düşük seviyede kalmıştır. Bu durum, dil doğruluğuna yönelik araçlara kız öğrencilerin daha fazla maruz kaldığını veya ilgilendiğini göstermektedir. QuillBot erkek öğrenciler arasında orta (%55) düzeyde tanınırken, kız öğrenciler arasında düşük (%45) aşinalığa sahiptir. Bu durum, erkek öğrencilerin ifade biçimlerini yeniden yapılandıran araçlara daha eğilimli olabileceğine işaret edebilir. WriteSonic, Smodin ve Hemingway Editor gibi daha az bilinirliğe sahip olan araçlarda her iki cinsiyet için de aşinalık düzeyleri genel olarak düşüktür. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunlukla popüler ve erişimi kolay araçları tercih ettiğini göstermektedir.

Genel olarak tablo, kız öğrencilerin yapay zekâ araçlarına erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda aşinalık geliştirdiğini ve özellikle görsel, yaratıcı ve yazma destekli uygulamalarda daha aktif olduklarını göstermektedir. Bu farklılıklar, yazma eğitimi sürecinde cinsiyet temelli tercihler ve teknolojik yönelimler açısından dikkate değer veriler sunmaktadır.

Deney sürecine başlamadan önce, özellikle yapay zekâ araçlarına ilişkin bilgi düzeyi düşük ve orta seviyede olan öğrencilere yönelik kısa süreli bir ön eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu ön eğitim süreci, öğrencilerin deney boyunca kullanacakları araçlara yönelik temel işlevleri tanımalarını, kullanıcı ara yüzlerine aşinalık kazanmalarını ve yazma görevlerinde bu araçlardan nasıl yararlanabileceklerini öğrenmelerini sağlamak amacıyla planlanmıştır. Literatürde, teknoloji destekli öğretim uygulamalarında öğrenci başarısını ve katılımını artıran temel unsurlardan birinin, kullanılan dijital araçlara yönelik yeterli hazırlık ve yönlendirme olduğu vurgulanmaktadır (Seufert vd., 2021). Bu bağlamda, deneysel eğitimin geçerliliğini sağlamak ve öğrenenler arası teknik bilgi farkını en aza indirmek adına, ön eğitim uygulaması gerekli görülmüş ve tüm katılımcılara eş zamanlı olarak sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin İngilizce yazma tutumlarını nicel olarak değerlendirmek amacıyla, Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yönelimlerini ölçmek üzere geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir.

Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından, başlangıçta 38 maddeden oluşmakta olup, 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki 334 öğrenci ile yürütülen kapsamlı analizler sonucunda 23 maddeye indirgenmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin parametrik testler için uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Bu kapsamda, Shapiro-Wilk testi ile birlikte çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, ön test puanları için $W = 0,984$ ve $p = 0,215$; son test puanları için ise $W = 0,978$ ve $p = 0,128$ olarak bulunmuştur. Her iki test sonucunda $p > 0,05$ olduğu için, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri de dağılımın normalliğini destekler niteliktedir. Ön test verilerinin çarpıklık değeri -0,34 ve basıklık değeri 0,61; son test verilerinin çarpıklık değeri -0,42 ve basıklık değeri 0,47 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin her birinin -1 ile +1 aralığında olması, veri setinin normal dağıldığını göstermektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm bu bulgular doğrultusunda, veri setinin parametrik analizler için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile yapı geçerliği test edilmiştir. AFA sonucunda ölçek üç alt boyutta (İlişki, Algı ve Katkı) toplanmış ve toplam varyansın %43,7'sini açıklamıştır. KMO değeri 0,840 ve Bartlett Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 2397,063$, $sd = 703$, $p < 0,001$). DFA sonuçları da modeli doğrulamıştır ($\chi^2 = 497,54$; $RMSEA = 0,097$; $GFI = 0,75$; $SRMR = 0,091$; $CFI = 0,79$; $NNFI = 0,76$; $RMR = 0,071$). Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı Cronbach alfa = 0,891 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada söz konusu 23 maddelik geçerli ve güvenilir ölçek, 5'li Likert tipi yanıt formatıyla hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Ölçek, YZ destekli yazma eğitimi sonrasında öğrencilerin yazma tutumlarında meydana gelen değişimi ölçmek için uygun görülmüştür.

Uygulama Süreci

Araştırma öncesinde, öğrencilerin yapay zekâ araçlarına yönelik bilgi düzeyleri değerlendirilmiş ve özellikle düşük ya da orta düzeyde aşinalığa sahip öğrenciler için kısa süreli bir ön eğitim düzenlenmiştir. Bu eğitim kapsamında öğrenciler, deney sürecinde sıklıkla kullanılacak olan ChatGPT, Canva, QuillBot, DeepL Writer, Smodin, Grammarly, WriteSonic ve Hemingway Editor gibi yapay zekâ araçlarının temel kullanım işlevleri hakkında bilgilendirilmiş ve örnek uygulamalarla desteklenmiştir. Böylece öğrencilerin deney sürecine teknik olarak hazır bir biçimde başlamaları sağlanmıştır.

Deney süreci toplam 12 hafta sürmüş ve her hafta farklı bir yazma türü ya da becerisi hedef alınarak yapılandırılmıştır. Uygulama, haftada 1 saatlik oturumlarla yürütülmüştür. Her oturumda öğrenciler belirlenen bir yazma görevini yerine getirmiş; ilgili yapay zekâ aracı ile fikir üretme, metin planlama, kelime seçimi, cümle yapısı oluşturma, gözden geçirme ve revize etme gibi yazma süreçlerinde destek almışlardır. Uygulamalarda bir dizüstü bilgisayar, internet bağlantısı ve gerektiğinde harici hoparlör kullanılmıştır. Öğrenciler AI destekli yazma sürecini bireysel olarak ya da öğretmen gözetiminde gerçekleştirmiştir. Örneğin, yaratıcı hikâye yazımı oturumunda Canva ile görsel hikâye başlatıcılar üzerinden kurgu oluşturulmuş; ardından ChatGPT yardımıyla olay örgüsü genişletilmiş ve QuillBot kullanılarak ifadeler çeşitlendirilmiştir. Öğrenciler yazdıkları metinleri, öğretmenle birlikte değerlendirme sürecinden geçirmiş ve sonraki hafta aynı türde başka bir görevle süreç desteklenmiştir.

Çalışma boyunca ön test ve son test olmak üzere iki farklı ölçüm uygulanmıştır. Testler bağımsız günlerde gerçekleştirilmiş; test günlerinde herhangi bir yazma etkinliği yapılmamıştır. Uygulamada kullanılan yazma görevleri, hem içerik açısından hem de dil düzeyi bakımından denk olacak şekilde uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Bu uygulamada farklı temalara dayalı yazma türleri kullanılmış; ancak görevlerin karmaşıklık düzeylerinin yazma çıktıları üzerinde farklı etkiler yaratmaması için özen gösterilmiştir. Bu yaklaşım, ölçüm geçerliliğini güçlendirme amacı taşımaktadır (Deno, 2003). Aşağıdaki tablo, 12 haftalık YZ destekli yazma eğitimi planını göstermektedir.

Tablo 3

Yapay Zekâ Destekli Yazma Eğitimi Uygulama Planı (12 Hafta)

Hafta	Konu	Öğrenme Hedefi	Kullanılan YZ Aracı	Yazma Uygulaması
1	YZ Araçlarına Giriş	YZ araçlarını tanıma, yazma sürecini anlama	ChatGPT	Öğrencilere YZ arayüzü tanıtıldı, konu fikirleri ve temel paragraf yapıları oluşturuldu.
2	Betimleyici Yazı	Duyusal ayrıntılar, sıfat zenginliği	DeepL Writer	Görsel destekli betimlemelerle kelime dağarcığı geliştirildi.
3	Günlük Yaşam	Paragraf bütünlüğü, olay sırası	Hemingway Editor	Günlük rutinler yazıldı, yazılar sadeleştirildi.
4	Anı Yazımı	Akıcılık, zaman ifadeleri	WriteSonic	Unutulmaz anılar yazıldı, zaman dizini desteklendi.
5	Yönerge Yazımı	Emir kipi, mantıksal sıra	ChatGPT	Nasıl yapılır metinleri oluşturuldu, adımlar düzenlendi.
6	Hikâye Yazımı	Olay örgüsü, karakter geliştirme	Canva	Görsel destekli kısa öyküler yazıldı.
7	E-posta / Mesaj	Resmiyet, netlik	DeepL Writer	Resmi ve gayriresmî e-postalar yazıldı.
8	Görüş Bildirme	Görüş belirtme, gerekçeleştirme	Smodin	Destekleyici ifadelerle görüş paragrafları yazıldı.
9	Tavsiye Verme	İkna, kip kullanımı	QuillBot	Tavsiye yazıları yazıldı, akıcılık artırıldı.
10	Gelecek Planları	Hedef belirleme, niyet ifadeleri	ChatGPT	Öğrenciler geleceğe yönelik yazılar yazdı.
11	Özet Yazımı	Ana fikir belirleme, yeniden ifade	ChatGPT	Metin özetleri yazıldı, YZ destekli tekrar yazım uygulandı.
12	Yansıtıcı Yazı	Öz değerlendirme, duygu ifadesi	ChatGPT	Öğrenciler 12 haftalık süreci yansıttı, YZ ile organize ettiler.

Tablo 3'te, yapay zekâ destekli yazma eğitiminin 12 haftalık uygulama planı yer almaktadır. Her hafta farklı bir yazma türüne veya beceriye odaklanılmış ve buna uygun bir yapay zekâ aracı yapılandırılmış yazma görevlerinde

kullanılmıştır. Uygulamalar, öğrencilerin yazma süreçlerini daha etkili ve etkileşimli bir şekilde yürütmelerine imkân tanımak üzere planlanmıştır. Kullanılan araçlar, fikir üretme, metin organizasyonu, kelime dağarcığı geliştirme, ifade çeşitliliği sağlama ve yazılı çıktıları gözden geçirme gibi farklı yazma bileşenlerini destekleyecek şekilde seçilmiştir.

Bu çalışmada uygulama süreci yapılandırılırken, kullanılan yapay zekâ araçlarının işlevselliği, kullanıcı dostu ara yüzleri ve öğrenciler tarafından bilinirlik düzeyleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun hâlihazırda aşına olduğu ve kullanım kolaylığı açısından öne çıkan ChatGPT'ye daha fazla süre ayrılması bu nedenle tercih edilmiştir. ChatGPT, yazma sürecinin tamamına yayılan çok yönlü desteğiyle; konu üretimi, fikir geliştirme, taslak oluşturma, dilsel geri bildirim sağlama ve metni yeniden yapılandırma gibi süreçlerin her bir aşamasında öğrenciye rehberlik edebilmiştir. Buna karşılık, QuillBot daha çok cümle düzeyinde yeniden yazım ve eş anlamlı kelime önerileriyle sınırlı bir destek sunarken; DeepL Write daha çok çeviri odaklı ve biçimsel doğruluk üzerinde yoğunlaşan öneriler sağlamıştır. Hemingway Editor ise okuma kolaylığı ve cümle yapılarının sadeleştirilmesi konusunda geri bildirim verirken, metnin içeriksel bütünlüğüne doğrudan katkı sunmamaktadır. WriteSonic ve Canva gibi araçlar da sınırlı ölçüde metin üretimi ve görsel destek sağlasa da, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik derinlemesine ve etkileşimli katkılar ChatGPT'ye kıyasla daha düşük düzeyde kalmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin en fazla fayda sağladığı ve süreçte aktif olarak kullanabildiği ChatGPT'ye ağırlık verilmesi, pedagojik olarak daha bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmak amacıyla bilinçli bir tercihtir. Bu yapılandırılmış yaklaşım, hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi desteklemeye yönelik olarak tasarlanmıştır.

Veri analizi

Bu araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde, ön test ve son test uygulamaları sonucunda öğrencilerin İngilizce yazmaya yönelik tutum puanlarında meydana gelen değişimi belirlemek amacıyla SPSS istatistik yazılımı kullanılmıştır. Öncelikle, verilerin normallik dağılımı incelenmiş; verilerin parametrik test varsayımlarını karşıladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için eşleştirilmiş örneklem t-testi (paired samples t-test) kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada yer alan alt boyutlar (İlişki, Algı, Katkı) için de ayrı ayrı t-testi uygulanmış ve her bir boyuta ilişkin değişim düzeyi yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma tutumlarındaki farklılıkları değerlendirmek amacıyla ön test ve son test verileri bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test) ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, yapay zekâ destekli yazma eğitimi uygulamasının ortaokul öğrencilerinin İngilizce yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla uygulanan ön test ve son test sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4

Yazma Tutum Ölçeği Alt Boyutları Betimleyici Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Ortalama	SS	t	p	Cohen's d
İlişki	Ön test	52	3,72	0,47	-3,114	0,003	0,61
	Son test	52	4,17	0,52			
Algı	Ön test	52	3,08	0,79	-1,196	0,237	0,023
	Son test	52	3,20	0,66			
Katkı	Ön test	52	3,63	0,56	-2,264	0,028	0,45
	Son test	52	3,96	0,31			

N: katılımcı sayısı; SS: standart sapma

Tablo 4, uygulama öncesi ve sonrası elde edilen yazma tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları, standart sapmaları, t-değerlerini ve etki büyüklüklerini (*Cohen's d*) göstermektedir. Sonuçlar, özellikle öğrencilerin duyuşsal katılım düzeylerinde (ilişki alt boyutu) ve yazmanın öğrenmeye katkısına ilişkin algılarında (katkı alt boyutu) anlamlı iyileşmeler olduğunu ortaya koymuştur. İlişki alt boyutu, öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal bağlılıklarını yansıtmaktadır. Ön testte 3,72 olan ortalama puan, son testte 4,17'ye yükselmiş ve bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -3,114, p = 0,003, d = 0,61$). Bu bulgu, uygulama sonrasında

öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Algı alt boyutu, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öz değerlendirme, güven ve bilişsel bakış açılarını yansıtmaktadır. Ön testte 3,08 olan ortalama, son testte 3,20'ye yükselmiş; ancak bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,196$, $p = 0,237$, $d = 0,23$). Her ne kadar pozitif bir eğilim gözlenirse de, öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirebilmek için daha uzun süreli veya odaklanmış stratejilere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Katkı alt boyutu, öğrencilerin yazmanın genel öğrenme ve akademik başarıya katkısına ilişkin algılarını değerlendirmektedir. Bu boyutta ön test ortalaması 3,63 iken, son testte bu değer 3,96'ya yükselmiş ve değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,264$, $p = 0,028$, $d = 0,45$). Bu durum, öğrencilerin yazmayı daha anlamlı ve değerli bir öğrenme aracı olarak görmeye başladıklarını göstermektedir.

Genel olarak, uygulama sonrasında öğrencilerin yazma tutumlarında olumlu bir gelişme gözlemlenmiş; özellikle yazmaya karşı duygusal bağlılıklarının ve yazmanın akademik katkısına dair algılarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Algı boyutundaki gelişim ise umut verici olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı değildir ve bu alana yönelik daha hedefli eğitimler gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 5

Cinsiyet Dağılımına Göre Yazma Tutumu Alt Boyutlarında Ön Test ve Son Test Analiz Karşılaştırmaları

Alt boyut	Cinsiyet	Test	N	Ortalama	SS	t	p
İlişki	Kız	Öntest	30	3,90	0,52	-3,746	0,001
		Sontest	30	4,29	0,5		
	Erkek	Öntest	22	3,53	0,41	-3,210	0,004
		Sontest	22	4,02	0,53		
Algı	Kız	Öntest	30	3,22	0,77	-1,750	0,090
		Sontest	30	3,40	0,60		
	Erkek	Öntest	22	2,86	0,78	-0,353	0,730
		Sontest	22	2,90	0,67		
Katkı	Kız	Öntest	30	3,89	0,50	-2,60	0,013
		Sontest	30	4,10	0,30		
	Erkek	Öntest	22	3,32	0,62	-3,20	0,04
		Sontest	22	3,80	0,32		

N: katılımcı sayısı; SS: standart sapma

Tablo 5, uygulama öncesi ve sonrası elde edilen yazma tutumu alt boyutlarına ilişkin puanların cinsiyete göre karşılaştırmalı analizini içermektedir. Bulgular, hem zaman içerisinde (ön test – son test) hem de cinsiyetler arasında farklılıkları ortaya koymaktadır.

İlişki alt boyutunda, hem kız hem de erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği görülmüştür. Kız öğrencilerde ortalama puan 3,90'dan 4,29'a yükselmiş ($t = -3,746$; $p = 0,001$); erkeklerde ise 3,53'ten 4,02'ye çıkmıştır ($t = -3,210$; $p = 0,004$). Bu bulgular, uygulamanın öğrencilerin yazma görevlerine yönelik duygusal bağlarını güçlendirmede etkili olduğunu göstermektedir. Algı alt boyutunda, sonuçlar daha sınırlı düzeydedir. Kız öğrencilerde puan 3,22'den 3,40'a yükselmiş ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,750$; $p = 0,090$). Erkek öğrencilerde ise artış oldukça sınırlı kalmış ve anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($t = -0,353$; $p = 0,730$). Bu bulgular, özellikle erkek öğrencilerin yazmaya yönelik öz güvenlerinin geliştirilmesinde daha yapılandırılmış eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Katkı alt boyutunda, her iki cinsiyet grubunda da anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerin puanı 3,89'dan 4,10'a çıkmış ($t = -2,600$; $p = 0,013$); erkek öğrencilerin ise 3,32'den 3,80'e yükselmiştir ($t = -3,200$; $p = 0,040$). Bu durum, hem kız hem de erkek öğrencilerin yazmanın akademik başarıya katkısını daha güçlü biçimde fark etmeye başladıklarını göstermektedir. Özellikle erkek öğrencilerde, düşük başlangıç düzeyinden kaynaklanan daha belirgin bir gelişim söz konusudur.

Şekil 1

YZ Araçlarının Yazma Sürecine Entegrasyonu



Şekil 1’de sunulan kavramsal akış diyagramı, öğrencilerin YZ araçlarıyla etkileşiminden başlayarak, yazma sürecinin temel aşamalarına (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme) nasıl yansıdığını; bu süreçte sağlanan bilişsel destek (geri bildirim ve öz değerlendirme) ile duyuşsal etkilerin (kaygı azalması, öz yeterlik artışı ve motivasyon) yazma tutumu ve başarısı üzerindeki dönüştürücü etkisini görsel olarak özetlemektedir. "Bilişsel Destek" aşaması, kullanılan yazma tutum ölçөгündeki algı alt boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Bu alt boyut, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öz değerlendirme yetilerini ve yeterlik algılarını yansıtmaktadır. YZ araçları, sağladıkları sürekli ve anında geri bildirimler sayesinde öğrencilerin kendi yazılı ürünlerini daha eleştirel değerlendirmelerine olanak tanımış, böylece yazma yeterliklerine yönelik olumlu bir algı geliştirmelerini desteklemiştir. "Duyuşsal Etki" aşaması ise ölçөгün ilişki ve katkı alt boyutlarıyla yakından ilişkilidir. İlişki boyutu, öğrencilerin yazma sürecine olan duygusal bağlılıklarını ve katılımlarını temsil ederken; katkı boyutu, yazmanın genel öğrenme sürecine ve akademik başarıya olan katkısına ilişkin algılarını yansıtmaktadır. YZ araçları, öğrencilerin yazma sürecine daha istekli katılım göstermelerini sağlamış, yazmayı anlamlı ve motive edici bir öğrenme etkinliği hâline getirmiştir. Bu durum, yazma tutumlarındaki genel iyileşmeyi açıklayan önemli bir bulgudur.

Sonuç olarak, cinsiyet temelli analizler, yapay zekâ destekli yazma eğitiminin öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal katılımını ve akademik değer algısını güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Ancak öz yeterlik ve bilişsel güven boyutunda daha sınırlı bir etki gözlemlenmiş, özellikle erkek öğrencilerde bu alanda gelişimin desteklenmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, yapay zekâ destekli yazma eğitiminin ortaokul düzeyindeki EFL öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisini üzerinde durmuştur. Yapılan nicel analizler, öğrencilerin yazma tutumlarının ilişki ve katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiğini, algı boyutunda ise anlamlı olmasa da olumlu bir eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, üretici yapay zekâ araçlarının yapılandırılmış ve sürdürülebilir bir öğretim çerçevesine entegre edildiğinde, erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin yazma eğilimlerini olumlu yönde şekillendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

İlişki boyutundaki gelişim, öğrencilerin yazma etkinlikleriyle daha güçlü duygusal bağlar kurduklarını göstermektedir. Bu sonuç, Song ve Song’un (2023) çalışmasıyla paralellik göstermekte; ChatGPT kullanan öğrencilerin daha fazla motivasyon ve keyif aldığını ortaya koymaktadır. ChatGPT’nin etkileşimli ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sunan doğası, öğrencilerin düşük riskli, keşfetmeye dayalı yazma etkinliklerine katılımını artırmakta ve duyuşsal filtrelerin azalmasını sağlayarak yazma sürecine yönelik istekliliklerini yükseltmektedir. Bu, özellikle ilk ve orta düzey yazma deneyimi yaşayan öğrencilerde yazma kaygısının azaltılması açısından önemli bir bulgudur. “Katkı” boyutunda elde edilen kazanımlar ise, hem kız hem de erkek öğrencilerde yazmanın akademik öğrenmeye katkısı konusunda daha güçlü bir farkındalık geliştiğini göstermektedir. Erkek öğrencilerin başlangıç düzeylerinin daha düşük olması nedeniyle, bu boyutta daha belirgin

bir gelişme gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Boudouaia ve arkadaşlarının (2024) çalışmalarıyla da örtüşmekte; öğrencilerin düzenli ChatGPT kullanımıyla birlikte metin organizasyonu, kelime zenginliği ve dil bilgisel doğrulukta gelişmeler yaşadıkları ve yazmaya yönelik amaç bilincinin güçlendiği belirtilmektedir. Algı boyutu, yazma öz yeterliğiyle doğrudan ilişkili olup bu çalışmada anlamlı bir değişim göstermemiştir. Ancak pozitif eğilim, öğrencilerin kendi yazma becerilerine yönelik algılarının zamanla gelişebileceğine işaret etmektedir. Bu durum, Xiao ve arkadaşlarının (2025) yaptığı derlemeyle örtüşmektedir; öğrenciler ChatGPT'ye yönelik genel olarak olumlu algılara sahip olsa da, öz güven gelişimi genellikle sürekli uygulama ve anlamlı geri bildirim etkileşimiyle sağlanmaktadır.

Cinsiyet temelli analizler, kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Fathi ve arkadaşları (2023), kişiselleştirilmiş ve düşük baskı ortamlarının, yansıtıcı ve geri bildirimle dayalı öğrenme stiline yatkın olan öğrenciler için daha faydalı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, kız öğrencilerin yapay zekâ araçlarının sunduğu öğrenme ortamlarından daha yüksek düzeyde fayda sağladıkları söylenebilir. Ancak erkek öğrencilerin özellikle katkı boyutundaki gelişimi, bu tür uygulamaların yazma tutumlarındaki cinsiyet farklarını dengeleyici bir potansiyele sahip olduğunu da göstermektedir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, çalışma bulguları Vygotsky'nin ZPD kuramı ile uyumludur. ChatGPT gibi araçlar, daha yetkin bir sanal akran gibi davranarak öğrencilerin yazma sürecini yapılandırmalarına yardımcı olmakta, gerçek zamanlı geri bildirimle öğrenmeyi desteklemektedir. Song ve Song'un (2023) da belirttiği gibi, bu tür yapay zekâ araçları yazma sürecinde bilişsel yükü azaltarak etkili yazma stratejilerinin içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

YZ destekli yazma araçlarının, öğrencilerin yazma becerilerini hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda nasıl etkilediğine ilişkin bulgular, son dönemde yapılan çalışmalarla giderek daha fazla desteklenmektedir. Benzer bir şekilde, Listiani (2023) tarafından yürütülen çalışmada da, YZ'nin yazma sürecine entegre edilmesinin öğrencilerin yazma doğruluğu, dil bilgisel farkındalığı ve yazma güveni üzerinde anlamlı katkılar sağladığı vurgulanmıştır. Bu bulgu, yapay zekâ araçlarının sadece teknik yazma becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecine yönelik duyuşsal eğilimlerini de güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ destekli yazma araçları, öğrencilerin dil bilgisel doğruluklarını artırmak, yazılarını yapılandırmak ve geri bildirimler yoluyla kendi hatalarını fark etmelerini sağlamak açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Örneğin, Roughton ve arkadaşları (2019), Grammarly gibi araçların kullanıcıya uygun dilbilgisi, yazım, noktalama, sözcük seçimi ve intihal denetimi gibi konularda anlık destek sunduğunu belirtmektedir. Bu tür araçlar, hatalı bölümleri vurgulayarak öğrencilerin metinlerini düzenlemelerini kolaylaştırmakta ve benzer hataları başka metinlerde tanıma becerilerini de geliştirmektedir. Benzer şekilde Yamson ve Borong (2022), öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hatalara karşı farkındalık kazandıklarında, bu hataları ileride kendi yazılarında daha kolay fark ettiklerini ifade etmektedir. Bu da, yapay zekâ araçlarının yalnızca anlık düzeltmeler sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yazma öz yeterliğini ve dilsel farkındalığını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, aynı zamanda öğrenci özerkliği ve katılımına dair çıkarımlar da sunmaktadır. Ebadi ve Amini (2024), yapay zekâ araçlarının sosyal varlık hissi oluşturarak öğrencilerin bağımsız ve özgüvenli biçimde yazma uygulamaları yapmasına olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu çalışmada da öğrenciler, 12 hafta boyunca yapay zekâ araçlarıyla düzenli etkileşim kurdukça, yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra yazmayı bir keşif ve ifade biçimi olarak görmeye başlamışlardır. Bu değişim, yazma ortamının ölçme ve değerlendirme odaklı bir yapıdan, keşif temelli bir öğrenme alanına dönüşmesini sağlamıştır. Ancak son dönem çalışmalarda da vurgulandığı gibi, yapay zekâ araçlarına aşırı bağımlılık pedagojik bir risk oluşturmaktadır. YZ destekli yazma uygulamaları, öğrencilerin yazma süreçlerine entegrasyonunda hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilirken, aynı zamanda öğretmenlerin rehberliği ve pedagojik stratejilerle desteklenmesi gerekmektedir (Cotos ve Link, 2023). Öğrencilerin bu araçları yalnızca yazım önerisi üreticisi olarak değil, kendi yazılarını gözden geçirme ve geliştirme aracı olarak kullanmaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmen rehberliği kritik öneme sahiptir. Bu durum, yapay zekâ destekli sınıflarda öğretmenlerin arabulucu rolünü güçlendirmekte ve eğitimciler için yapay zekâ okuryazarlığını önceleyen hizmet içi eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma, YZ tabanlı yazma öğretiminin, ortaokul öğrencilerinin İngilizce yazmaya yönelik tutumlarını anlamlı ölçüde geliştirdiğine dair deneysel kanıtlar sunmaktadır. Özellikle duygusal bağlılık ve yazmanın öğrenmeye katkısı gibi alanlarda sağlanan gelişmeler, uzun vadeli okuryazarlık gelişimi için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Algı boyutundaki gelişim ise daha ılımlı düzeydedir; ancak öz düzenleme stratejilerinin entegrasyonu ve yapay zekâ ile işbirlikçi yazma uygulamalarının geliştirilmesi, gelecek araştırmalar için umut vadeden yönelimler olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler ve program geliştiriciler, yapay zekâ araçlarını

öğretimin yerine geçecek bir unsur olarak değil; daha kişiselleştirilmiş, katılımcı ve öğrenci merkezli yazma deneyimlerinin destekleyicisi olarak konumlandırılmalıdır.

Uygulamaya Yönelik Çıkarımlar

Araştırma bulguları, özellikle ortaokul düzeyindeki EFL yazma öğretimi açısından çeşitli pedagojik çıkarımlar sunmaktadır. Öğrencilerin yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeydeki gelişmeler, üretici yapay zekâ araçlarının dil üretim süreçlerine duygusal katılımı ve etkileşimi artırıcı araçlar olarak işlev görebileceğini göstermektedir (Aydın ve Zengin, 2008). Öğretmenler, ChatGPT, Grammarly ve QuillBot gibi yapay zekâ tabanlı platformları yalnızca yazım düzeltme amacıyla değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal gelişimi destekleyici birer yapı iskelesi olarak kullanmaya teşvik edilmelidir.

YZ araçlarının sınıf içi uygulamalara entegre edilmesi, öğrencilere daha kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlanmasını, yazma sürecinde özerklik kazandırılmasını ve yazma kaygısının azaltılmasını mümkün kılabilir. Bu da daha özgüvenli ve motive bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Politika düzeyinde ise, eğitim kurumları ve program geliştiriciler, YZ'nin yabancı dil öğretimindeki dönüştürücü rolünü kabul etmeli ve öğretmenleri bu araçları etkili biçimde kullanmaya yönelik yetiştirmelidir. YZ destekli yazma eğitimi, özellikle kaynakları sınırlı okullarda, yüksek kaliteli ve bireyselleştirilmiş yazma desteğine erişimi demokratikleştirme potansiyeli taşımaktadır. YZ destekli yazma eğitimi, özellikle kaynakları sınırlı okullarda, yüksek kaliteli ve bireyselleştirilmiş yazma desteğine erişimi demokratikleştirme potansiyeli taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin somut olarak hayata geçirilebilmesi için erişilebilirlik, dijital okuryazarlık ve altyapı koşullarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, devlet destekli dijital eğitim politikaları, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarına erişiminin artırılması ve ücretsiz/ açık erişimli YZ uygulamalarının (örneğin ChatGPT, Grammarly, QuillBot'ın sınırlı/sınırsız sürümleri) eğitimle entegrasyonu önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, donanım kısıtlarını aşmak adına okul temelli cihaz paylaşımı, mobil cihaz destekli kullanım (Mısırlı ve Güneş, 2021) ve mikro eğitim atölyeleriyle (Hockly ve Dudeney, 2018) öğretmenlerin ve öğrencilerin bu araçları etkin şekilde kullanmaları sağlanabilir. Böylelikle, yalnızca teknolojik araçlara erişim değil, aynı zamanda bu araçları pedagojik amaçlarla etkili kullanabilme becerisi de desteklenmiş olur. Sonuç olarak, YZ destekli yazma eğitiminin fırsat eşitliğine katkı sağlayabilmesi, yalnızca yazılım temelli değil, bütüncül bir dijital kapsayıcılık politikasıyla mümkündür.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışma, YZ destekli yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin yazma tutumları üzerindeki olumlu etkilerine dair deneysel bulgular sunmakla birlikte, alanın daha kapsamlı şekilde ele alınabilmesi adına gelecekte farklı araştırma yönelimlerinin benimsenmesi önerilmektedir. Öncelikle, YZ destekli öğretimin yazma becerisi ve tutum üzerindeki uzun vadeli etkilerini izleyebilmek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel ya da yarı-deneysel desenlerin kullanılması, elde edilen bulguların nedensel geçerliliğini artıracaktır. Bu tür desenler, YZ araçlarının öğrenci başarısı üzerindeki gerçek etkilerini daha güvenilir biçimde ortaya koyabilir. Bunun yanında, öğrenci günlükleri, görüşmeler ve sınıf içi gözlemler gibi nitel veri toplama araçlarının kullanılması, öğrencilerin YZ araçlarıyla yaşadıkları deneyimleri daha derinlikli bir şekilde analiz etme olanağı sunacaktır. Bu sayede, yalnızca nicel verilerle sınırlı kalmadan, öğrencilerin düşünsel ve duygusal süreçlerine de ışık tutulabilir. Öğretmenlerin bu süreçteki yönlendirici ve kolaylaştırıcı rolleri de önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmektedir. YZ destekli yazma sınıflarında öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin öğrenci motivasyonu ve etkileşimi üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.

Ayrıca, kültürün teknoloji kullanım alışkanlıkları ve yazma tutumları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, bu tür çalışmaların farklı coğrafi ve dilsel bağlamlarda tekrarlanması önem arz etmektedir. Son olarak, bu çalışmada kullanılan ölçek genel yazma tutumuna yönelik geliştirilmiş olsa da, yapay zekâ destekli yazma süreçlerine özel, bilişsel ve duyuşsal boyutları hassas biçimde ölçebilecek tutum ölçeklerine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, YZ araçlarıyla yazma deneyimlerine özgü tutumları ölçen yeni ölçeklerin geliştirilmesi, gelecekteki araştırmaların derinliğini ve geçerliliğini artıracaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, önemli katkılar sunmakla birlikte bazı sınırlılıklar da içermektedir. Öncelikle, tek gruplu ön test-son test deseni nedeniyle elde edilen değişimlerin doğrudan YZ destekli eğitime atfedilmesi sınırlıdır. Ayrıca, eğitim süresi 12 hafta ile sınırlı olup, özellikle yazma öz yeterliği gibi daha derinlemesine değişkenlerin gelişimi açısından yeterli olmayabilir. Bununla birlikte, çalışmada kullanılan yazma tutum ölçeği, genel yazma sürecine yönelik duyuşsal eğilimleri ölçmekte; ancak yapay zekâ destekli yazma araçlarına özgü tepkileri doğrudan

kapsamamaktadır. Ölçek maddeleri, öğrencilerin genel yazmaya yönelik tutumlarını değerlendirse de, ChatGPT, Grammarly, QuillBot gibi araçlarla etkileşim sırasında ortaya çıkan duygu, motivasyon veya kaygı düzeylerine özel ifadeler içermemektedir. Bu durum, elde edilen bulguların yalnızca genel yazma tutumuyla sınırlı kalmasına yol açabilir. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda YZ destekli yazma deneyimlerine özgü duyuşsal tepkileri daha hassas biçimde ölçebilecek yeni ölçeklerin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu tür özel ölçme araçları, öğrencilerin teknolojik etkileşimlere yönelik tutumlarını daha derinlikli ve kapsamlı biçimde değerlendirme imkânı sağlayabilir.

Ayrıca, örneğin öğrencilerin bireysel farklılıkları ya da sınıf dışı ortamda YZ araçlarını kullanma sıklığı, yazma tutumu ve akademik başarı üzerinde etkili olmuş olabilir. Literatürde, bu tür dışsal faktörlerin öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerini zayıflatabileceği, eleştirel düşünme ve yansıtıcı yazma süreçlerini olumsuz etkileyebileceği ve bilişsel yeterlik algısında azalmaya yol açabileceği belirtilmiştir (Dergaa vd., 2023). Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda sınıflar arası farklılıkların denetlenmesi, öğrencilerin okul dışındaki YZ kullanımları hakkında verilerin toplanması ya da çok değişkenli analizler kullanılarak bu etkilerin ayrıştırılması, daha güvenilir ve özgün bulgular elde edilmesini sağlayabilir.

Yayın Etiği

Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 26.05.2025 tarihli 603973 kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Bu çalışmanın yürütülmesi, raporlanması ve yayımlanması sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırma için herhangi bir dış fonlama alınmamıştır. Katılımcıların tamamı, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiş; gerekli bilgilendirme yapılmış ve etik ilkeler çerçevesinde veri toplanmıştır. Uygulamalar, öğrencilerin mevcut ders programı kapsamında, herhangi bir zorlama ya da yönlendirme olmaksızın gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Alfadda, H. A., & Mahdi, H. S. (2021). Measuring students' use of Zoom application in language course based on the Technology Acceptance Model (TAM). *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 883–900. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09753-3>
- Archibald, A., & Jeffery, G. C. (2000). Second language acquisition and writing: A multi- disciplinary approach. *Learning and Instruction*, 10(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00015-8)
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 1-94.
- Biju, N., Abdelrasheed, N. S. G., Bakiyeva, K., Prasad, K. D. V., & Jember, B. (2024). Which one? AI-assisted language assessment or paper format: An exploration of the impacts on foreign language anxiety, learning attitudes, motivation, and writing performance. *Language Testing in Asia*, 14(45). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00322-z>
- Boudouaia, A., Ghouila, D., Bensalem, E., & Benyekhlef, H. (2024). A study on ChatGPT-4 as an innovative approach to enhancing English as a foreign language writing. *Heliyon*, 10(4), e25798. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25798>
- Can, R., & Topçuoğlu Ünal, F. (2017). The development of writing attitude scale for middle school students: A validity and reliability study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 179–194. <https://doi.org/10.18033/ijla.3739>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Experiments, quasi-experiments, single-case research and meta-analysis. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Haz.), *Research methods in education* içinde (6. baskı) (s. 272–296). Routledge Falmer.
- Cotos, E., & Link, S. (2023). The challenges and opportunities of AI-assisted writing. *Journal of Educational Technology*, 11(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/23294906231176517>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184–192. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>

- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Saad, H. B. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615–622. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>
- Ebadi, S., & Amini, D. (2024). Investigating the effect of AI-based feedback on L2 learners' writing performance and engagement: The case of ChatGPT. *Language Testing in Asia*, 14(1), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00322-z>
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Rastegar, M. (2023). The interplay of EFL learners' writing anxiety, writing self-efficacy, and perceived writing feedback. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Fitria, T. N. (2025). QuillBot grammar checker: The ability to evaluate students' writing errors of English essay. *International Journal of Computer and Information System (IJCIS)*, 06(01), 1–12.
- Graham, S., Berninger, V. W., & Fan, W. (2005). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., & Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324–338. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835772>
- Hockly, N., & Dudeney, G. (2018). Current and future digital trends in ELT. *Relc Journal*, 49(2), 164–178. <https://doi.org/10.1177/0033688218777318>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning* (1. baskı.). Center for Curriculum Redesign.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık .
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research* 1(1), 1–126 . <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Klimova, B., Pikhart, M., Polakova, P., Cerna, M., Yayilgan, S. Y., & Shaikh, S. (2023). A systematic review on the use of emerging technologies in teaching English as an applied language at the university level. *Systems*, 11(1), 42. <https://doi.org/10.3390/systems11010042>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Li, H., Wang, Y., Luo, S., & Huang, C. (2024). The influence of GenAI on the effectiveness of argumentative writing in higher education: Evidence from a quasi-experimental study in China. *Journal of Asian Public Policy*, 18(2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/17516234.2024.2363128>
- Linh, L. T. H., & Ha, N. T. (2021). Technology-enhanced writing: An investigation of Vietnamese EFL students' attitudes. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2), 110–124. <https://doi.org/10.54855/ijte.21128>
- Listiani, G. (2023). AI-based writing assistant: The students' perception of Grammarly in academic writing. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 7(2), 185–202. <https://doi.org/10.31002/metathesis.v7i2.3519>
- Liu, Y. (2020). Relating lexical access and second language speaking performance. *Language*, 5(2), 13. <https://doi.org/10.3390/languages5020013>
- Mısırlı, Z.A., & Güneş, A.M. (2021). *Temel eğitimde teknoloji kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nurmayanti, S., & Suryadi, D. (2023). Utilizing paraphrasing tools in academic writing: A study of EFL learners' perceptions. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(1), 1–7. <https://doi.org/10.33394/jollt.v11i1.6632>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Haz.), *Handbook of writing research* içinde (s. 158–170). The Guilford Press.
- Peterson, J. L. (1980). Computer programs for detecting and correcting spelling errors. *Communications of the ACM*, 23(12), 676–687. <https://doi.org/10.1145/359038.3590>

- Roughton, J., Crutchfield, N., & Waite, M. (2019). *Safety culture: An innovative leadership approach*. Butterworth-Heinemann.
- Saito, K., & Akiyama, Y. (2017). Linguistic correlates of comprehensibility in second language Japanese speech. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(2), 199–217. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.2.02sai>
- Sariani, N. M., Mursid, R., & Pardede, H. (2021). Students' perception toward the use of Google Docs in teaching writing. *English Teaching and Linguistics Journal (ETLiJ)*, 2(2), 45–50. <https://doi.org/10.30596/etlij.v2i2.8059>
- Seufert, S., Guggemos, J., & Sailer, M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre-and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior*, 115, 106552. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552>
- Shayakhmetova, N., Tazhikeyeva, Z., Turmaganbetova, G., & Kenzhebekova, S. (2020). Using technology to improve writing skills of students. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(6), 3415–3423. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/15666>
- Song, H., & Song, Y. (2023). The effectiveness of AI-powered tools for EFL learners' writing development: Evidence from ChatGPT-based instruction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260063>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (2013) *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Villalon, J., Mateos, M., & Cuevas, I. (2015). High school students' writing self-efficacy and writing self-regulation: The role of gender and academic goals. *Educational Psychology*, 35(6), 653–674. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849326>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weissberg, R. (2007). Connecting Speaking & Writing in Second Language Writing Instruction. *TESL-EJ*, 11(3), 1–171.
- Wen, Y., & Walters, W. (2022). The impact of AI-supported writing tools on EFL learners' writing development: A case study of university students. *English Language Teaching Educational Journal*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.12928/eltej.v5i1.2189>
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *Tesl-Ej*, 7(2), 1–12.
- Xiao, X. F. W., Shao, Y., Zheng, L., & Wang, Q. (2025). Exploring the landscape of generative AI (ChatGPT)-powered writing instruction in language education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100184. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100184>
- Yamson, W., & Borong, N. (2022). Metacognitive strategies for developing writing skills. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 9(11), 7395–7403. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v9i011.08>
- Yan, Z. (2023). Student engagement with writing feedback in higher education: A systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 295–313. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2102957>
- Zhang, X. (2019). Foreign language writing anxiety and its correlates: A meta-analysis. *Journal of Second Language Writing*, 45, 100707. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100707>
- Zheng, B., & Warschauer, M. (2017). Epilogue: Second language writing in the age of computer-mediated communication. *Journal of Second Language Writing*, 36, 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.014>

The Effect of AI-Supported Writing Instruction on Middle School EFL Students' Attitudes Toward Writing

Abstract

The study aimed to examine the impact of artificial intelligence-supported writing instruction on middle school students' attitudes toward English writing. The research was conducted with 52 seventh-grade students at a public middle school, employing a quantitative one-group pretest–posttest design. Data were collected using the Writing Attitude Scale, consisting of three sub-dimensions: “relation,” “perception,” and “contribution.” The intervention lasted 12 weeks, during which a specific writing skill (e.g., descriptive, creative, instructional, summarizing) was addressed each week. Students interacted with various artificial intelligence tools, including ChatGPT, Grammarly, QuillBot, and DeepL Writer, at different stages of the writing process. Findings revealed significant improvements in students' attitudes, particularly in the “relation” and “contribution” sub-dimensions. Regarding gender, female students had higher overall scores, while male students showed greater improvement in perceptions of academic contribution. Future studies with diverse samples and longer interventions are expected to enrich the literature.

Keywords: AI-supported writing instruction, English language teaching, middle school students, writing attitude

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, Türkiye ve dünyada eğitim alanına katkıda bulunan bilimsel çalışmaların yayımlandığı hakemli bir dergidir. Dergide aşağıda sıralanan alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı araştırmalar yayımlanır: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık; erken çocukluk/okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitim yönetimi, denetimi, felsefesi, tarihi ve politikaları; fen bilimleri ve matematik eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim; eğitimde kullanılan ölçme, değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme.

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne Gönderilecek Yazılarda İzlenecek Temel Kurallar

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya inceleme için gönderilmemiş olmalıdır. Makaleler, bir araştırma raporu, sistematik literatür taraması veya yeni bir fikir veya modeli tartışan orijinal bir görüş makalesi olabilirler.

Dergi yayınlarında Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından hazırlanmış olan standartlar benimsenmiştir. Lütfen dergiye gönderilen makalelerde izlenmesi gereken kurallar için APA 7 yayın kılavuzuna başvurun. Makaleler <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje> adresinden DergiPark sistemine yüklenmelidir ve makale gönderme kuralları aşağıda belirtilmiştir.

Derginin yayın dilleri Türkçe ve İngilizce'dir. Makale başlığı 20 kelimeyi geçmemelidir. Metnin tamamı, şekiller, tablolar ve kaynaklar hariç, 4500-7500 kelime arasında olmalıdır ve tüm sayfalar, ilk sayfa dahil, sağ üst köşede numaralandırılmalıdır. Ana dilde verilen özete ek olarak, diğer dilde bir özet sunulmalıdır. Bu özetler ayrı sayfalarda yazılmalıdır ve uygulamalı araştırmalar için 100-150, kuramsal makaleler ve literatür taramaları için 75-120 sözcük aralığında olmalıdır. Makale özetinin altında, makalenin ana konusunu yansıtabilecek ve alanın bilimsel dilinde kabul görmüş, 3 ile 5 arasında değişen anahtar kelimeler verilmelidir.

Metin boyunca, Türkçe ve İngilizce karakterlerin rahatça yazılabilmesine izin veren Times veya Arial (10 punto) gibi bir yazı tipi seçilmeli ve aynı yazı tipi metin boyunca kullanılmalıdır.

İnceleme sürecinin bütünlüğünü ve tarafsızlığını sürdürmek için, gönderilen makalelerin titiz bir anonimleştirme sürecinden geçmesi gereklidir. Yazarlardan, makalelerini göndermeden önce aşağıdaki kurallara uymaları beklenmektedir:

1. Yazarı Tanımlayan Bilgileri Kaldırma: Makale dosyasından adlar, bağlantılar, iletişim bilgileri ve metin içeriğinde veya başlık-altlık bölümlerinde bulunan diğer kimlik bilgileri dahil olmak üzere yazara özgü tüm bilgilerinin kaldırıldığından emin olun.

2. Alıntılar Anonim Hale Getirme: Makale içinde kendi çalışmalarınızı alıntıladığınızda, yazar adlarını ve ayrıntılarını "Yazar" ve yayın yılı ile değiştirerek anonimliği koruyun. Örneğin, "Smith vd. (2020)" ifadesini "Yazar (2020)" ile değiştirin.

3. Kimliği Gizli Başlık Sayfası: Yazar adlarını ve bağlantılarını içermeyen, sadece makale başlığını içeren ayrı bir başlık sayfası oluşturun. Bu başlık sayfasını gönderim süreci sırasında ayrı bir belge olarak yüklemeniz gerekmektedir.

4. Anonim Dosya Adları: Tüm gönderilen belgelerin dosya adlarında (makale dosyası ve ek materyaller dahil) yazar adları veya kimlik bilgilerini içermemesine dikkat edin.

5. Teşekkür Bölümünü Kaldırma: Yazar kimliklerini açığa çıkarabilecek herhangi bir teşekkür bilgisini anonimleştirme süreci sırasında makaleden çıkarın.

6. Tablo ve Şekilleri Kontrol Etme: Tabloları ve şekilleri gözden geçirerek, yazarlarla ilgili herhangi bir bilginin olmadığından veya anonim etiketlerle değiştirildiğinden emin olun.

7. Ek Materyalleri Gözden Geçirme: Gönderilen makaleye eklenen ek dosyaların veya materyallerin de bu anonimleştirme kurallarına uyduğundan emin olun.

8. Dosya Özelliklerinin Anonim Hale Getirilmesi: Yazarlar tarafından gönderilen belgelerin dosya özelliklerinde veya meta verilerinde yanlışlıkla yazar bilgisi içerebilecek herhangi bir bilginin olmadığından emin olun. Bu inceleme, belge yazar adları, yorumlar veya diğer tanımlayıcı bilgileri içeren ayrıntıları kapsamaktadır. Yazarlar, bu tür meta verileri incelemek ve göndermeden önce bu tür bilgileri kaldırmak için yazılım araçları veya ayarlarını kullanmalıdır.

Bu kuralları titizlikle takip ederek, yazarlar, makalelerin yalnızca bilimsel içeriği ve değeri temelinde değerlendirildiği adil ve tarafsız bir hakem inceleme sürecine katkıda bulunurlar. Bu anonimleştirme süreci, hakemlerin ve editörlerin makalede sunulan araştırmanın kalitesini ve geçerliliğini nesnel bir şekilde değerlendirebilmesine yardımcı olur.

Makale hakkında bilgi veren bir ön mektup hazırlanmalıdır. Bu mektup, makale başlığı, yazar(lar)ın adı, unvanı, bağlı olduğu kurum ve birim, adresi, telefon numarası ve e-posta adresi, ORCID numaraları, makalenin bir teze (uzmanlık, doktora, vb.) dayanıp dayanmadığı ve eğer bir konferansta sunulduysa hangi konferansta, nerede ve ne zaman sunulduğuna ilişkin bilgileri içermelidir. Ayrıca, yazışmadan sorumlu olan yazarın kim olduğu belirtilmelidir. Araştırmanın etik kurul onayı hakkındaki gerekli bilgiler de sunulmalıdır.

Tablolar ve şekiller metin içerisinde özgün yerlerinde sunulmalıdır. Şekiller tıpkı basımla yayınlanacaktır. Bu yüzden şekillerin özgün (ilk) kopyaları gönderilmelidir. Kabul edilen makalelerin elektronik sürümlerindeki şekiller renkli olabilir; ancak lütfen derginin basılı sayılarının siyah beyaz olacağını göz önünde bulundurun. Bu nedenle yazarlar, şekillerini hazırlarken ve gönderirken bu konuyu göz önünde bulundurmalıdır. Şekillerin siyah beyaz baskıda net ve etkili bir şekilde bilgi iletebildiğinden emin olmak önemlidir, çünkü renk bilgisi basılı sürümde görünmeyebilir. Yazarların, şekillerindeki öğeleri ayırt etmek için farklı desenler, gölgelendirme veya etiketleme kullanmalarını önermekteyiz. Bu uygulama, elektronik veya basılı kopyadan bağımsız olarak okuyucuların şekillerin içeriğini tamamen anlayabilmesini sağlayacaktır.

Atıf biçimi örneklerini <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples> adresinde bulabilirsiniz.

Editör

Doç. Dr. Serkan Özel
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Yardımcı Editörler

Doç. Dr. Nur Yiğitoğlu Aptoula
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Ç. Mercan
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Dil Editörleri

Dr. Judy Monthie Doyum
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan Özel
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Teknik Editör

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Ak
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Araş. Gör. Dr. Melek Pesen
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Araş. Gör. Dr. Mervenur Belin
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Sumru Akcan	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sevil Akaygün	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Akpınar	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Deniz Albayrak-Kaymak	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Elif Balın	San Francisco State University	ABD
Prof. Dr. Diane D. Belcher	Georgia State University	ABD
Prof. Dr. Eric Friginal	Georgia-State University	ABD
Doç. Dr. Luis Guerra	Universidade de Évora	Portekiz
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Keser Aschenberger	Danube University Krems	Avusturya
Prof. Dr. Carolyn Maher	Rutgers University	ABD
Prof. Dr. Leyla Martı	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Diler Öner	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sibel Tatar	Boğaziçi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali Yıldırım	Göteborg University	İsveç

İletişim:

Doç. Dr. Serkan Özel
Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 34342 Bebek, İstanbul, Türkiye
Tel: +90 212 359 6592 Fax: +90 212 257 5036
E-posta: buied@boun.edu.tr