

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ADNAN MENDERES
UNIVERSITY

EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ (EFED)

FACULTY OF EDUCATION
JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES (EJES)

HAZİRAN 2025
CİLT 16 SAYI 1

JUNE 2025
VOLUME 16 ISSUE 1

e-ISSN: 2146-7862

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

e-ISSN 2146-7862

Yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayımlanan hakemli bilimsel akademik dergi/

Peer-reviewed scientific academic journal published biannually (June-December)

Cilt 16, Sayı 1, Aralık 2025

Volume 16, Issue 1, June 2025

Dergi Sahibi

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına
Dr. Yalçın ÖZDEMİR
Eğitim Fakültesi Dekanı

Owner

On Behalf of ADU Faculty of Education
Yalçın ÖZDEMİR, PhD
Dean of Faculty

Editör

Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Editor

Kerim GÜNDOĞDU, PhD

Editör Yardımcısı

Dr. Taner ARABACIOĞLU

Co-Editor

Taner ARABACIOĞLU, PhD

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

English Language Editor

Burcu AYDIN, PhD

Türkçe Dil Editörü

Beril ÇAKAN POLAT

Turkish Language Editor

Beril ÇAKAN POLAT

Redaksiyon ve Dizinleme

Dr. Muhammed Eken
Dr. Selin Gökçe

Proof Reading & Indexation

Muhammed Eken, PhD
Selin Gökçe, PhD

Dizgi ve Tasarım

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Typesetting and Design

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Sekreteryä

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Secretary

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

İletişim

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
efed@adu.edu.tr
Telefon: +90 (256) 2182000/3178

Editorial Office

Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
efed@adu.edu.tr
Phone: +90 (256) 2182000/3178

Editör

Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Editör Yardımcısı

Dr. Taner ARABACIOĞLU

Türkçe Dil Editörü

Beril Çakan Polat

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Alan Editörleri / Field Editors

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Ayşe Yılmaz (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
ayse.yilmaz@adu.edu.tr

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Özgür Ulubey (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
oulubey@mu.edu.tr

Eğitim Yönetimi

Dr. Mehmet Ulutaş (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
mehmet.ulutas@adu.edu.tr

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Ebru Balta (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
ebalta@agri.edu.tr

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Sinan Okur (Milli Savunma Üniversitesi)
sokur@hho.msu.edu.tr

Türkçe Eğitimi

Dr. Gülnur Aydın (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
gulnur.aydin@hbv.edu.tr

Yabancı Dil Eğitimi

Dr. Burcu Aydın (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
burcu.aydin@adu.edu.tr

Fen Bilgisi Eğitimi

Dr. Burak Feyzioğlu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
bfeyzioglu@adu.edu.tr

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Evin Erden Topoğlu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
evinerden@adu.edu.tr

Matematik Eğitimi

Dr. Ersen Yazıcı (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
ersen.yazici@adu.edu.tr

Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Sinan Koçyiğit (Atatürk Üniversitesi)
kocyiigit@atauni.edu.tr

Özel Eğitim

Dr. Ceyhun Servi (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
ceyhun.servi@adu.edu.tr

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Gökem Avcı (Bartın Üniversitesi)
gavci@bartin.edu.tr

AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine, takdirine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden eğitim kurumlarının bilime ve topluma bir borcu olarak hakemli ve bilimsel bir akademik dergi çıkarmayı önemli bir görev olarak görüyoruz. Çünkü bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelerimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim bilimleri araştırmaları kapsamındaki farklı alanlardan akademik çalışmaları desteklemek, gelişimine öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinlerarası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyadaki gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişimlerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktayız.

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Özlem ACAR BULUT & Makbule KALI SOYER Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması/ <i>Turkish Adaptation of the Professional Fulfillment Scale</i>	1
İbrahim PINAR & Hakan SARIÇAM Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenlerin Milli Eğitim Akademisi İle İlgili Görüşleri/ <i>The Views of Academicians in Education Faculties about the National Education Academy</i>	12
Gözde ÇİNBAY & Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının Çocukların 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi/ <i>The Effect of Mindfulness-Based Early Literacy Curriculum on Children's 21st Century Skills</i>	30
Ayşe KARANFİLLER, Fatoş SİLMAN & Halil AKBAŞ KKTC ve Türkiye'deki Okullarda Yabancı Öğrencilerin Dil Kullanımı ile İlgili Sorunları/ <i>Language Use and Related Issues of Foreign Students in Schools in the TRNC and Türkiye</i>	40

Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması

Özlem ACAR BULUT¹

Makbule KALI SOYER²

Öz: Mesleki tamamlanmışlık hedef çerçeveli bir kavramdır ve bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmak için kendilerini nasıl organize ettikleri ile ilgilidir. Kavramın ölçülebilmesine olanak sağlayan herhangi bir ölçme aracı da literatürde bulunmamaktadır. Buradan yola çıkarak bu çalışma Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin test edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, herhangi bir işte çalışan yaşları 24 ile 55 (n=31.7) arasında değişen toplam 321 (227 kadın ve 94 erkek) bireyden oluşmaktadır. Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi ölçüt bağıntılı geçerlik ve korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar ölçeğin 16 maddeli ve dört boyutlu orijinal faktör yapısıyla paralel olduğunu ve modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek için İş Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği ile İş Tatmini Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin bireylerin mesleki tatminlerini ölçmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler:

Mesleki Tamamlanmışlık,
İyi Oluş,
Geçerlik,
Güvenirlik.

Turkish Adaptation of the Professional Fulfillment Scale

Abstract: Professional fulfillment is a goal-framed concept and is related to how individuals organize themselves to achieve their career goals. There is no measurement tool in our literature that allows the concept to be measured. Based on this, this study was conducted to adapt the Professional Fulfillment Scale to Turkish and to test its psychometric properties. The study group consisted of a total of 321 individuals (227 female and 4 male) working in any job, aged between 24 and 55. Confirmatory factor analysis, criterion-related validity and correlation analysis were used to determine the psychometric properties of the scale. The results obtained as a result of the analyses showed that the scale was parallel to the original factor structure of 16 items and four dimensions and that the model had a good fit. The Job Satisfaction Scale was used to determine the criterion-related validity of the scale. As a result of the correlation analysis, a positive and significant relationship was determined between the Occupational Completion Scale and the Job Satisfaction Scale. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .77. According to the findings, The Professional Fulfillment Scale is a valid and reliable measurement tool that may be used to measure the occupational satisfaction of individuals.

Key Words:

Professional Fulfillment,
Well-being,
Validity,
Reliability.

Geliş Tarihi : 14.03.2025

Kabul Tarihi : 22.04.2025

Yayın Tarihi : 25.06.2025

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, ozlemacarpdr@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4720-3705

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, makbulesoyer@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9031-5721

GİRİŞ

Mesleki anlamda tamamlanmış olmak çalışan birçok insanın ulaşmak istediği bir tatmin noktasıdır. Mesleki olarak tamamlanmış olma algısı kariyer yönetimi ve gelişimi ile ilgili faktörleri içerir. Ancak, mesleki tamamlanmışlık arayışı temelde bireylerin temel iş ihtiyaçlarını karşılamasıyla doğrudan bağlantılıdır (Olievira-Silva vd., 2019). Günümüzün iş ortamında bireyler kendi kariyerlerinin planlayıcısı haline gelmiştir. Geleneksel kariyer yollarına bağlı kalmak yerine, insanlar artık kişisel hedefleri ve idealleriyle örtüşen işler ve profesyonel faaliyetler aramaktadır (Arthur & Rousseau, 1996). Bu değişim, esneklik, öz yönlendirme ve kişisel değerlerle kariyer uyumunu vurgular (Hall, 1996). Mesleki tamamlanmışlık da bireyin iş hayatını içsel motivasyonları, değerleri ve idealleriyle uyumlu hale getirmesiyle sağlanır (Olievira-Silva vd., 2019).

Mesleki tamamlanmışlığa ulaşmada bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmak için kendilerini nasıl organize ettikleri önemlidir. Kariyer yönetimi, bireylerin bir veya birden fazla kariyer hedefi belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma olasılığını artıran stratejileri uygulaması sürecini içerir (Noe, 2013). Ancak, insanlar kariyerlerinde öncelik verdikleri hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için kullandıkları stratejiler açısından farklılık gösterir. Bu nedenle, bir kişinin mesleki tamamlanmışlığa ulaştığının kesin olarak nasıl belirlenebileceği önem arz etmektedir. Günümüzde, mesleki tamamlanmışlık kavramı hem genel iş dünyasında hem de kariyer alanında sıkça kullanılmasına rağmen kavram ile ilgili ulusal veya uluslararası literatürde çok sınırlı sayıda tanımlar, modeller yer almaktadır. Ayrıca kavramın ölçülebilmesini sağlayan ölçme araçları da çok sınırlı sayıdadır ve bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin dilimize uyarlamasını yaparak psikometrik özelliklerini belirlemektir.

Mesleki Tamamlanmışlık Nedir?

Kariyer danışmanlarının sıkça karşılaştığı yaygın bir sorun, bireylerin kariyerlerinde ne başarmak istedikleridir yani kariyer hedeflerinin neler olduğudur. Fakat bireyler çoğunlukla bu konuda karar vermek için çok fazla zaman ayırmazlar (Olievira-Silva vd., 2019). Oysaki kariyer, insanların hayatlarında rastgele meydana gelen olaylardan ibaret değildir; aksine, olgun ve sağlam temellere dayanan kararlarla yönlendirilen ve yönetilen bir olaylar bütünüdür (Inkson vd., 2014). Bu açıdan kariyer hedefleri bireylerin kariyer yönetimleri açısından oldukça önemlidir.

Başarılı kariyer yönetimi, büyük ölçüde hedeflere ulaşmakla ilgilidir (Olievira-Silva vd., 2019). Kariyer hedefleri açısından bakıldığında, bir bireyin kariyer başarısı, bu hedeflerin tercih edilen çalışma ortamıyla ne kadar uyumlu olduğuna ve gerçekten ulaşılabilir olup olmadığına bağlıdır (Greenhaus vd., 2010). Başka bir deyişle bireyin kariyer yönetiminin temelinde kariyer hedefleri yer almaktadır. Bu noktada mesleki tamamlanmışlık kavramı da kariyer başarısı ve izlemesini içerdiğinden kariyer yönetimi ile yakından ilişkilidir (Abele & Wiese, 2008).

Mesleki tamamlanmışlık hedef çerçeveli bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Kariyerin bireysel olarak değerlendirilmesine dayanır ve yaşam olaylarına bağlı olarak değişebilir (Oliveira Silva, 2015). Mesleki tamamlanmışlık için kariyer sadece yapılan iş değil, arzu edilen, ulaşılmak istenen bir noktadır (Kulick, 2006). Mesleki tamamlanmışlık, kişilerin kendileri için belirledikleri kariyer hedeflerine uygun yaşamak için harcadıkları çabayı içermektedir ve kişinin kariyer hedeflerine ulaştığı veya bu hedeflere ulaşmak için doğru yolda olduğu algısını ifade eder. Burada kariyer hedefleri bireylerin kişisel değerleri ile ilgiliyken, "doğru yol" bireyin hedefe doğru ilerlemesindeki öznel değerlendirmesidir (Greenhaus vd., 2010). Bazı kariyer hedeflerine ulaşmak, zaman, deneyim ve olgunluk gerektirir. Bu nedenle, bireyler sadece tüm hedeflerine ulaştıklarında değil, aynı zamanda doğru yolda olduklarını hissettiklerinde de mesleki tamamlanmışlık yaşayabilirler. Yani, sadece sonuç değil, sürecin kendisi de mesleki tamamlanmışlığın bir parçasıdır. (Austin ve Vancouver, 1996; Elliot ve Fryer, 2008; Gollwitzer ve Moskowitz, 1996). Bu çerçevede, mesleki tamamlanmışlık herhangi bir kariyer hedefini kapsayabilir ya da birey için son derece önemli olan herhangi bir sonuca ulaşma çabasıyla ilgili de olabilir.

Mesleki tamamlanmışlık kavramının iki temel özelliği bulunmaktadır. İlk olarak mesleki tamamlanmışlık statik bir durum değil, yaşam olaylarına bağlı olarak değişen dinamik bir süreçtir. Bir kez ulaşıldığı zaman tekrarı olmayacağı ya da değiştirilemeyeceği gibi bir durum söz konusu değildir (Schultheiss vd., 2008). İkinci olarak bireylerin koydukları hedefler zaman zaman ulaşılması mümkün olmayan hedefler olabilir. Örneğin, "Dünyayı yoksulluktan kurtarmak" bir hedef olarak ele alınabilir ama ulaşılması mümkün değildir. Bazı hedeflere ulaşmak için ise zamana ihtiyaç vardır. "Yetkin bir profesyonel olmak istiyorum" hedefinin gerçekleşmesi bireyin bir süre çalışma hayatında tecrübe kazanması gereklidir. Burada mesleki tamamlanmışlık kavramının süreç boyutu

devreye girer, birey bu tür hedeflere tam olarak ulaşamasa bile hedefine ulaşmak için bir şeyler yapmak bireyde mesleki tamamlanmışlık hissi uyandırır.

Mesleki tamamlanmışlığın en güçlü ilişkiye sahip olduğu kavram iyi oluşturmaktır. Mesleki tamamlanmışlık, işyerinde daha yüksek öznel iyi oluşu öngörmektedir. Klug ve Maier'e (2015) göre, hedef belirleme ve hedef takibi öznel iyi oluşta uzun süreli artışlara yol açar. İnsanların değer verdikleri şeyi başardıklarını algıladıkça ve hedef ilerlemesine dair olumlu değerlendirmeler yaptıkça, iyi oluş düzeyleri ve başarıları da artış göstermektedir (Oliveira Silva, 2015). Önemli hedeflerin peşinde koşan kişilerin iyi oluşlarının somut bir amacı olmayan kişilere göre daha yüksek olduğu önemle vurgulanmaktadır (Freund ve Baltes, 2002). Sadece önemli hedeflerin peşinde koşmak değil aynı zamanda hedefe yönelik ilerleme kaydetme ve hatta bu hedeflere ulaşma algısı da öznel iyi oluşu artırmaktadır (Brunstein, 1993; Wiese, 2007; Klug & Maier, 2015). Kişisel hedeflere ulaşmadaki ilerlemeler bireylerin duygusal iyi oluş, başarı ve iş tatmini düzeylerini de artırmaktadır (Wiese ve Freund, 2005). Belirlenen hedefin türü de iyi oluşu etkilemektedir (Linley vd., 2010). Kendi değer sistemleri ve ihtiyaçları ile uyumlu kariyer hedefi belirleyen kişilerin iyi oluşları, kendi değer sistemiyle uyumsuz veya ihtiyaçlarından bağımsız hedef belirleyen kişilerden daha yüksektir (Sheldon ve Elliot, 1999). Sonuç değişkeni olarak tükenmişliğin ele alındığı araştırmalar da benzer sonuçları vermiştir ve iş yerinde mesleki tamamlanmışlıktaki azalmanın tükenmişliğin artmasına neden olduğunu tespit edilmiştir (Maslach vd., 2001). Trockel ve arkadaşlarına (2017) göre bireylerin mesleki tamamlanmışlık ve iyi oluş düzeyindeki artış tükenmişlik üzerinde azaltıcı etkiye sahiptir. Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi mesleki tamamlanmışlık algısı ile iyi oluş arasında çift yönlü bir ilişki vardır.

Mesleki Tamamlanmışlığın Kuramsal Alt Yapısı

Mesleki tamamlanmışlık kuramsal olarak hedef belirleme teorisine dayanmaktadır. Hedef teorisine göre, kişisel hedefler içerik ve süreç perspektiflerinden ele alınır (Austin & Vancouver, 1996; Elliot & Fryer, 2008; Gollwitzer & Moskowitz, 1996). İçerik perspektifi, bireylerin geleceğe yönelik eğilimlerini tanımlayarak isteklerini, endişelerini ve niyetlerini ortaya koyar. Nurmi vd. (2002) tarafından yapılan çalışmalar, işle ilgili hedeflerin öneminin ve başarılmasının genç yetişkinlerin mezuniyet sonrası iş bulma sürecini olumlu etkilediğini göstermektedir. Mesleki tamamlanmışlık da kariyer hedeflerinin içeriğinin önemi ve bu hedeflere ulaşılmasıyla ilgilidir.

Mesleki tamamlanmışlık çerçevesinde belirlenen kariyer hedeflerinin içeriğinde temeli sağlam teorilere dayanan kişisel değerler yer almaktadır (Oliveira-Silva, 2017). Schwartz ve diğerlerine (2012) göre değerler, bireylerin yaşamlarına yön veren ilkelere aittir. Değerlerin içeriği temelde motivasyona yöneliktir, farklı bağlamlarda ve zamanlarda geçerli olan soyut hedefleri temsil etmekte ve evrensel insan ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Bu anlamda hedefler, değerler vasıtasıyla anlaşılmaktadır. Önemli hedeflerin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak, bazı teoriler insanların, psikolojik ihtiyaçlarıyla uyumlu hedeflere ulaştıklarında daha fazla fayda sağladıklarını öne sürmektedir (Sheldon & Kasser, 1998). Sheldon ve Elliot'un Öz-Uyumluluk Modeline (Self-Concordance Model, 1999) göre, bireyler kendi ilgi ve değerleriyle uyumlu hedefler (öz-uyumlu hedefler) peşinde koştuklarında, bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf ederler ve bu da başarılı olma olasılıklarını artırır. Bu nedenle, mesleki tamamlanmışlık kavramı, bireylerin en önemli (öz-uyumlu) kariyer hedeflerine ulaştıklarında mesleki olarak daha tamamlanmış hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne süren literatürle uyumludur (Mauro & Oliveira-Silva, 2019).

Mesleki tamamlanmışlık kavramı için önerilen ikinci boyut, hedef ilerlemesi olarak adlandırılmaktadır ve bireyin kariyer hedeflerine yönelik ilerlemesinden duyduğu tatmin düzeyini ifade etmektedir. Carver ve Scheier'in Kontrol Teorisi (1982) bu boyutu desteklemektedir. Kontrol Teorisi'ne göre, hedef belirleme süreci, bir performans standardı belirleme ve bu standarda ulaşma çabasının sonucudur. Bu süreçte, bireyler gerçekleştirdikleri davranışları veya elde ettikleri sonuçları (belirlenen performans standardı ile karşılaştırarak ilerlemelerini periyodik olarak değerlendirirler (Baumeister & Vohs, 2007; Carver & Scheier, 1982; Webb vd., 2013). Hedeflere yönelik ilerlemenin izlenmesi, bireylerin mevcut durumları ile ulaşmak istedikleri hedef arasındaki farkları belirlemelerine yardımcı olarak, bu boşlukları kapatmak için daha fazla çaba göstermelerine olanak sağlar. Bu da mesleki tamamlanmışlık açısından önem arz etmektedir (Myrseth & Fishbach, 2009). Mesleki tamamlanmışlık için önerilen her iki boyut da kavramı anlamak için önemlidir, çünkü yalnızca hedeflere ulaşmak veya hedeflere doğru ilerlemek değil, aynı zamanda aranan hedef türleri ve arama motivasyonunu da mesleki açıdan tatmin olma ve tamamlanmışlık algısı için gereklidir (Linley vd., 2010).

Mesleki tamamlanmışlık kavramının tanımlanmasının yanı sıra bu kavramı ölçmek için de ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde mesleki tamamlanmışlığı doğrudan ölçmeye

yönelik tek bir ölçme aracının bulunduğu belirlenmiştir. Ülkemiz alan yazınında ise mesleki doyum veya mesleki tatmini ölçmeye yarayan ölçme araçlarının bulunduğu görülmektedir. Bunlardan ilki Kuzgun, Aydemir-Sevim, Hamamcı, (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği'dir. Ölçek bireylerin iş yerinden aldıkları doyumunu ölçek için kullanılmaktadır. Diğer ölçekler ise iş doyumunu adı altında genel veya özel mesleklere yönelik ölçeklerdir (Başol ve Çömlekçi, 2020; Durak-Batıgün ve Şahin, 2006; Öncel,1998; Yalın-Ucar ve Bağatarhan, 2022). Hali hazırda kullanımdaki ölçme araçlarının aksine Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği, kariyer danışmanlığı alanına yönelik bir yapı sunmayı ve hedefe dayalı bir ölçüm yapmayı amaçlamaktadır. Ülkemizde de benzer yapıda bir ölçme aracının bulunmadığı göz önünde bulundurulduğunda Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasının bir ihtiyaç olduğu ve literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak, psikometrik özelliklerinin inceleyerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini herhangi bir işte çalışan yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Çalışma verileri üç farklı gruptan elde edilmiştir. İlk olarak grubunda 18 kadın (%60) ve 12 erkek (%40) olmak üzere 30 katılımcıdan oluşan birinci çalışma grubundan ölçeğin dilsel eşdeğerlik analizlerini toplamak için veri toplanmıştır. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi, benzer ölçek geçerliği ve Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısını incelemek için 227'ü kadın (%70,7) ve 94'ü erkek (%29,3) olmak üzere toplam 321 katılımcının yer aldığı ikinci çalışma grubu oluşturulmuştur. Son olarak ölçeğin güvenilirlik analizleri için test tekrar test güvenilirlik analizinden yararlanılmış ve bunun için ise 24 kadın (%70,6) ve 10 erkek (%29,4) olmak üzere toplam 34 katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırmaya katılanların yaş aralığı 24 ile 55 arasında değişmektedir ve katılımcıların yaş ortalaması 34.14 (S.S.= 7,59) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 118'i (%36,8) bekar, 193'ü (%60,1) evli ve 10'u (%3,1) boşanmıştır. Eğitim durumu açısından bakıldığında araştırmaya katılan kişilerin 8'inin (%2,5) lise mezunu, 210'unun (%65,4) üniversite mezunu, 85'inin (%26,5) yüksek lisans mezunu, 18'inin (%5,6) de doktora mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çalışan bireylerin 271'i (%84,4) kamuda, 50'si (%15,6) özel sektörde çalışmakta iken bunlardan 300'ü (%93,5) çalışan, 21'i (6,5) yönetici konumundadır. Araştırmaya katılan bireylerin meslek hayatlarında çalışma süreleri 3 ay ile 28 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği (MTÖ): Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği, çalışan bireylerin mesleki tamamlanmışlık algısına dayalı mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Oliveira Silva (2015) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, kariyer hedeflerinin içeriğini ve bu hedeflere ulaşma düzeyini değerlendiren 16 maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Faktörler, Kendini Aşma, Kendini Geliştirme, Değişime Açıklık ve Korumadır. Ölçeğin 1, 2, 3, 4 numaralı maddeleri Kendini Aşma alt boyutuna, 5,6,7,8 numaralı sorular Değişime Açıklık alt boyutuna, 9,10,15,16 numaralı maddeler Kendini Geliştirme alt boyutuna ve 11,12,13,14 numaralı maddeler Koruma alt boyutuna aittir. Her madde için iki ayrı değerlendirme yapılmaktadır: Hedefin önemi: 1 (önemsiz)-5 (son derece önemli) arasında derecelendirilir. Hedefe ulaşma düzeyi: 0 (hiç)-4 (tamamen) arasında derecelendirilir. Mesleki tamamlanmışlık puanı, önem puanı ile ulaşma puanının çarpılmasıyla hesaplanır ve 0 ile 20 arasında değişir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte yer alan hedefler birey için ne kadar ulaşılabilirse mesleki tamamlanmışlık da o kadar yüksek olmaktadır.

İş Tatmini Ölçeği: İş Tatmini Ölçeği (İTÖ) özgün formu 18 maddeden oluşan ve Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Daha sonra Judge, Locke, Durham ve Kluger (1998) tarafından beş maddelik kısa forma dönüştürülmüştür. Ölçek beşli likert tipindedir ve tek boyutludur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması (Başol ve Çömlekçi, 2020) tarafından 253 kişilik bir çalışma grubu ile yapılmıştır. Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ise hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır ve madde-toplam korelasyonlarının .75 ile .88 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışma için Cronbach Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamadan önce ilk olarak gerekli izinler için başvurular yapılmış ve araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 27.07.2023 tarihinde alınmıştır. MTÖ'nün orijinalini geliştiren araştırmacılar ile iletişime geçilip, ölçeğin uyarlama çalışması için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verileri, uygun örnekleme yöntemiyle 2024 yılında çevrimiçi formlardan yararlanarak toplanmıştır. Ölçek uyarlama süreçleri alan yazında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır. Bu çalışmada ölçek uyarlaması için gerekli olan geçerlik ve güvenirlik analizleri Seçer'in (2015) önerdiği aşamalara uygun şekilde yapılandırılarak gerçekleştirilmiştir (s. 67).

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırmanın etik kurul izni Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 18.07.2023 tarih ve 596757/ 07 -23 sayısı ile alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Çeviri Aşaması

MTÖ'nün çeviri çalışmasında, çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle ölçeğin orijinal formu İngilizce seviyesi ileri düzeyde olan birbirinden bağımsız altı profesyonel tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından İngilizce seviyesi iyi olan üç uzman tarafından tekrar İngilizceye çeviri yapılmıştır. Üç uzman bir araya gelerek formları karşılaştırmış ve çeviriyi en uygun hale getirmişlerdir. Ardından araştırmacı tarafından "Dil Geçerliği İnceleme Formu" (Seçer, 2015, s. 70) oluşturulmuştur. Dil Geçerliği İnceleme Formu bir PDR doktora öğrencisi ve üç İngilizce öğretmeni Tarafından karşılaştırılarak çeviri uygunluğu açısından değerlendirilerek ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

MTÖ'nün dilsel eşdeğerliği belirlemek için iyi derecede İngilizce bilen 30 kişiye ölçeğin önce İngilizce sonra Türkçe formu üç hafta arayla uygulanmıştır. İki form arasındaki korelasyon değerleri Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1

MTÖ'nün İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki İlişki

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>R</i>
İngilizce Form	30	64.17	9.18	.92**
Türkçe Form	30	64.48	9.29	
KA İngilizce Form	30	16.86	2.35	.91**
KA Türkçe Form	30	16.80	2.84	
KG İngilizce Form	30	16.33	3.21	.79**
KG Türkçe Form	30	16.40	3.43	
KO İngilizce Form	30	14.80	3.31	.85**
KO Türkçe Form	30	15.46	2.64	
DA İngilizce Form	30	16.53	2.44	.86**
DA Türkçe Form	30	16.66	2.65	

KA: Kendini Aşma, KG:Kendini Geliştirme, K: Koruma, DA: Değişime Açıklık

** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü gibi Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği, İngilizce form ile Türkçe form arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .92$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$). Ölçeğin alt boyutlarından Kendini Aşma alt boyutu İngilizce formu ile Türkçe formu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = .91$); Kendini Geliştirme alt boyutu İngilizce formu ile Türkçe formu arasında pozitif yönde ve güçlü seviyede ($r = .79$); Koruma alt boyutu İngilizce form ile Türkçe form arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde ($r = .85$) ve son olarak Değişime Açıklık alt boyutu İngilizce form ile Türkçe forma arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde ($r = .86$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Daha ayrıntılı bir inceleme için maddeler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon kat sayısının .57 ile .88 arasında değiştiği ve hepsinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Son olarak Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği Türkçe ve İngilizce formlarında yer alan maddeler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Eşleştirilmiş Grup t-Testi analizi

sonucunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t(29) = 2.04$, $p > .05$). Bu sonuç, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında yapılacak olan doğrulayıcı faktör analizine geçmeden önce, toplanan verilerde kayıp verilerin ve uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda toplanan verilerde kayıp verisi olmadığı tespit edilmiştir. Ön analizler sırasında tespit edilen 12 uç değer ise veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra analizlere geçmek için ön şart olarak kabul edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Tek yönlü normallik varsayımı için basıklık değerleri .42 ile .82 arasında; çarpıklık değeri ise -.66 ile -.98 olarak hesaplanmıştır. Bir dağılımın normal olarak kabul edilebilmesi için Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışma için de elde edilen değerlerin bu aralıkta olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra saçılma diyagramı matrisi incelenmiş ve incelenen dağılımların elips şeklinde elde edilmesi çok değişkenli normallik varsayımının da karşılandığını göstergesidir. Ölçeğin yapı geçerliğini doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Araştırmada benzer ölçek geçerliği için "İş Tatmini Ölçeği" kullanılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyonlar belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 25 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak alınmıştır.

Yapı Geçerliği

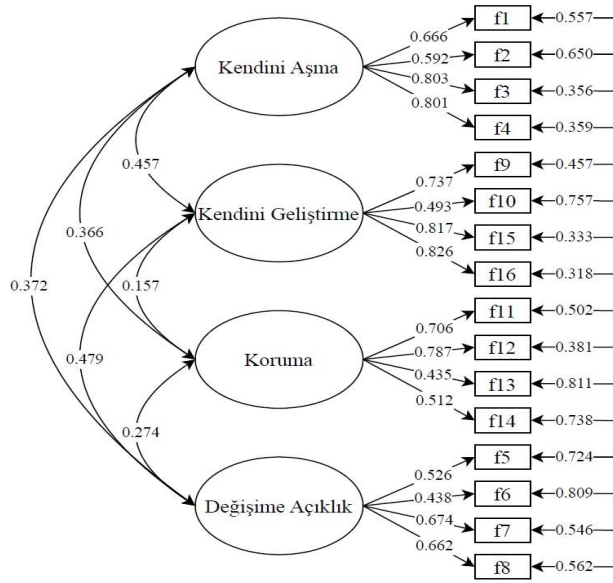
Yapı geçerliği, ölçme aracının test etmeyi hedeflediği psikolojik özellikleri doğru bir şekilde ele alıp almadığını tespit edebilmek için yapılan işlemlerdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliğini test etmek için kullanılan yöntemlerden biridir ve güçlü bir model varsayımının olduğu durumlarda kullanılmaktadır. DFA ile varlığı daha önce kanıtlanmış olan yapının yeni bir veri setindeki uyumu araştırılır (Worthington & Whittaker, 2006). Bu çalışmada da Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerden toplanan veriler ile özgün ölçekteki kuramsal modelin uyuşup uyuşmadığını belirlemek için 16 maddeden oluşan Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin dörtlü faktör yapısı (Kendini Aşma, Kendini Geliştirme, Koruma ve Değişime Açıklık) test edilmiştir ve modelin özgün modelle ne düzeyde örtüştüğünü belirlemek için model uyum indeksleri incelenmiştir. Modelin kabul edilebilmesi için uyum indekslerinin kabul edilebilir ya da mükemmel uyum seviyesinde olması gerekmektedir. Tablo 4'te test edilen modele ait uyum indeks değerlerinin değerlendirme kriterlerine ve ölçeğe ait uyum indeks değerlerine yer verilmiştir (Hoe, 2008; Kline, 2015; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Wang ve Wang, 2012).

Tablo 2

Model Uygunluğu Değerlendirme Kriterleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>16 Maddelik Türkçe MTÖ</i>	<i>Mükemmel Uyum Değerleri</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum Değerleri</i>
χ^2/sd	1.98	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 5$
RMSEA	0.05	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	0.05	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
CFI	0.93	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
GFI	0.93	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	0.90	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
TLI	0.92	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$
NFI	0.93	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çalışan bireylerden elde edilen verilerden oluşan modelin uyum indeksleri iyi ve yeterli derecede uyum değerlerine sahiptir ($\chi^2/df = 1,98$ CFI = .93; RMSEA = .05; GFI = .93 $\chi^2 = 23,47$, NFI = .93, TLI = .92, AGFI = .90, SRMR = 0,04). Elde edilen değerler özgün ölçeğin modeli ile Türkçeye çevrilmiş model arasındaki uyumu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dair MTÖ'nin standartlaştırılmış madde tahminleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1**Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Şeması**

Şekil 1'de, Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nde bulunan her bir maddenin anlamlı parametre tahmin edicisi olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Ölçek maddelerine ait faktör .31 ile .80 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Eşdeğer Ölçek Geçerliği

MTÖ'nün benzer ölçek geçerliği, İTÖ kullanılarak test edilmiştir. MTÖ ve benzer ölçek olarak ele alınan ölçek puanları arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği ile İş Tatmini Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r = .31$). Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği alt boyutlarından Kendini Aşma ile Kendini Geliştirme arasında pozitif yönde ($r = .28$); Koruma ile arasında pozitif yönde ($r = .38$); Değişime Açıklık ile arasında pozitif yönde ($r = .25$) anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kendini Geliştirme ile Koruma alt boyutu arasında pozitif yönde ($r = .39$); Değişime Açıklık alt boyutu ile arasında pozitif yönde ($r = .19$) ilişki vardır. Koruma alt boyutu ile Değişime Açıklık alt boyutları arasında ise pozitif yönde ($r = .15$) ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güvenirlik Analizleri

MTÖ'nün güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve ardından test tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 321 katılımcıdan toplanan verilerle hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. MTÖ Kendini Aşma alt boyutu için bu değer .80, Kendini Geliştirme alt boyutu için .65, Koruma alt boyutu için .79 ve Değişime Açıklık alt boyutu için .70 olarak belirlenmiştir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı yeterli düzeydedir.

MTÖ güvenilirlik çalışması kapsamında yapılan Test tekrar test analizi için ise 32 kişiye üç hafta aralıkla uygulanan verilerle elde edilen korelasyon bulguları Tablo 3'te; t test bulguları Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 3*Test Tekrar Test Analizinden Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon Değerleri*

16 Maddelik MTÖ	Gruplar	$\bar{X}$	SS	r	p
Kendini Aşma	Ön Test	18.90	1.25	.56*	.001
	Son Test	19.09	2.13		
Kendini Geliştirme	Ön Test	18.68	1.61	.75**	.000
	Son Test	19.18	1.28		
Koruma	Ön Test	14.75	3.97	.82**	.000
	Son Test	14.90	4.46		
Değişime Açıklık	Ön Test	16.21	2.35	.78**	.000
	Son Test	16.90	2.65		
MTÖ	Ön Test	68.56	6.25	.72**	.000
	Son Test	70.09	7.67		

**p < .01

Tablo 3'e göre MTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır ($r = .72$, $p = .000$). MTÖ alt boyutları ön test son test puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında Kendini Aşma alt boyutu ön test son test puan ortalamaları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r = .56$, $p = .001$). Diğer alt boyutlardan Kendini Geliştirme, Koruma ve Değişime Açıklık ön test son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki mevcuttur ($r = .75$, $p = .000$, $r = .82$, $p = .000$, $r = .78$, $p = .000$).

Tablo 4*MTÖ Test Tekrar Test Analizi Sonucunda Elde Edilen T Test Bulguları*

16 Maddelik MTÖ	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Shx	t Test		
						t	sd	p
Kendini Aşma	Ön Test	32	18.90	1.25	.22	-1.26	31	.21
	Son Test	32	19.25	1.54	.27		31	
Kendini Geliştirme	Ön Test	32	18.68	1.61	.28	-1.62	31	.11
	Son Test	32	19.18	1.28	.22		31	
Koruma	Ön Test	32	15.68	3.39	.59	-.34	31	.73
	Son Test	32	15.84	3.75	.66		31	
Değişime Açıklık	Ön Test	32	16.21	2.35	.41	-2.05	31	.07
	Son Test	32	16.90	3.65	.46		31	
MTÖ	Ön Test	32	68.56	6.24	1.10	-1.63	31	.11
	Son Test	32	70.09	7.67	1.35		31	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, MTÖ ve alt boyutlarından Kendini Aşma, Kendini Geliştirme, Koruma ve Değişime Açıklık alt boyutlarının puanları ile ölçekten alınan toplam puanların öntest-sontest aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (sırasıyla, $t = -1.637$; $t = -1.265$; $t = -1.642$; $t = -.348$; $t = -2.05$, $p > .05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma Mesleki Tamamlanmışlık Ölçeği'nin (MTÖ) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, benzer ölçek geçerliği ve iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, model uyum indekslerinin mükemmel veya yeterli uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .77 ve test-tekrar test güvenilirliği ise .83 olarak belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı için genel kabul bu değer minimum .70 olması ve üç hafta aralıkla uygulanan test tekrar test korelasyonlarının ise minimum .50 olması beklenmektedir (Robinson vd., 1991). Ölçek ile yapılan analizler ve ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular, ölçeğin herhangi bir işte çalışan yetişkin bireyler üzerinde uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Eşdeğer-ölçek geçerliği çalışmasında, MTÖ ile İTÖ arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Olievera-Silva vd. (2017) bulgularıyla tutarlıdır. Bireylerin kariyer hedeflerinin olması ya da bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermeleri, bireylerin iyi oluşlarını artırmakta ve kariyer başarılarını artırmaktadır (Brunstein, 1993; Klug & Maier, 2015; Wiese, 2007).

Kişinin işte hedeflerinin olması ve hedeflerini gerçekleştirdi yönünde değerlendirme yapması kendini doyumlu ve iyi hissetmesi ile sonuçlanır. Nitekim çalışan bireylerle yapılan çeşitli çalışmalar bireylerin hedeflerine ulaşmasının iyi oluşlarına olumlu yönde katkı yaptığı görüşünü desteklemektedir (Sheldon & Elliot, 1999; Wiese & Freund, 2005). Bireylerin belirledikleri hedeflerin kendi ilgi ve değerleri ile uyumlu olması da bireylerin mesleki tamamlanmışlık algılarını olumlu yönde etkiler. Sheldon ve Elliot'un Öz-Uyumluluk Modeline göre, bireyler kendi ilgi ve değerleriyle uyumlu hedefler peşinde koştuklarında, bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf ederler ve bu da başarılı olma olasılıklarını artırır. Bu nedenle, önerilen mesleki tamamlanmışlık kavramı, bireylerin en önemli (öz-uyumlu) kariyer hedeflerine ulaştıklarında mesleki olarak daha tatmin olmuş hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne süren literatürle uyumludur.

Bu ölçeğin kariyer danışmanlığı alanında bireylerin hedef belirleme süreçlerini ölçmede kullanılabilecek ve bu alandaki boşluğu dolduracak bir ölçme aracı olarak uyarlandığı belirtilebilir. Çoğu zaman bireyler kendilerine hedefler belirlemektedir ancak genelde sonuç odaklı olarak bakıldığı için değerlendirme hedefe ulaşıp ulaşılmaması ile yapılmaktadır. Bu ölçme aracı bireylerin hem hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını hem de hedefe ulaşma sürecinde kendilerinin bir öz değerlendirmesini yaparak süreçte nerede olduklarını değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu açıdan psikolojik danışma ve rehberlik alanında kariyer danışmanlığı açısından verimli bir şekilde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Çalışma grubunda ve test tekrar test örnekleminde kadın katılımcıların sayıca daha fazla olması araştırmanın bir sınırlılığıdır. Farklı örneklem grupların ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak bu sınırlılık ortadan kaldırılabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlı yönü araştırma kapsamında toplanılan verilerin kullanılan ölçme araçları ile sınırlı olmasıdır. Ölçeğin farklı değişkenlerle ilişkisi ele alınarak alanyazına katkı sağlanabilir. Bu doğrultuda çalışmanın tekrarlanması önemlidir. Sınırlılıklara karşın, MTÖ'nün çalışan bireylerin mesleki doyum düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Yazar Katkısı (Authors' contributions): Bu çalışmada tüm bölümler yazarların ortak katkısı ile yazılmıştır.

Etik Kurul Onayı (Ethics approval): Bu araştırmanın etik kurul izni Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 18.07.2023 tarih ve 596757/ 07 -23 sayısı ile alınmıştır.

Çıkar çatışması (Conflict of interest): Bu çalışmada yer alan yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

KAYNAKLAR

- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338–375.
- Başol, O., & Çömlekçi, M. F. (2020). İş tatmini ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 17-31.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässman, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 494–508.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Personality Bulletin*, 92, 111-135.
- Durak-Batıgün, A. & Şahin, N. H. (2012). İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyum. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. (2008). The goal construct in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp. 235-250). The Guilford Press.
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642–662.
- Gollwitzer, P. M., & Moskowitz, G. B. (1996). Goal effects on thought and behavior. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 361-399). Guilford Press.

- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2010). *Career management (4th ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Baskı). The Guilford Press.
- Klug, H. J. P., & Maier, G. W. (2014). Linking Goal Progress and Subjective Well-Being: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 16(1), 37-65.
- Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki Doyum Ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(11), 14-18.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 8-17.
- Locke E., A.ve Latham, G., P.(2002, Bulding a practically useful theory of goal setting and task motivation. *The American Psychologist*, 57, 9.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Myrseth, K. O. R. & Fishbach, A. (2009). Self-control: a function of knowing when and how to exercise restraint. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 247-252.
- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261.
- Oliveira Silva, L. C. (2015). *The importance of achieving what you value: A career goal framework of professional fulfillment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Universidade de Brasília.
- Oliveira-Silva, L. C., Porto, J. B. & Arnold, J. (2019). Professional fulfillment: Concept and instrument proposition. *Psico-USF* 24(1), 27-39.
- Öncel, A. (1998). *Üniversite öğretim elemanlarının meslek doyum düzeylerine ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Schultheiss, O. C., Jones, N. M., Davis, A. Q., & Kley, C. (2008). The role of implicit motivation in hot and cold goal pursuit: Effects on goal progress, goal rumination, and depressive symptoms. *Journal of Research in Personality*, 42, 971-987.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 546-557.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing Personal Goals: Skills Enable Progress, but Not all Progress is Beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1319-1331.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ekinoks Yayıncılık.
- Trockel, M., Bohman, B., Lesure, E., Hamidi, M. S., Welle, D., Roberts, L., & Shanafelt, T. (2017). A brief instrument to assess both burnout and professional fulfillment in physicians: reliability and validity, including correlation with self-reported medical errors, in a sample of resident and practicing physicians. *Academic Psychiatry*, 42(1), 11-24.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Higher Education Press.
- Wiese, B. S., & Freund, A. M. (2005). Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 287-304.
- Yalin-Ucar, M., ve Bağatarhan, T.(2022). The teacher job satisfaction scale-Turkish form: Psychometric properties and construct validity. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(4), 945-956.

Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenlerin Milli Eğitim Akademisi İle İlgili Görüşleri

İbrahim PINAR¹

Hakan SARIÇAM²

Öz: Bu çalışmanın amacı, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda kurulması planlanan Milli Eğitim Akademileri ile ilgili eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile araştırma grubu belirlenmiştir. Çalışma, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 22 akademisyen ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen metinler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara akademisyenler; görüş alış-verişi yapılmadan kurulan bu akademiye ihtiyaç olmadığını, eğitim fakültelerinin güncellenebileceğini ve hizmet içi eğitimle öğretmen niteliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyenler, kurulan bu akademiyle eğitim fakültelerinin ikinci plana atıldığını ve öğretmen yetiştirmede yılların oluşturduğu bilgi birikimi ve kültürün görmezden gelindiğini, en kötüsü de öğretmenlik mesleğinin ve fakültelerin itibarının oldukça zedelendiğini söylemişlerdir. Kimi akademisyenler bu kurumun politik sebeplerle açıldığını, kimi akademisyenler ise bir ekonomik öteleme politikası olarak kurulduğunu ifade etmişlerdir. Yıllardır üniversitelerin ve üniversiteye hazırlanan öğrencilerin en çok değer verdiği fakültelerden olan eğitim fakültelerinin, akademinin kurulmasıyla cazibesini yitirdiğini, yaklaşık altı yıl sürecektir bir eğitim için artık tercih edilmeyeceğini söylemişlerdir. Sonuç olarak Milli Eğitim Akademilerinin açılması ciddi riskler barındırmaktadır. Öğretmen yetiştirme görevi, eğitim fakültelerinin asli işi olduğu için yapılacaksa eğitim fakültelerinin içerik ve işleyişi ile düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar kelimeler:

Milli Eğitim Akademisi,
Öğretmenlik Mesleği
Kanunu,
Akademisyen,
Eğitim fakülteleri

The Views of Academicians in Education Faculties Related to National Education Academy

Abstract: The main purpose of this study is to examine the opinions of academics working in faculty of education about the National Education Academies planned to be established in the Teaching Profession Law No. 7528. In the study, case design, one of the qualitative research methods, was used. The research group was determined by convenience sampling from purposive sampling types. The study was conducted with 22 academicians working in different cities of Türkiye. The data of the study were collected with a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. The texts obtained were subjected to content analysis. In the findings of the study, academics stated that there was no need for this academy established without consultation, that education faculties could be updated and that teacher quality should be improved through in-service training. Academics have declared that with this academy, faculties of education have been put on the back burner, the educational culture that has been formed over the years in teacher training has been ignored, and worst of all, the reputation of the teaching profession and faculties has been damaged. Some academics have stated that this institution was opened for political reasons, while others have stated that it was established as a policy of economic postponement. They emphasized that faculties of education, which have been one of the most important faculties of universities and candidates, have lost their attractiveness with the establishment of the National Education Academy and will no longer be preferred by candidates for a teaching education that will last approximately six years. In conclusion, the establishment of National Education Academies carries serious risks. The task of training teachers is the primary job of faculties of education. Therefore, if it is to be done, arrangements should be made regarding the content and functioning of faculties of education.

Key Words:

National Education
Academy,
Teaching Profession Law,
Academician,
Faculties of education

Geliş Tarihi: 09.02.2025
Kabul Tarihi: 12.05.2025
Yayın Tarihi: 25.06.2025

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, i-pinar@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-3947-7730

² Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, hakansaricam@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8723-1199

GİRİŞ

Öğrencilere rol-model olacak, Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilecek, nitelikli donanımlı bir öğretmen yetiştirmek; ülkelerin eğitimle ilgili en önemli önceliklerinden biri olmuştur. Topçu (1998) eğitim sistemimizde ki asıl problemin; öğrenciyi yetiştirecek öğretmeni yetiştirebilmek olduğunu ifade etmiştir. Geleceğin doktorlarını, mimarlarını, bilim adamlarını vb. yetiştirmek için öncelikle günümüzün nitelikli öğretmenlerini yetiştirmek gereklidir. Çünkü öğretmenler, topluma yön veren kutsal bir misyonu ifa etmektedirler (Bursalıoğlu, 2012). Refah düzeyi yüksek bir toplum oluşturmak için nitelikli bir eğitim sunulması gerekir. Eğitimde kalitenin artmasıyla pek çok alanda olumlu sonuçlar görülecektir (Kilmen, 2007).

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. 1848 de ilk öğretmen okulu Darülmualimin-i Rüşdi açılmıştır. Daha sonra 1870 de kız öğretmen okulu olarak Darülmualimat açılmıştır. Cumhuriyet döneminde ise 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve aynı yıl Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile başlayan süreçte birçok kanunla öğretmen yetiştirme sistemi düzenlenmeye çalışılmıştır. 1940’dan başlayarak 1953’e kadar devam eden süreçte Köy Enstitüleri ilkokullara öğretmen yetiştirmenin kaynağı olmuştur. Daha sonra Köy Enstitüleri öğretmen okullarına dönüştürülerek kapatılmıştır (Sarpkaya, 2005). 1974’ten sonra ise her türlü öğretmen ihtiyacını karşılamak için 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. 1982’de Yükseköğretim Kurulu’nun kurulmasıyla öğretmen yetiştirme işi üniversitelere verilmiştir. Önce 2 yıllık olan eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (Üstüner, 2004). Sekiz yıllık zorunlu eğitim kararı sonrası 1998-1999 yıllarında eğitim fakülteleri ihtiyaçları karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 1998).

Aday Öğretmenlik

Üniversiteden mezun olan öğretmen adayları atanma sürecine dâhil olmak için Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndan (KPSS) yeterli puanı almak zorundadır. Yeterli puanı alanlar arasından mülakatlardan sonra sıralama yapılarak ihtiyaca göre öğretmen alımı gerçekleştirilmektedir. Atanan öğretmenler daha sonra adaylık sürecinden geçmektedir. Dönem dönem farklı uygulamaların yaşandığı adaylık sürecinde 1995-2015 yılları arasında; formaliteden bir adaylık süreci planlanmış olup herhangi bir danışmanlık sunulmamıştır (İlyas, Coşkun & Toklucu, 2017). 02.03.2016 tarihinde çıkan “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” ile yeni bir süreç başlamıştır. KPSS sınavını geçerek atanan adaylar atandıkları yere değil de istedikleri bir kurumda 6 aylık bir eğitime tabi tutulmuşlardır. 24 hafta sürecek bu eğitim, okul idaresi ve idarenin belirlediği danışman öğretmen sorumluluğunda gerçekleşmiştir. 14 haftalık süreçte haftanın 4 günü sınıf içi ve okul içi faaliyetlerle 1 günü ise okul dışı faaliyetlerle tamamlanmıştır. 14 hafta sonunda ise 300 saatlik hizmet içi eğitim verilmiştir. İlk dönem 1, ikinci dönem ise 2 olmak üzere, toplamda 3 performans değerlendirmesine tabi tutulan öğretmenler başarılı sayıldıktan sonra yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmış sayılmışlardır (MEB, 2016). Yazılı ve sözlü sınavdan da başarılı olan öğretmenlerin adaylıkları kaldırılmıştır.

Uzunca bir süre gündemde olan ve öğretmenlerin sabırla beklediği Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) 3 Şubat 2022 günü TBMM’de kabul edilmiştir. Bu kanuna dayalı olarak aday öğretmenler artık Aday Yetiştirme Programına tabi olmaktadır. Görev yapacağı kuruma ve çevreye adapte olması için tasarlanan programda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmenin etkisi eskisi gibi devam edeceği belirtilmiştir. Bir dizi eğitim ve uygulamalardan sonra hazırlanacak adaylık dosyası ile süreç tamamlanmaktadır. Adaylık süreci ise bir yıldan az iki yıldan çok olamaz. Kanuna göre aday öğretmenlere yönelik performans değerlendirme ve Adaylık Kaldırma Sınavı (AKS) artık uygulanmayacaktır (MEB, 2022).

Milli Eğitim Akademisi

Öğretmenlik Mesleği Kanunu değiştirilerek 18 Ekim 2024 tarihinde tekrar resmi gazetede yayımlanmıştır. Oluşturduğu spekülasyonlardan dolayı kanun içeriğinde en dikkat çekici bölümün Milli Eğitim Akademisi olduğu söylenebilir. Akademide eğitim fakültesi mezunlarına ve diğer fakülte mezunlarına öğretmen olabilmeleri için eğitim verilecektir. Önceki dönemlerde üniversiteden mezun olan adaylar doğrudan KPSS ve ÖABT sınavlarının ortalaması ile öğretmen olarak atanabiliyor iken yeni kanunda Milli Eğitim Akademisine girebilmek için KPSS sınavı yerine AGS (Akademi Giriş Sınavı) getirilmiştir (MEB, 2024a). Adayların 13 Temmuz 2025 tarihinde ilk kez yapılacak olan MEB-AGS puanıyla akademiye gireceği belirlenmiştir. Sınav, 2025 Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve 2025 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) olmak üzere 2 oturumda düzenlenecektir. Buna göre, biyoloji, coğrafya, fen bilimleri/fen ve teknoloji, fizik, ilköğretim matematik, kimya/kimya teknolojisi, matematik, okul

öncesi, rehberlik, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, tarih, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi/imam hatip lisesi meslek derslerinin öğretmen adaylıkları için AGS puanının yüzde 50'si ile ÖABT puanının yüzde 50'si alınarak MEB-AGS puanı belirlenecektir. Almanca, Arapça, Çince, Fransızca, Farsça, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Korece, Rusça ve İngilizce öğretmenliği adaylıkları için ise AGS ve Yabancı Dil Seviye Tespit Sınavı (YDS veya e-YDS) esas alınacaktır. Buna göre, AGS puanının yüzde 50'si ile YDS puanının yüzde 50'sinin toplanmasıyla adayların MEB-AGS puanı hesaplanacaktır. Bu kapsamda yabancı dil alanında puan hesaplaması yapılırken adayların aynı yıl ve AGS'den önce girdikleri YDS veya e-YDS puanlarından en yüksek olan sınav notu kullanılacaktır. ÖABT ya da YDS uygulanması planlanmayan diğer öğretmen adaylıkları için de MEB-AGS puanı, sadece AGS ile oluşturulacaktır. Öğretmen adaylarına, MEB-AGS kapsamında 80 soru sorulacaktır. Sınav, sözel ve sayısal yetenek, tarih, Türkiye coğrafyası, eğitimin temelleri ve Türk millî eğitim sistemi ile mevzuatı (anayasa, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu) konularını kapsayacaktır. ÖABT oturumu ise adayların alan bilgisine yönelik olmak üzere 50 sorudan oluşacaktır (MEB, 2024b).

Aday öğretmenler MEB-AGS puan sıralamasına göre akademiye alınacak olup teorik ve uygulamalı eğitimlere tabi olacaktır. Her teorik dersten iki sınav yapılacaktır; altmış (60) üstü not alanlar başarılı sayılacaktır. Başarısız olanlara ek bir sınav daha yapılacaktır. Uygulamalı derslerde ise toplam üç (3) değerlendirme yapılacak olup ilk değerlendirmenin yüzde yirmisi (%20'si), ikinci değerlendirmenin yüzde otuzu (%30'u), üçüncü değerlendirmenin yüzde ellisi (%50'si) alınarak uygulama dersi başarı değerlendirmesi yapılacaktır. Hazırlık eğitiminin sonunda ise teorik derslerin başarı ortalamasının yüzde kırkı (%40'ı) ile uygulamalı derslerin başarı ortalamasının yüzde altmışı (%60'ı) toplanarak atama için gerekli puan hesaplanacaktır (MEB, 2024a). Akademi eğitimi; eğitim fakültesi mezunları için 3 dönem, diğer fakülte mezunları için 4 dönem olarak belirlenmiştir (MEB, 2024d). 7528 sayılı ÖMK'da akademiye oldukça fazla yer ayrılmış olup; akademinin nasıl kurulacağına, aday öğretmenlerin disiplin cezaları ilgi hususlara, disiplin kurulunun çalışma esaslarına değinilmiştir. 21.12.2024 tarihli ve 32759 sayılı resmi gazetede yayınlanan "Aday Öğretmenlik Ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği" ile 18.10.2024 tarihinden 01.09.2025 tarihine kadar aday öğretmen olarak istihdam edilecekler için "Yetiştirme Programı" uygulanacaktır. Bu programa göre adaylar 240 saatlik hizmet içi eğitim alacak olup gözlem ve uygulamaları yapmaları için danışman öğretmen görevlendirilecektir (MEB, 2024c).

Alanyazına bakıldığında öğretmenlik mesleğine hazırlık olan adaylık süreci ile ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Özellikle Mart 2016'dan sonraki süreçle ilgili çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Genel olarak bu çalışmalar incelendiğinde aday öğretmenlerin adaylık süreci ile ilgili görüşleri (Akyıldız vd., 2020; Bektaş & Güvendir, 2023; Cengiz, 2018; Çavdar vd., 2023; Demir & Yaman, 2019; Erçetin & Şayir, 2017; Gökkulu, 2016; Karbeyaz ve Bayar, 2020; Kubilay & Sipahioğlu, 2022; Ocakçı & Samancı, 2018; Ulubey, 2018; Yetkiner, 2017; Yılmaz, 2017); aday öğretmen ve danışman öğretmenlerin görüşleri (Ekinci, Bozan & Sakız, 2019; Kaymak & Sezgin, 2021; Yemenici, 2021); aday öğretmen yetiştirme sürecinde paydaşların görüşleri (Epçaçan & Pesen, 2018; İlyas, Coşkun & Toklucu, 2017); adaylık sürecinde aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlar (Güngör & Yılmaz, 2024); öğretmen yetiştirme sürecinin diğer ülkelerle karşılaştırılması (Akyol & Özenç, 2021; Kadınşah vd., 2023) ve öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri (Gül & Güngör, 2022; Demir vd., 2023; Karataş, 2024) incelenmiştir. Ekim 2024'te yayımlanan ÖMK'daki Milli Eğitim Akademisi ile ilgili alan yazında Polat (2024), Karataş (2024) ve Dönmez'in (2024) çalışmaları göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda ise akademinin kurulmasının olumlu ve olumsuz yönleri incelenmeye çalışılmıştır.

Nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitim için nitelikli programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda kurulması planlanan Milli Eğitim Akademisinin, öğretmen yetiştirme sürecinde öne çıkan bir kurum olacağı aşikârdır. Yeni kanunla farklı illerde oluşturulacak Milli Eğitim Akademilerinin başarısı eğitimimizin niteliğine ve geleceğine yön verecektir. Öte yandan yeni oluşturulacak bu kurum ile ilgili üniversitelerin, STK'ların ve diğer kurumların fikirlerinin alınmaması eleştiri konusu olmuştur (Karataş, 2024). Eğitim Fakültelerinin bu süreçte nasıl bir misyon üstleneceği, akademiye ki eğitime destek verip-vermeyeceği merak edilmektedir. Lisans eğitimine devam eden öğretmen adaylarının bu durumdan nasıl etkilendiği, duygusal durumlarındaki değişimin akademisyenler tarafından nasıl değerlendirildiği incelenmeye değerdir. Türkiye'de yıllarca öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin, Milli Eğitim Akademisi hakkındaki fikirleri bu nedenle önem arz etmektedir. Bu çalışmada akademisyen görüşleri doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Eğitim fakültesi akademisyenleri Milli Eğitim Akademisi hakkında ne düşünmektedir?
- Eğitim Fakültesi'ndeki akademisyenlere göre öğretmen adayları nasıl etkilenmiştir?

- Eğitim fakültesi akademisyenleri, eğitim fakültelerinin sessizliği ile ilgili ne düşünmektedir?
- Eğitim fakültesi akademisyenleri, Milli Eğitim Akademisinin öğretmenlik mesleğinin geleceğine etkisi ile ilgili neler düşünmektedir?

YÖNTEM

Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda ifadesi geçen Milli Eğitim Akademisi ile ilgili üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma; nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belli bir zaman içerisinde ortaya çıkan olayların görüşme, gözlem ve çeşitli dökümanlar içeren veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışmalarında; bireyler, gruplar, programlar, kurumlar ve kültürel olgular araştırma konusu olmaya adaydır (Patton, 2015). Yeni bir durum olarak ortaya çıkan Milli Eğitim Akademisinin Eğitim Fakültelerinde ve aday öğretmenler üzerinde oluşturduğu etki; Eğitim Fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin bakış açılarıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde 'Amaçlı Örneklem Tekniği' kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacıya uygun bir katılımcı çevresi oluşturmak için kullanılır (Creswell, 2013). Araştırmaya Türkiye'nin farklı şehirlerindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan 22 akademisyen katılmıştır. Bu akademisyenlere ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılar İle İlgili Betimleyici Bilgiler

<i>Betimleyici Bilgiler</i>			
Cinsiyet	Erkek	15 kişi	%68,2
	Kadın	7 kişi	%31,8
Yaş	31-40 yaş	8 kişi	%36,4
	41-50 yaş	6 kişi	%27,3
	51-60 yaş	7 kişi	%31,8
	61-70 yaş	1 kişi	%4,5
Unvan	Prof. Dr.	9 kişi	%40,9
	Doç. Dr.	7 kişi	%31,8
	Dr. Öğr. Üyesi	6 kişi	%27,3
Akademisyenlikte Geçen Süre	1-10 yıl	8 kişi	%36,4
	11-20 yıl	8 kişi	%36,4
	21-30 Yıl	4 kişi	%18,2
	31-40 yıl	2 kişi	%9,1
Resmi/Özel Kurumlarda Çalışma Süresi (Yükseköğretim dışında)	0 yıl	6 kişi	%27,3
	1-10 yıl	9 kişi	%40,9
	11-20 yıl	6 kişi	%27,3
	21-30 yıl	0 kişi	%0
	31-40 yıl	1 kişi	%4,5

Tablo 1'de katılımcılara ait bilgiler incelendiğinde 22 akademisyenin 15'i erkek (%68,2), yedisi kadından (%31,8) oluşmaktadır. 31-40 yaş aralığında sekiz (%36,4), 41-50 yaş aralığında altı (%27,3), 51-60 yaş aralığında yedi (%31,8) ve 61-70 yaş aralığında bir (%4,5) akademisyen olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerden dokuzu Prof. Dr. (%40,9), yedisi Doç. Dr. (%31,8) ve altısı Dr. Öğr. Üyesi (%27,3) unvanına sahiptir. Akademisyenlerden sekizi (%36,4) 1-10 yıl, sekizi (%36,4) 11-20 yıl, dördü (%18,2) 21-30 yıl ve ikisi (%9,1) ise 31-40 yıl üniversitede akademisyen olarak görev yapmıştır. Yükseköğretim dışında resmi ya da özelde çalışma sürelerine bakıldığında ise altısının (%27,3) hiç çalışmamış, dokuzunun (%40,9) 1 ile 10 yıl arası, altısının (%27,3) 11 ile 20 yıl arası ve bir akademisyenin (%4,5) ise 31-40 yıl arası çalışmış olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu eğitim fakültelerinde görev yapan beş (5) öğretim üyesi ile ön görüşme şeklinde denenmiş, sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde akademisyenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme soruları beş (5) sorudan oluşmaktadır. Sorulardan birincisi genel olarak Milli Eğitim Akademisi ile ilgili düşünceleri öğrenme amaçlıdır. İkinci soru ise eğitim fakültelerinin süreçteki yeri hakkındadır. Üçüncü soruda; akademisyenlerin gözünden Milli Eğitim Akademisinin öğretmen adaylarına etkileri öğrenilmek istenmiştir. Dördüncü soruda akademisyenlerin Milli Eğitim Akademisi'nde görev alma ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Son soruda ise Milli Eğitim Akademisi ile ilgili dekanlara ve akademisyenlere mesajların neler olabileceği sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacılar akademisyenlere ulaşarak yüz yüze ya da telefonla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Fakat gerek zaman gerekse ulaşım açısından yeterli ve nitelikli veri elde edilemeyince yarı yapılandırılmış görüşme soruları Google formlar aracılığıyla linke dönüştürülmüş ve eğitim fakültesindeki akademisyenlerin gerek şahsi gerekse kurumsal e-postalarına gönderilmiştir. Yetmiş yakın akademisyenden sadece 15 kişi linke yer alan formu doldurmuştur. Ses kayıtları ve link üzerinde yer alan bilgiler bir araya getirilerek okuma dokümantasyonu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşme Formu ile elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi verileri organize ederek, temalar eşliğinde bilginin daha anlaşılır olmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, tutarlılık incelemesi gibi yöntemlerle araştırmaların inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliği sağlanarak geçerlik ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Buna göre akademisyenlerin sorulara verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Bu kodlar belirlenen tema ve kategorilerin altına yerleştirilmiştir. Kod ve temalar konusunda uzman olan iki araştırmacının görüşüne sunulmuş, uzmanların görüşleri arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) içsel tutarlılık modeli kullanılmıştır ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$). Uzmanların görüşleri arasında %91 oranında görüş birliği bulunmuş, kod ve temalar nihai şeklini almıştır. Bulgularda katılımcıların verdiği cevaplar A1, A2, A3...vd. şeklinde kodlanarak, ilgili cevaplar değiştirilmeden aktarılmıştır. Sürecin sonunda veriler; kategori, alt kategoriler ve kodlar olarak anlamlı tablolar haline dönüştürülmüştür.

İnandırıcılık-Aktarılabilirlik

İnandırıcılık (İç Geçerlik): Çalışmanın inandırıcılığını artırmak için veriler toplanmadan önce konuyla ilgili mevzuat ve literatür taranmıştır. Eğitim Yönetimi alanından dört (4), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir (1) olmak üzere toplam beş (5) uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bulgu ve yorumların inandırıcılığını artırmak için çalışma grubundaki 22 akademisyen ile etkileşim kurulmuş ve kendilerine; çalışmanın amacı, yöntemi ve sürecine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur (Creswell & Miller, 2000). Katılımcıların onayı alınarak ses kaydı alınmış, ancak ses kaydına zamanı olmayan akademisyenlere form linki gönderilerek görüşleri kaydedilmiştir.

Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik): Bir araştırmada bulguların farklı bir anlama yol açmaması şartıyla, birbirine yakın durumlara uyumu ve aktarımıdır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada akademisyenlerin özellikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bulgular kısmında akademisyenlerin görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Tutarlılık-Doğrulanabilirlik

Tutarlılık (İç Güvenirlik): Güvenirliği sağlamak için araştırma sürecince tutulan notlar, ses kayıtları ve elde edilen verilerin doğruluğu temaların birbirleriyle uyumları kontrol edilerek tutarlılık arttırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın tutarlılığını sağlamak için bulguların tamamı nesnel bir şekilde doğrudan verilmiştir.

Teyit edilebilirlik (Dış Güvenirlik): Bu çalışma öznel yargılardan ve varsayımlardan arındırılmış bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ve aşamaları dijital ortamda yedeklenerek araştırmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 23.12.2024 tarih ve 505951 sayılı yazısı ile bu araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Akademisyenlere yöneltilen “Milli Eğitim Akademisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sonucu oluşturulan “Milli Eğitim Akademisinin kurulması süreci ile ilgili akademisyen görüşleri” teması Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Milli Eğitim Akademisinin Kurulması Süreci İle İlgili Akademisyen Görüşleri

Alt Tema	Kod	f
İhtiyaç Durumu	Akademiye ihtiyaç yok	17
	Eğitim fakülteleri güncellenmeliydi	6
	Yasal değil	3
	Hizmet içi eğitimle nitelik artırılmalıydı	2
	Akademi iyi işler yapabilir	1
İçerik Durumu	Amacı net değil	12
	Bilimsel değil	4
	Fakültelerden farklı ne verileceği belli değil	2
	Kısa süreli yoğun program yüzeyselliğe yol açabilir	1
Politik Durum	İdeolojik olarak kuruldu	8
	Siyasi yakınlarla imtiyaz sağlamak için kuruldu	3
Ekonomik Durum	2 yıl adaylara düşük ücret ödenecek	5
	Oyalama taktiği	2
	Atamalar 2 yıl ötelenecek	1
Örneklik Durumu	Başka ülkelerde örnekleri var	4
	Uluslararası örneklere göre oluşturulmamış	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Milli Eğitim Akademisinin kurulması süreci ile ilgili akademisyen görüşleri teması 5 alt temaya ayrılmıştır (ihtiyaç durumu, içerik durumu, politik durum, ekonomik durum ve örneklik durumu). Akademisyenlerin büyük çoğunluğu (f:17) Milli Eğitim Akademisi’ne ihtiyaç olmadığını belirtmiştir. Bu görüşle ilgili düşüncelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Milli Eğitim Akademileri, öğretmen adaylarını en iyi şekilde destekleme iddiası ile kurulmuş olan akademilerdir. Ancak ben buna katılmıyorum. İçeriğine baktığımızda eğitim fakültelerinden farklı olarak verilecek bir eğitimin olmadığını görüyoruz. İçeriğinde eğitim teknolojileri, sınıf yönetimi, pedagojik formasyon, müfredat geliştirme ve ölçme-değerlendirmeden bahsediliyor. Bu dersler eğitim fakültelerinde zaten alanın uzman akademisyenleri tarafından veriliyor.” (A14)

“Milli Eğitim Akademisini iki farklı yönden değerlendirmek gerekiyor. Birincisi eğitim fakültesinden yeni mezun olmuş bir öğretmen adayının akademide eğitim görmesi gereksizdir. Çünkü bu bireyler fakültede dört yıl boyunca milli eğitim akademisinde alabileceklerinden daha nitelikli eğitimi almışlardır.” (A22)

Eğitim Fakülteleri güncellenmeliydi diyen akademisyenlerden (f:6) bazılarının düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen akademileri görünüşte öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Ancak hâlihazırda eğitim fakültelerinde sunulan öğretmenlik eğitimleri ihtiyaca

yeterince cevap vermektedir. Amaç öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması ise (!) eğitim fakültelerinin programlarında yapılacak güncellemelerle bu kaygı ortadan kaldırılabilirdi.” (A19)

“Türkiye öğretmen yetiştirme bağlamında dünyanın en eski ve nitelikli birikimine sahiptir. Mevcut öğretmen yetiştirme düzenimiz dünyadaki özgün modeller ile karşılaştırılarak güncellenebilir, daha iyi hale getirilebilirdi.” (A10)

Bazı akademisyenler ise Milli Eğitim Akademisinin yasal olmadığını (f:3) aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Eğitimin güncel sorunlarından uzak, öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye'nin birikimini boş çıkaran, herhangi güncel bir ihtiyaçtan kaynaklanmayan bir politikanın sonucundan ortaya konulmuş bir kuruluş. Temelinde eğitimin niteliğinden çok politik ve finansal saiklerle ortaya atılmıştır. Bunu yanında yükseköğretim sonucunda yetkilendirmeyi üniversitelerden alması bakımından Anayasal bir kurum değildir.” (A8)

“Hizmet içi eğitim ile öğretmen nitelikleri artırılabilir” diyen akademisyenlerden (f:2) A12:“Saçmalık: MEB in görevi hizmet içi eğitimidir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmesi üniversitelerin görevidir. Bu bürokratların okumadan âlim, çalışmadan zengin olma isteğinden kaynaklanmaktadır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

“Akademi iyi işler yapabilir” şeklinde görüşe sahip olan akademisyen (f:1) “Sosyal medyada Öğretmen Akademisi ile ilgili çok olumsuz eleştiri var. Ancak Akademi iyi yönetilirse iyi planlanırsa önemli işler yapabilir.” (A11) ifadesini kullanmıştır.

İçerik durumu ile ilgili “Amacı net değil” görüşünü benimseyen akademisyenlerden ikisinin söylemi aşağıdaki gibidir:

“Amacının net olmadığı, içerik düzenlemesinin yarım kaldığı, birçok sorunu beraberinde getiren bir uygulama.” (A2)

“Söz konusu akademinin gereksiz olduğunu ve var olan mevcut öğretmen yetiştirme sistemimizi iyice bozacağını düşünmekteyim. Eğitim Akademisi'nin ideolojik sahiplerle kurulduğu ve kuruluş amaç ve gayelerinin açık ve net olarak ifade edilmediği ve Türkiye'deki belli kesimlerin belli kesime dönük öğretmen istihdam ve ideoloji endokrin etme kurumu olarak tasarlandığını düşünmekteyim.” (A10)

Akademinin kuruluşunun bilimsel olmadığını ifade eden akademisyenlerden (f:4) bazıları aşağıdaki gibi görüş bildirmiştir:

“Herhangi bir bilimsel araştırma sürecine dayanmayan, doğal süreçler yoluyla veya uluslararası örneklerle göre oluşturulmamış, öğretmen yetiştirme sürecinde neden ihtiyaç duyulduğu dahi açıklanmamış, tamamen eğitim dışı faktörler göz önüne alınarak ortaya atılmış bir yapılanma olarak değerlendiriyorum.” (A6)

“Eşit eğitim fırsatı demek olan öğretmenlik meslek etiği dikkate alınmamaktadır. Akil ve bilimden uzaklaşmaktadır.” (A15)

“Fakültelerden farklı nasıl bir eğitim verileceği belli değil” ifadesini söyleyen katılımcılardan (f:2) bazıları şu ifadelerde bulunmuştur:

“İçeriğine baktığımızda eğitim fakültelerinden farklı olarak verilecek bir eğitimin olmadığını görüyoruz. İçeriğinde eğitim teknolojileri, sınıf yönetimi, pedagojik formasyon, müfredat geliştirme ve ölçme-değerlendirmeden bahsediliyor. Bu dersler eğitim fakültelerinde zaten alanın uzman akademisyenleri tarafından veriliyor. Ayrıca eğitim fakültesi mezunları için 3, diğer fakülte mezunları için 4 dönem bir eğitim söz konusu, 1 dönemde eğitim fakültelerinden mezun olanlardan farklı olarak pedagojik derslerin tamamı verilebilecek mi, uygulama süreci nasıl gerçekleşecek.” (A14)

Kısa süreli yoğun eğitimin yüzeyselliğe yol açacağı düşüncesinde olan katılımcı (f:1) aşağıdaki gibi görüş bildirmiştir:

“Milli Eğitim Akademisinin getirdiği kısa süreli ve yoğunlaştırılmış programın, öğretmen adaylarının mesleğe bakışında yüzeyselliğe yol açabileceğini düşünüyorum. Eğitim sisteminde nitelik sorunu çözülmek isteniyorsa, geçici çözümler yerine öğretmen yetiştirme süreci bilimsel ve sistematik bir temelde ele alınmalıdır.” (A7)

“Politik durum” alt temasında yer alan “İdeolojik olarak kuruldu” düşüncesinde olan akademisyenlerden (f:8) bazılarının görüşü aşağıdaki gibidir:

“Açıkçası benim kalite ile ilgili endişelerim var. Derslere kimin gireceği net değil, derslere akademisyenler girecekse eğitim fakültelerinde veremedikleri ne verecekler gibi sorular hala netleşmemiş durumda. İdeolojik bir karar olduğunu düşünüyorum.” (A14)

“Öğretmenliğin kalitesini artırmaya yönelik olmaktan öte, politik kaygılarla alınan bir karar olduğunu düşünüyorum.” (A20)

Katılımcılardan bazıları “Siyasi yakınlar imtiyaz sağlamak için kuruldu” (f:3) düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

“Her üniversite mezununun öğretmen olabileceğini ve söz konusu bu olabirlik havuzundan mevcut pratiği ve iktidarı besleyen görüşe yakın kişilerin istihdam edileceğini düşünmekteyim.” (A10)

Ekonomik durum alt temasıyla ilgili “2 yıl adaylara düşük ücret ödenecek” söyleminde bulunan akademisyenlerin (f:6) görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bu süreçte verilecek ücretten tutunda evli veya hali hazırda sigortalı bir işte çalışanların nasıl öğretmen olacağına ilişkin birçok problem var görünüyor.” (A2)

“Ayrıca, politika belirleyicilerinin iş umuduyla bekleyen gençleri işe almadan önce onları daha düşük bir maaşla çalıştırabilecekleri bir imkân da yaratılmış olabilir. Böylelikle, öğretmen atamak için gerekli maliyet azaltılmış olur ki bu öğretmenlik mesleğini küçümseyen bir yaklaşım olur.” (A4)

Katılımcılardan “oyalama taktiği” ifadesini kullanan akademisyenlerden (f:2) bazıları aşağıdaki gibi görüş bildirmiştir:

“Bu akademinin ne için kurulduğunu anlayabilmiş değilim. Pratikte insanları oyalamak ve belirli bir süre düşük ücretle çalıştırmak için kurulduğunu düşünüyorum. Arkasını doldurabileceklerini düşünmüyorum.” (A18)

“Yani vicdani davransak bu bir umut sömürsü. Dolayısıyla ben akademileri o manada şey bakmıyorum. Bu bir oyalama taktiği, öğrenciler oyalanacak.” (A3)

“2 yıl atamalar ötelenecek” ifadesini kullanan katılımcı (f:1) aşağıdaki gibi görüş bildirmiştir:

“Öğretmenliğin kalitesini artırmaya yönelik olmaktan öte, politik kaygılarla alınan bir karar olduğunu düşünüyorum. En azından eğitim fakültesi mezunlarının işsizlik sorunu iki yıl ötelenmiş olacak.” (A20)

“Örneklik durumu” alt temasına ait “Yurtdışında örnekleri var” ifadesi ile ilgili (f:4) bazı akademisyenlerin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Nasıl işleyecek, nasıl yönetilecek görmeden bir şey söylemek çok zor. Benzer sistem Fransa da var. Ama orada herhangi bir lisans mezunu öğretmen akademisine girip öğretmen olabiliyor.” (A11)

“Yurtdışında benzer örneklerini görmemiz mümkün bu uygulamanın. Öğretmen yetiştiren fakültelerden sonra adayların tabi tutuldukları bir eğitim basamağı olarak işlev sürüp, yüksek lisans mezuniyeti derecesi kazandırma gibi farklı işlevleri var.” (A13)

“Uluslararası örneklere göre oluşturulmamış” diyen akademisyenin (f:1) görüşü aşağıdaki gibidir:

“Herhangi bir bilimsel araştırma sürecine dayanmayan, doğal süreçler yoluyla veya uluslararası örneklere göre oluşturulmamış, öğretmen yetiştirme sürecinde neden ihtiyaç duyulduğu dahi açıklanmamış, tamamen eğitim dışı faktörler göz önüne alınarak ortaya atılmış bir yapılanma olarak değerlendiriyorum.” (A6)

Akademisyenlere yöneltilen “Milli Eğitim Akademisi sonrası eğitim fakültelerinin yeri/rolü/duruşu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sonucu oluşturulan “Milli Eğitim Akademisi sonrası eğitim fakültelerinin konumu ile ilgili görüşler” teması Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3**Milli Eğitim Akademisi Sonrası Eğitim Fakültelerinin Konumu İle İlgili Akademisyen Görüşleri**

Alt tema	Kod	f
Süreç ile ilgili	Eğitim fakülteleri itibarsızlaştırıldı	9
	Eğitim fakülteleri ile görüş alış-verişi yapılmalıydı	5
	Eğitim fakülteleri kapatılmalı	1
Eğitim ile ilgili	Fakültelerin bilgi birikimi göz ardı edildi	3
	Fakültelerin yetersiz olduğu mesajı verildi	2
	Fakülteler Akademi için ön hazırlık konumuna düşürüldü	2
Tercih Edilme ile ilgili	Öğrenci sayısı azalmaya başladı	3
	Eğitim fakültelerini tercih edenler azalacak	3

Tablo 3’de görüldüğü gibi Milli Eğitim Akademisi sonrası eğitim fakültelerinin konumu ile ilgili görüşler üç alt temada (süreçle ilgili, eğitim ile ilgili, tercih edilme ile ilgili) incelenmiştir.

“Süreç ile ilgili” alt temasına ait “Fakülteler itibarsızlaştırıldı” fikrine sahip akademisyenlerin (f:9) bazı söylemleri aşağıdaki gibidir:

“Diğer fakülte mezunlarının Milli Eğitim Akademisi sonrası öğretmen olması, eğitim fakültesini ve orada verilen eğitimi itibarsızlaştırmaz mı? Açıkçası eğitim fakültesinin bir üyesi olarak bu durumdan rahatsızım.” (A17)

“Farklı eğitim kurumlarının aynı amaçla hizmet etmesinin öğretmen yetiştirme standartlarının farklılaşmasına; program farklılıklarının da mezunların profesyonel yeterliliklerinde farklılıklara neden olacağını düşünmekteyim. Bununla birlikte öğretmen akademilerinin eğitim fakültelerinin itibarını ve prestijini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum.” (A19)

“Fakültelerle görüş alış-verişi yapılmalıydı” görüşüne sahip bazı akademisyenler (f:5) aşağıdaki gibi görüş bildirmiştir:

“Eğitim fakülteleri daha fazla sürece dâhil olup görüş ve önerilerde bulunabilirdi.” (A1)

“Eğitim Fakülteleri kapatılmalı” koduyla ilgili akademisyen görüşü (f:1) aşağıda verilmiştir:

“Açıkça söylemem gerekirse eğitim fakülteleri kendini bitirdi. Maalesef çağa ayak uyduramadı. Programlar zayıf, kalite zayıf. Tabi hepsi için söylemiyorum ama çoğu böyle. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinde seçim çok önemli. Eğitim fakültesine girişte seçim üniversite sınavıyla oluyor. Sonrasında KPSS. Bu nitelikli öğretmen için uygun bir seçim metodu değil. Ben birçok psikolojik sorunlu kişinin (hatta şizofren) eğitim fakültesinde okuyup sonrasında öğretmen olduğunu gördüm. Kısaca Eğitim Fakültelerinin lisans programları kapatılmalı. Diğer fakültelerde okuyup ciddi seçme sınavından geçen kişilerden akademiye alınıp oradan öğretmen yetiştirilmeli. Hatta 1 ay akademide intibak eğitimi olmalı ve 1 ay sonunda öğretmenliğe uygun görülmeyenler akademiden çıkarılmalı.” (A11)

“Eğitimle ilgili” alt temasının “Fakültelerin bilgi birikimi göz ardı edildi” koduna ait katılımcı görüşlerinden (f:3) bazıları aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen yetiştirme sisteminde yeni bir yapılanma olarak karşımıza çıkıyor. Ancak bu sistemin detaylarına baktığımda, eğitim fakültelerinin yıllar içinde geliştirdiği pedagojik ve akademik birikimi göz ardı etme riski taşıdığını düşünüyorum.” (A7)

“Türkiye öğretmen yetiştirme bağlamında dünyanın en eski ve nitelikli birikimine sahiptir. Mevcut öğretmen yetiştirme düzenimiz dünyadaki özgün modeller ile karşılaştırılarak güncellenebilir, daha iyi hale getirilebilirdi.” (A10)

“Fakültelerin yetersiz olduğu mesajı verildi” koduna ait akademisyen(f:2) görüşü aşağıdaki gibidir:

“Milli Eğitim Akademisinin ne yazık ki bir "tabela" değişiminden ileriye gitmeyeceğini ve hatta var olan yükseköğretim kurumlarına zarar vereceğini düşünüyorum. En başta böyle bir şeye karar vermek, öğretmen yetiştiren kurumlara "siz yetersizsiniz" mesajını iletebilir.” (A4)

“Fakülteler, Akademi için ön hazırlık konumuna düşürüldü” koduna ait katılımcı (f:2) görüşü aşağıdaki gibidir:

“Bu süreçte eğitim fakülteleri gerçek misyonundan uzaklaşıp, sadece bir ön hazırlık görevi görecektir. Bu durumun ise öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecine çok olumsuz yansımaları olacaktır.” (A6)

“Tercih edilme ile ilgili” alt temasının “Öğrenci sayısı azalıyor” kodu (f:3) ile ilgili akademisyen görüşü aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen adayları verilen kararları anlamlandırmakta zorlanıyorlar. Ama artık öğretmenlik yapamayacaklarının farkındalar. Fırsat, iş bulunca okulu bırakıyorlar. Kayıt yapan 60 kişiden 15 i devam etmiyor. Edenlerin bir heyecanı yok.” (A2)

“Eğitim Fakültesini tercih edenler azalacak” koduna (f:3) ait akademisyen görüşü aşağıdaki gibidir:

“Eğitim fakültelerinin değerini azaltacaktır. Öğretmenlik daha az tercih edilen bir meslek olacaktır. Hâlihazırda kuram yüklüken eğitim fakültesi müfredatları daha da kuramla yüklenecektir. Eğitim fakülteleri zamanla belki de zamanla gereksiz görülecektir.” (A20)

Akademisyenlere yöneltilen “Öğretmen akademisinin, öğretmen adaylarının öğretmenliğe bakışını nasıl etkilemiştir? Neler söylersiniz?” sorusu sonucu oluşturulan “Milli Eğitim Akademisinin kurulmasının adaylar üzerindeki etkisi” teması Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Milli Eğitim Akademisinin Kurulmasının Adaylar Üzerindeki Etkisi

Alt tema	Kod	f
Duygusal Etki	Motivasyon düşüşü	9
	Eğitimin uzaması kaynaklı hayal kırıklığı	6
	Torpil korkusu	5
	Atanma endişesi	4
	İçeriğin belli olmamasından dolayı kaygı	4
	Derslere karşı isteksizlik	3
	Akademi olumsuz etki yapmaz	1
Ekonomik Etki	Eğitimin uzaması sonucu oluşan sorunlar	6
	Düşük maaş verilmesi	5

Tablo 4’de görüldüğü üzere “Milli Eğitim Akademisinin kurulmasının adaylar üzerinde etkisi” teması iki alt temada (Duygusal etkisi, ekonomik etki) incelenmiştir.

“Duygusal etkisi” alt temasında yer alan “motivasyon düşüşü” ile ilgili (f:9) akademisyen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen adayları bu belirsizlik ortamında motivasyon kaybı yaşamaya başladı.” (A19)

“Öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumsuz şekilde etkilemiştir. Atama sürecine yönelik karamsar olan öğrencilerimizin daha da karamsar olmasına sebep olmuştur.” (A22)

“Eğitimin uzaması kaynaklı hayal kırıklığı” ile ilgili (f:6) bazı akademisyenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Milli Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının mesleğe bakışını çeşitli yönlerden etkileyebilir. Bir yandan kısa sürede mesleğe atanma beklentisi oluştururken, diğer yandan öğretmenliğin hak ettiği akademik derinliği ve saygınlığı zayıflatma riskini de beraberinde getiriyor.” (A7)

“Öğretmenliğe geçiş süresi çok uzadığı için olumsuz.” (A16)

“Öncelikle büyük bir hayal kırıklığı yaşadıklarını gözlemledim. Önümüzdeki öğretim yılından başlayarak uygulamaya geçecek olması, öğretmen olmak için dört yıllık eğitimin yeterli olacağını düşünerek eğitim fakültelerine gelen ve gelecek planlarını buna göre yapan öğretmen adaylarını üzmüştür.” (A20)

“Torpil korkusu” üzerine görüş belirten akademisyenlerden (f:5) bazıları aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır:

“Çok çalışsalar torpilden emin olamıyorlar. Bunalımdalar, bunun üstesinden gelmek için psikolojik olarak çok zayıflar...”(A2)

“Gözlemlediğim kadarıyla, öğretmen adayları hem öğrenim süresinin çok uzaması hem de atanma süreçlerinin şeffaf olmaması noktasında büyük oranda karamsar.” (A6)

“Atanma endişesi” kodu ile ilgili(f:4) bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence öğretmen adayları bu gelişmeyle birlikte sosyal bir güvence elde edemedikleri hissetmektedirler. Çünkü aslen atama yapılmamakta, atanmaları için sürekli yeni şartlar öne sürülmektedir. Eğitim Fakültelerinde hem teorik hem de uygulamalı almış oldukları dersler yeterli görülmemekte ve öğretmen adaylarına “yetersiz” oldukları mesajı verilmektedir.” (A4)

“Atama sürecine yönelik karamsar olan öğrencilerimizin daha da karamsar olmasına sebep olmuştur.” (A22)

“İçeriğin belli olmamasından dolayı kaygı” ile ilgili(f:4) katılımcılar aşağıdakileri söylemiştir:

“Şu anda belirsizlik var. İçerik ile ilgili açıklama yok. İçerik belli değil o nedenle kaygı hâkim.” (A9)

“Aynı içerikle tekrar muhatap olma endişesi içindeler. Eğitim fakültesine neden geldik sorusuna cevap arıyorlar. İlk uygulama öncesi yaşanan belirsizlik durumlarının haklı endişe ve sorularıyla muhatap oluyoruz.” (A13)

“Derslere karşı isteksizlik” kodu ile ilgili (f:3) katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Ben sadece gözlemlerimi söyleyebilirim, öğretmen adaylarında müthiş bir motivasyon kaybı var. Derslere, hayata, geleceğe dair hiç motivasyonları yok.” (A14)

“Akademi olumsuz etki yapmaz” ile ilgili akademisyen (f:1) görüşü aşağıdaki gibidir:

“Sosyal medyada Öğretmen Akademisi ile ilgili çok olumsuz eleştiri var. Ancak Akademi iyi yönetilirse iyi planlanırsa önemli işler yapabilir. Öğretmen adaylarının önceliği KPSS sınavını kazanmak ve hemen göreve başlamak. Yani öğretmen akademisi ile ilgili çok fazla düşüneceklerini zannetmem.” (A11)

“Ekonomik açıdan etkisi” alt temasının kodu olan “Eğitimin uzaması sonucu oluşan sorunlar” ile ilgili (f:6) bazı akademisyenler aşağıdakileri söylemiştir:

“Gözlemlediğim kadarıyla, öğretmen adayları hem öğrenim süresinin çok uzaması hem de atanma süreçlerinin şeffaf olmaması noktasında büyük oranda karamsar.” (A6)

“Öğretmenlik mesleği cazibesini hızla yitiriyor. Atamada yaşanan sorunlar yanında birde fakülteden sonra 2 yıl daha eğitim alacak olma öğrencileri zora sokacaktır.” (A21)

“Düşük maaş verilmesi” ile ilgili olarak görüş bildiren beş akademisyenden ikisinin durumu anlatan görüşü aşağıdaki gibidir:

“Bu akademinin ne için kurulduğunu anlayabilmiş değilim. Pratikte insanları oyalamak ve belirli bir süre düşük ücretle çalıştırmak için kurulduğunu düşünüyorum. . 4 yıl fakülte, yıllarca dersane, hazırlanılan sınavlar, mülakatlar. Bir de siz hazır değilsin bir de biz eğitim demek ancak bizim ülkemizde olabilecek bir şey. Ayrıca demezler mi insana sen eğitim fakültelerinde 4 yıl eğitim veriyorsun, öğretmen akademisi nedir?” (A18)

“Bu süreçte verilecek ücretten tutunda evli veya hali hazırda sigortalı bir işte çalışanların nasıl öğretmen olacağına ilişkin birçok problem var görünüyor.” (A2)

Akademisyenlere yöneltilen “Öğretmen akademisinde görev almak ile ilgili neler söylersiniz?” sorusu sonucu oluşturulan “Milli Eğitim Akademisinin kurulması sürecinde akademisyenlerin beklentisi” teması Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Milli Eğitim Akademisinin Kurulması Sürecinde Akademisyenlerin Beklentisi

Alt Tema	Kod	f
Akademide Görevlendirme	Görev almam	13
	Görev alırım	6
	Kimlerin görevlendirileceği belli değil	4
	Siyasi yakınlığı olanlar görevlendirilebilir	3
	Görev almakta kararsızım	1

Tablo 5’de “Milli Eğitim Akademisi kurulması sürecinde akademisyenlerin beklentisi” teması oluşturulmuş olup bir tane alt teması (Akademide görevlendirme) bulunmaktadır.

“Akademide görevlendirme” alt temasının “Görev almam” koduna (f:13) ait bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Hayır, katiyen istemem. Bu sebeplerle istemem. Şu anlattığım gazeteden okudum. Resmi bir şey görmedim şu hocalara şunu vereceğiz. Şunu alacağız katiyen. Çünkü burada savunmadığım bir şey orada gidip 2 yüzlülük yapamam yani çocuklar orada veremedik. Burada biraz daha vereceğiz. Ben kendime yakıştırmam onu.” (A3)

“4 yılda fakültede yapamadım. Akademide yapacağım, daha iyi öğrenci yetiştireceğim demek saçmalık olur. Benden uzak dursun. Karşıyım.” (A15)

“Son eğitim fakültesi de kapanana kadar öğretmen akademisinde görev almayı düşünmüyorum.” (A19)

“Görev alırım” diyen akademisyenlerden (f:6) bazıları aşağıdakileri söylemiştir:

“Eğitim Bilimleri alanında verilecek teorik dersler için MEB uzman görevlendirecek de olsa mutlaka doktora derecesinde eğitimini tamamlamış uzmanlar görev almalı. Bu konuda akademisyenlere çağrı olursa elbette eğitim bilimleri uzmanlarının görev alması daha uygundur. MEB ve YÖK iki kurumu da deneyimlemiş bir eğitimci olarak akademilerin işlevi/işleyişi/kapsamı netleştikten sonra ihtiyaç durumunda şartların uygunluğu halinde görev alabilirim.” (A13)

“Aslında görev almayarak, bu değişimi istemediğimi göstermek isterim. Ancak bu tepkim, “tavşan dağa küsmüş, dağın haberi olmamış” gibi bir durum olacaktır. O nedenle, öğretmenlik akademisinde görev alıp; öğretmenin meslek hayatında ihtiyacı olacak, sahaya yönelik deneyimlerimi paylaştırdım. Ben öğretmenlik mesleği için, doğru ustayla cıraklık ilişkisi içinde olunmasını çok önemsiyorum. Koçluk gibi yani.” (A17)

“Görev talebi olursa geri çevirmek olmaz. Orada da hocalarımız elinden geleni yapar. Bu süreci biraz yüksek lisans gibi görüp daha çok uygulamaya dönük çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin bu süreçte bilimsel çalışma disiplini kazanması sağlanabilir.” (A21)

“Kimlerin görevlendirileceği belli değil” koduna (f:4, %18,2) ait bazı akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sürecin nasıl devam edeceği, kimlerin ders vereceği ders verenlerin nasıl belirleneceği belirsiz. Eğer bu süreç devam ederse eğitim fakülteleri ile iş birliği içinde ve eğitimci akademisyenlerle devam etmeli diye düşünüyorum.” (A1)

“Siyasi yakınlığı olanlar görev alır” diyen (f:3) bazı akademisyen düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Akademide görev alacak akademisyenler mevcut eğitim fakültesinin dekanları ile söz konusu akademinin kuruluşuna görev alan ve mevcut iktidara yakın akademisyenlerin olacağını düşünmekteyim.” (A10)

“Akademisyenlerin çoğu da neden orada görev almak istesin. Ancak Anadolu’da bir üniversitede görevli olup Ankara’ya geçmek isteyenler düşünebilir.” (A11)

Akademisyenlere yöneltilen “Dekanlar/fakülte akademisyenlerine mesajınız ne olurdu?” sorusu sonucu oluşturulan “Milli Eğitim Akademisinin kurulma sürecinde verilen/verilmeyen tepkiler” teması Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Milli Eğitim Akademisinin Kurulma Sürecinde Verilen/Verilmeyen Tepkiler

Alt Tema	Kod	f
Süreç ile ilgili	Gereken tepki gösterilmedi	10
	Akademisyenlerin görüşleri alınmalıydı	5
	Yöneticiler siyasi yakınlıktan dolayı ses çıkarmıyor	5

Tablo 6’da görüldüğü üzere “Süreç ile ilgili” alt temasında üç (3) kod ele alınmıştır. “Gereken tepki gösterilmedi” koduna ait (f:10) bazı akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ben bu süreçte eğitim fakültelerinin karşı bir duruş sergilemesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak, var olan tepkilerin yeterli olmadığını, akademisyenlerin böyle bir düzenlemeyi sorgulamak ve tartışmak için örgütlenmediklerini, talep ve görüşlerini ilgili mercilere iletmekte çok cılız bir ses yükselttiklerini düşünüyorum.” (A4)

“Bu süreçte eğitim fakülteleri, yeterince güçlü ve kararlı bir duruş sergileyememekte ve var olan belirsizlikler karşısında gerekli girişimlerde bulunmamaktadır. Eğitim fakülteleri, kamu destekli yapılar olmaları nedeniyle mevcut sistem içinde eleştirilerini dile getirmekte zorlanmaktadır. Akademik personel, öğretmen yetiştirme sürecindeki köklü dönüşümlere karşı sesini gerektiği kadar yükseltmemekte, bilimsel ve toplumsal bir karşı duruş sergileme noktasında pasif kalmaktadır.” (A7)

“Öğretmen akademisinin yapılandırılması sürecinde eğitim fakültelerinin, fakültelerde yönetici pozisyonunda bulunan kişilerin ve akademisyenlerin asla taviz vermemesi gerekirdi. Ancak hem yöneticiler hem de akademisyenler bu süreçte sessiz kalmayı tercih etti. Net bir tavır sergilenemedi, fikir birliği sağlanamadı ve eğitim fakülteleri sahipsiz bırakıldı. Öğretmen yetiştirme konusunda eğitim fakültelerinin iddialı duruşu sürecin tersine dönmesini sağlayabilirdi. Bununla birlikte bazı akademisyenler öğretmen akademilerini-kendi küçük menfaatleri nedeniyle- destekleme yolunu tercih etti. Öğretmen akademisinde ders vermek bazı eğitim fakültesi öğretim elemanları için bir prestij kaynağı olarak görüldü.” (A19)

“Akademisyenlerin görüşleri alınmalıydı” kodu ile ilgili katılımcılardan (f:5) dikkat çeken ikisi görüş aşağıdaki gibidir:

“Eğitim fakülteleri daha fazla sürece dâhil olup görüş ve önerilerde bulunabilirdi.” (A1)

“Bu süreçte eğitim fakülteleri gerektiği şekilde öneri veya görüş sunmamıştır. Bakanlıkça da eğitim fakültelerinin etkin olarak sürece bir paydaş olarak dâhil edildiğini düşünmüyorum.” (A22)

“Fakülte Yöneticileri siyasi yakınlıktan dolayı ses çıkarmıyor” kodu ile ilgili katılımcıların (f:5) görüşlerinden dikkat çeken ikisi aşağıdaki gibidir:

“Bu ülkede kararlar hep üstten alınır, alttakiler uymak zorundadır. İtiraz etseler de bir şey değişmez. Dekanlar üstekilerin seçtikleri oldukları için zaten isteseler de ses çıkaramazlar, fikir üretemezler, akademisyenler neyin olduğunu farkında ama konuşacaklarını dinleyecek kimse olmadıklarını biliyorlar.” (A2)

“Akademisyenler ve dekanlar bu kuruluşun eğitime yansımalarının olumsuz olacağını düşünse de mevcut politik iklim ve kurumlarındaki yönetim anlayışı onların açık bir itirazda bulunmasını engellemiştir. Fakat bu duruma ses çıkarması gereken ilk kuruluş olan YÖK başkanının bir demecinin bile olmaması da ilginçtir.” (A8)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversitelerin eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nda geçen Milli Eğitim Akademisi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; akademisyenlerin bu akademinin kurulması süreci ilgili neler düşündüğü, eğitim fakültelerinin bu süreçte nasıl konumlandırılacağı,

halen üniversitelerde öğrenci olan öğretmen adaylarına etkisi ve akademisyenlerin bu süreçte oluşan beklentilerinin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Akademisyenler, Milli Eğitim Akademisinin ihtiyaç durumu ile ilgili olarak; akademiye ihtiyaç olmadığını, akademi yerine eğitim fakültelerinin güncellenebileceğini, öğretmen yetiştirme görevinin Yükseköğretim Kurumları bünyesinde olduğu için akademinin yasal olmadığını, öğretmen niteliğini artırmak için hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, bir akademisyenin ise akademinin de iyi işler yapılabileceğinden bahsettiğini söyleyebiliriz. Güngör (2006), nitelikli bir öğretmen yetiştirmenin ancak üniversiteler aracılığıyla olabileceğini, bu yüzden de üniversitelerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmenin yanında araştırma-geliştirme misyonunu da unutmamak gerekir. Bu bağlamda birinci dereceden bilgi kaynağına yakın olmak ve buradan eğitim almak daha elverişli olabilir. Karataş (2024) ve Polat (2024), akademinin kurulmasına; pedagojik formasyon sorununu bitirmesi bakımından, uygulamalı eğitimi öncelemesi bakımından ve yetersiz personeli geliştirmesi bakımından olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Dönmez (2024) ise MEB'in görevinin hizmet içi eğitim olduğunu, hizmet öncesi eğitimin fakültelerde verileceğini, başka bir yerden eğitim ya da diploma verilmesinin yasal olmadığını söylemiştir. Hızlı bir şekilde değişimlerin yaşandığı dünyamızda elektronik aletler bile devamlı güncelleme alırken öğretmenin güncellenmesi kaçınılmazdır. Bu güncelleme hizmet içi eğitimlerle yapılmalıdır. MEB bu konuda geri planda kalıp öğretmenlerin güncellenmesini kendi isteğine bırakmıştır. Nitelikli bir hizmet içi eğitim gerekliken, bu eğitime teşvik ve ödül gerekliken farklı yollar aranmıştır. MEB'in hizmet içi eğitim konusunda daha devrim niteliğinde cesur ve kararlı adımlar atması eğitim için faydalı olacaktır.

Milli Eğitim Akademisinin içerik durumu ile ilgili akademisyenler; akademinin amacının net olmadığını, bilimsel olmadığını, eğitim fakültelerinden farklı olarak akademiye ne verileceğinin belli olmadığını, kısa süreli yoğun bir programın öğrencilerde yüzeyselliğe yol açabileceğini ifade etmişlerdir. Karataş (2024) akademinin lisansüstü eğitimini dikkate almamasının bilimsellikte bağdaşmadığını söylemiştir. Akademi de verilecek eğitimin içeriği ileri ki günlerde belli olacaktır. Ancak verilecek bu içeriğin eğitim fakültesinde neden verilmediği tartışılmaya devam edecektir.

Akademisyenler Milli Eğitim Akademisinin politik durumu ile ilgili olarak ise; akademilerin ideolojik olarak ve siyasi yakınlığı olanlara imtiyaz sağlamak için kurulduğunu söylemişlerdir. Akademinin kurulma süreci ile ilgili ekonomik durum olarak akademisyenlerden; iki yıl adaylara düşük ücret ödeneceği, oyalama taktiği olduğu ve iki yıl atamanın öteleneceği cevapları alınmıştır. Topçu (1998) öğretmenin siyasi ve idari olarak baskı altında bırakılmaması ve öğretmenin çalışma azmine dışarıdan müdahale edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple öğretmen yetiştirmeye siyasi olarak bakılmamalıdır. Yurtdışında Milli Eğitim Akademisine benzer yapıların olduğu bazı akademisyenlerce ifade edilmiş olsa da bir akademisyen uluslararası örneklerle bahsetmemiş. Polat (2024), akademi gibi yapılanmaya sahip ülkeler arasında Japonya, Singapur ve Finlandiya gibi eğitimde başarılı ülkelerin olduğunu ifade etmiştir. Bu ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri kıyaslandığında; öğretmenlik için lisansüstü eğitim ve en az bir yıl ön hazırlık şartı bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlik esnasında sürekli mesleki gelişim ve eğitim teknolojilerini etkin şekilde kullanma becerisi kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de kurulmak istenen Milli Eğitim Akademilerinin nispeten özgün olabileceği ve bu gelişmiş ülkelere yaklaşıma çalışacağı söylenebilir.

Milli Eğitim Akademisinin kurulması sonrasında eğitim fakültelerin konumu ile ilgili akademisyenler; diğer fakülte mezunlarının da öğretmen olabileceğini, eğitim fakültelerinin itibarını kaybedeceğini ve fakültelerle görüş alış-veriş yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Karataş (2024), akademinin kurulması sürecinde özellikle eğitim fakültelerinin yok sayıldığını, eğitim fakülteleri ile iş birliği yapmak yerine onların rolünü üstlenmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Dönmez (2024) ise üniversitelerle iletişim ve işbirliğinden kaçınmanın, üniversiteleri yok saymanın, üniversitelerin rollerinden bir kısmını üstlenmenin çözüm olmayacağını vurgulamıştır.

Akademisyenler, eğitim fakültelerinin akademiden sonraki konumunda eğitim ile ilgili; eğitim fakültelerinin bilgi birikiminin göz ardı edildiği, kamuoyuna fakültelerin 'yetersiz' olduğu mesajı verildiği ve fakültelerin akademiler için ön hazırlık konumuna düşürüldüğünden bahsetmişlerdir. Fakültelerin, akademi kurulmasından sonra tercih edilmesi ile ilgili akademisyenler; öğrenci sayısının azalmaya başladığını ve eğitim fakültelerini tercih edenlerin azalacağını ifade etmişlerdir. Akademisyenler genel olarak eğitim fakültelerinin geri planda kalması sebebiyle önemini yitireceğini düşünmektedir. Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin 4 yılda veremediğini, aynı akademisyenler Milli Eğitim Akademisinde 1,5-2 yılda verecekse o zaman eğitim fakülteleri neden var sorusunu gündeme getirecektir. Dolayısıyla zamanla diğer fakültelerin de akademiye

alınması sonucu Eğitim Fakültelerinin kapanması bile gündeme gelebilir. Güngör (1993), öğretmen açığını kapatmak için zamanında meslek dışı öğretmen alımlarının yapıldığını, bu alımlar sonucu üniversite mezunlarının bir müddet atanmadığını, daha sonra ise siyasi düşüncelerle 3 ay gibi kısa bir eğitimle binlerce gencin devlet okullarına öğretmen olarak atandığını ve bunun eğitime zarar verdiğini ifade etmiştir. Benzer hatalara düşmemek için geniş çaplı bir görüş alışverişi yapılmasının eğitim adına daha faydalı olacağı söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde öğrenci ve öğretmen adaylarıyla iç içe olan akademisyenlere, akademi kurulduktan sonra adaylardaki etkinin içeriği de sorulmuştur. Öğretmen adaylarında oluşan duygusal etkiyi; motivasyon düşüşü, eğitim süresinin uzaması sonucu hayal kırıklığı, atanma endişesi, içeriğin belli olmamasından dolayı kaygı, torpil korkusu, derslere karşı isteksizlik olarak betimlemişlerdir. Öte yandan bir akademisyen ise akademinin olumsuz etki yapmayacağını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarına ekonomik etkisini ise akademisyenler; uzun süreli eğitimin adaylara maliyeti ve düşük maaş (asgari ücretler konuşulmaktadır) verilmesi olarak ifade etmişlerdir. Karataş (2024), adaylara verilecek ücretin farklı bir şehirde eğitim almak için uygun olmadığını ifade etmiştir. Günümüz şartlarında neredeyse asgari ücrete eşit bir maaşla farklı bir şehirde yaşamak çok zor görünmektedir. Öğretmen adayları dört yıl okuyup öğretmen olmaya odaklanmışken ve kendilerini bu duruma hazırlamışken; eğitim sürelerinin iki yıl daha uzaması sonucu moral kaybı yaşayacakları kaçınılmaz bir durum gibi görünmektedir. Uzayan bu sürecin ve akademinin farklı şehirlerde olmasının adaylara ekstra bir mali yük getireceği düşünülmektedir.

Milli Eğitim Akademisi kurulması sürecinde akademisyen beklentileri akademi görevlendirme başlığıyla incelenmiştir. Akademi görevlendirme ile ilgili akademisyenlerin büyük çoğunluğu görev almayacağını ifade etmişken bir kısım akademisyen ise görev alacağını söylemiştir. Bir akademisyen ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Yine bazı akademisyenler kimlerin görevlendirileceği belli değil derken bir kısım akademisyenler ise siyasi yakınlığı bulunanların görevlendirileceğini söylemiştir. Karataş (2024), akademi; görevlendirme usulüyle öğretmenlerin çalışacağını; bu durumun, kurumu benimsemede sorunlara yol açacağını ve akademisyenlerin bu duruma sıcak bakmadığını ifade etmiştir. Polat (2024) ise akademiye üniversitelerden akademik destek planlandığını, ihtiyacın karşılanamaması halinde ise akademinin zorlanacağından bahsetmiştir. Böyle bir durumda personel ihtiyacını karşılamak için sadece öğretmenlere başvurulabilir. Kriter olarak ise yüksek lisans ya da doktora yapmış olma şartı konabilir. İdeal olanın ise her iki kurumdan da liyakat sahibi kişilerin görevlendirilmesi düşünülmelidir.

Son olarak akademisyenler, akademi kurulması süreci ile ilgili olarak gerekli tepkinin gösterilmediğini, üniversite ve fakülte yönetiminin siyasi yakınlıktan dolayı sessiz kaldığını ve akademisyenlerin görüşlerinin alınmadığını ifade etmişlerdir. Karataş (2024), Milli Eğitim Akademisinin kurulması ile ilgili YÖK, üniversiteler ve eğitim fakültelerinden kurumsal bir tepkinin gelmediğini ancak akademi çevresinin olumsuz bir kanaate sahip olduğunu söylemiştir. Dönmez (2024) ise akademi görevlendirmelerde doktora şartının aranmaması sonucu ideolojik bir yapılanmanın ortaya çıkabileceğini ve bunun eğitime zarar verebileceğini ifade etmiştir.

MEB üst yetkililerinin gerek sosyal medyada gerekse toplantılarda belirttiği ÖMK hazırlanırken ya da Milli Eğitim Akademilerinin kurulması kararında her kesimden fikir aldık söylemleri doğru olsa bile eğitim fakültelerindeki akademisyenlerinin görüşlerinin pek hesaba alınmadığı bu çalışmayla gözler önüne serilmiştir. Eğitim fakülteleri yaklaşık yarım asırdır ülkemize öğretmen yetiştirmektedir. Yarım asırlık oluşmuş bir kültürü, misyonu ve vizyonu olan bu fakültelerdeki akademisyenlerin, yeni kurulan Milli Eğitim Akademisi ile ilgili görüşleri önemlidir. Eğitimin bir parçası akademisyenlerle görüş alış-verişi yapılmadan kurulan bu akademiye ihtiyaç olmadığı; eğitim fakültelerinin içerik, program, şekil vs. güncellenebileceğini ve hizmet içi eğitimle öğretmen niteliğinin artırılması gerektiği söylenebilir. Kurulan bu akademi sonucunda eğitim fakülteleri ikinci plana atılmıştır. Öğretmen yetiştirmede yılların oluşturduğu bilgi birikimi, kültürü görmezden gelinmiştir. Akademisyenlere göre akademi; politik sebeplerle kurulmuş, kötü giden ekonomi için bir öteleme misyonu yüklenmiş bir kurumdur. Bu durum öğretmenlik mesleği ve fakültelerin itibarının zedelenmiştir. Yıllardır üniversitelerin ve üniversiteye hazırlanan öğrencilerin göz bebeği olan eğitim fakültelerinin, akademinin kurulmasıyla cazibesini yitireceği; yaklaşık altı yıl sürecek bir öğretmenlik eğitimi için artık tercih edilmeyeceği düşünülmektedir. Formasyon olarak farklı fakülte öğrencilerinin öğretmen olmasının sağlanması, akademi kurulduktan sonra da bu durumun akademi eliyle devam etmesi eğitim fakültelerinin itibarının zedelenmesine neden olacağı düşünülmektedir. Akademisyenlere göre Milli Eğitim Akademisi gibi ikirciklik yaratacak bir yapının kurulmasında eğitim fakültesi idarecilerinin kendine göre mücbir gerekçeler yüzünden ses çıkarmaması süreci hızlandırmıştır. Eğitim fakültesi idarecilerinin mevcut hükümete siyasi yakınlıkları ya da idarecilerin bir

kısının eğitim fakültesinden olmaması bu sessizliğin gerekçeleri olabilir. Nitelikli bir ülke için gerekli olan nitelikli öğretmen ihtiyacı yeni bir deneme ile tekrar karşı karşıya kalmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; belirlenen illerde Milli Eğitim Akademilerinin kurulması hem ülke ekonomisine hem de milli eğitim dokusuna zarar vereceğinden politika yapıcılarına bu kararı yeniden gözden geçirmeleri önerilmektedir. Türkiye'nin milli eğitim sisteminin, çocuklarının, gençlerinin, ailelerinin geleceğini ilgilendiren böylesi önemli bir konuda "yaptım, oldu-bitti" anlayışı yerine yönetimde şeffaflık ilkesi gereği eğitim camiasındaki ileri gelenler, eğitim fakültesi akademisyenleri ve politika yapıcılar halka açık oturumlarda bir araya gelerek tartışarak, kritik ederek kararı güncellemelidir. Bu çalışma eğitim fakültesindeki çoğunluğu eğitim yönetimi alanından akademisyenle gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlardan akademisyenleri çoğaltarak konuya farklı bir bakış açısı getirilebilir. Örneğin temel eğitim bölümündeki akademisyenler duruma nasıl bakıyor, kaygıları nelerdir incelenebilir. Öte taraftan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine ÖMK'nın veya Milli Eğitim Akademisinin getirilmesi götürüleri incelenebilir.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Yazar Katkısı: Bu çalışmanın tüm aşamaları için ilk yazarın %60, ikinci yazarın %40 katkısı olmuştur.

Teşekkür: Çalışmaya zaman ayırıp katılan değerli akademisyenlere çok teşekkür ederiz.

Etik Kurul Onayı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu tarafından 23.12.2024 tarih ve 505951 sayılı yazı ile bu araştırmaya izin verilmiştir.

Çıkar çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Akyol, B., & Özenc, Y. Y. (2021). Singapur ile Türkiye'de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 904-925.
- Akyıldız, S., Altun, T., & Kasım, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 117-131.
- Bektaş, E., & Güvendir, M. A. (2024). Okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(3), 923-944.
- Cengiz, E. (2018). Türkiye'de ilk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 932-968.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Yayınevi.
- Çavdar, M., Kaplan, M., Beklen, İ., Aksoy, A., İçer, D., & Akkaya, O. (2023). Aday öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunlar ve buna ilişkin çözüm önerileri. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(13), 10-22.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Demir, F., & Yaman, B. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri (Batman ili örneği). *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(32), 1-8.
- Demir, F. B., Öteleş, Ü. U., Zırhlı, K., & Şahin, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 144-162.
- Dönmez, B. (2024). Teaching profession law and universities as ineffective elements in the context of strengthening school management. *Okul Yönetimi*, 4(2), 101-105.
- Ekinci, A., Bozan, S., & Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 801-836. <http://dx.doi.org/10.30964/auebfd.466469>
- Epçaçan, C., & Pesen, C. E. H. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının paydaşları tarafından değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(20), 2589-2607.
- Erçetin, Ş. Ş., & Şayir, G. (2024). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik aday öğretmenlerin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 1(8), 296-306.

- Gökulu, A. (2016). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.
- Güngör, E. (1993). *Dünden bugüne tarih-kültür-milliyetçilik*. Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (2006). *Türk kültürü ve milliyetçilik*. Ötüken Neşriyat.
- Güngör, C., & Yılmaz, K. (2024). Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 186-205.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ., & Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. SETA Yayınları.
- Karbeyaz, A., & Bayar, A. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(70), 4240-4250.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzüylü maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Karataş, İ. H. (2024). Yeni öğretmenlik meslek kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi*, 4(1), 1-10.
- Kadınsah, E., Seçkin, B., Coşkun, D., & Coşkun, B. P. (2023). OECD ülkelerinin öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen eğitiminin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi*, 3(1), 12-28.
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 176-189.
- Kubilay, S., & Sipahioğlu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB, (1995). Millî eğitim bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. Tebliğler Dergisi, Sayı 2423, Tarih 30/01/1995.
- MEB, (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarihi 02/03/2016.
- MEB (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. Resmî Gazete. Tarih: 14.02.2022, Sayı: 31750.
- MEB (2024a) Öğretmenlik Meslek Kanunu. Resmi Gazete. Tarih: 18.10.2024, Sayı: 32696.
- MEB (2024b) Akademi Giriş Sınavı Detayları. 01.01.2025 tarihli <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavinin-detaylari-belli-oldu/haber/35428/tr>
- MEB (2024c) *Aday Öğretmenlik Ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği*. Resmi Gazete. Tarih: 21.12.2024, Sayı:32759.
- MEB (2024d) *Öğretmenlik Mesleği Kanunu Resmi Gazetede Yayımlandı*. 18.10.2024 tarihli <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslegi-kanunu-resm-gazetede-yayimlandi/haber/35166/tr>
- Naillioğlu, M., & Sezgin, F. (2021). Danışman mentorluk rolleri: Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 307-345.
- Ocakçı, E., & Samancı, O. (2018). Opinions of prospective teachers towards prospective teacher training process. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 547-563. DOI: 10.17679/inuefd.332458
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*. Sage Publications
- Polat, M. (2024). *Milli Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü*. İlke yayınları.
- Sarpkaya, R. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Gürsel, M. Hesapçıoğlu (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş içinde* (s. 51-76). Eğitim Yayınları.
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergah Yayınları.
- Tozlu, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. YYÜ Fen Edebiyat Fakültesi.
- TTKB (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. Karar No:9.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. doi:10.16986/HUJE.2017031014

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8232
- Yemenici, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi aday öğretmenleri ve danışman öğretmenlerinin gözüyle aday öğretmen yetiştirme eğitimi ve süreci. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 16, 229-266.
- Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Tez No: 481738) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-155
- Yılmaz, E., & Günbey, M. (2024). Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerinde mentörlük uygulamalarının tarihsel süreci. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(2), 663-680. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1426833>

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının Çocukların 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi

Gözde ÇİNBAY¹

Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN²

Öz: Bu araştırma Bilinçli Farkındalık Temelli Erken Okuryazarlık Programının okul öncesi çocuklarının 21. yüzyıl becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada deney- kontrol gruplu ön test-son test ve kalıcılık testini içeren yarı deneysel desen kullanılmış olup araştırma 2023- 2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara il merkezinde yürütülmüştür. Araştırma deney grubu 21 ve kontrol grubu 21 olmak üzere toplam 42 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve çocukların 21. Yüzyıl becerilerini değerlendirmek için ise 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY-2) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan Bilinçli Farkındalık Temelli Erken Okuryazarlık Programı deney grubuna 8 hafta boyunca, haftada üç gün uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test ve deney grubuna kalıcılık testleri uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarının ön test karşılaştırmalarını incelemek için Mann Whitney-U analizi; kontrol ve deney gruplarının ölçekten aldıkları puanların ön testten son teste değişimini incelemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Deney grubuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinin incelenmesi için Friedman analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney grubuna uygulanan Bilinçli Farkındalık Temelli Erken Okuryazarlık Programının, çocukların 21. Yüzyıl becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Kalıcılık testi ile deney grubunun 21. Yüzyıl becerilerinde eğitim programının olumlu etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler:

Bilinçli farkındalık,
21. yüzyıl becerileri,
Erken okuryazarlık

The Effect of Mindfulness-Based Early Literacy Curriculum on Children's 21st Century Skills

Abstract: This research was conducted to determine the effects of the Mindfulness Based Early Literacy Program on the 21st century skills of preschool children. A quasi- experimental design including pre-test-post-test and retention test with experimental- control groups was used and the research was conducted in the spring semester of the 2023-2024 academic year in the provincial center of Ankara. The research was conducted with a total of 42 children, 21 in the experimental group and 21 in the control group. A general information form was used as the data collection tool in the research, and the 21st Century Skills Scale (DAY-2) was used to evaluate the 21st century skills of the children. The Mindfulness Based Early Literacy Program created by the researcher was applied to the experimental group three days a week for 8 weeks. The children in the control group continued the preschool education program implemented in their schools. A pre-test was applied before the application, a post-test was applied to the experimental group, and retention tests were applied to the experimental group after. At the end of the study, according to the Mann Whitney-U analysis examining the post-test scores of the children in the experimental and control groups; a significant difference was found in the Information Media and Technology subtest of the 21st century skills scale (U: 94, 000; p <.05) and the total score (U: 142,000; p <.05). The findings of the study showed that the Mindfulness Based Early Literacy Program positively affected the 21st century skills in children. With the permanence test, it was seen that the positive effect of the training program on the 21st century skills of the experimental group was permanent.

Key Words:

Mindfulness,
21. Century skills,
Early literacy

Geliş Tarihi: 23.05.2025

Kabul Tarihi: 13.06.2025

Yayın Tarihi: 25.06.2025

¹ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, gozdecinbay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5308-9024

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, gulumsergultekin@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-2965-7017

* Bu makalede birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinde "Bilinçli Farkındalık Temelli (Mindfulness) Erken Okuryazarlık Programının Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" geliştirilen eğitim programı kullanılmıştır

GİRİŞ

21. yüzyıl becerileri, bireylerin meydana gelen değişimlere uyum sağlaması, yanıt vermesi, teknolojiyi takip etmesi, bilgiye ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve elde edilen bilgiyi günlük yaşamda kullanabilmeleri için gerekli olan temel becerilere ek olarak üst düzey beceri ve yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (Tuğluk & Özkan, 2019). 21. yüzyıl becerileri temel bilimlere ek olarak yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi boyutları da içermektedir. Tüm bu yenilikler, beceriler ve gelişmeler çocuklardan beklentileri farklılaştırarak 21. yüzyılın beklentilerini karşılayabilecek bilgi, beceri ve donanıma sahip olan bireyler olarak yetiştirmelerini gerekli kılmaktadır (Kay & Greenhill, 2011). Özellikle teknolojideki hızlı gelişmeler bilginin daha kolay edinilip daha çabuk yayılmasına olanak sağlarken kişilerin sosyal anlamda zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu kapsamda çocukların sadece bilgi odaklı kişisel gelişimlerinin yerine, sosyal gelişimle birlikte öğrenme, yenilik, yaşam ve kariyer, bilgi medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini kapsayan 21. yüzyıl becerilerinin de erken yaşlarda kazanmaları önem taşımaktadır (Yalçın, Simsar & Dinler, 2020). Çocuklar son derece hızlı tempolu, sürekli değişen, kültürel olarak giderek daha çeşitli hale gelen, teknolojik olarak yönlendirilen ve medya temelli bir dünyada yaşamaktadır. Tüm bunlara eğitimin bir dizi yanıt vermesi, çocuklardan dijital ve küresel bir toplumda yaşamaya, öğrenmeye ve çalışmaya daha iyi hazırlamak için sahip olması gereken bir dizi beceriye ve yeterliliğe sahip olması beklenmektedir (Kay & Greenhill, 2011).

Birçok ülkede uygulanmaya başlanan Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Çerçevesi (The Partnership for 21st Century Learning [P21]) programı, 21. yüzyıl becerilerin (Günümüzde 21. Yüzyıl becerileri eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim becerileri olarak ele alınmaktadır) küçük çocukların sadece okula giderken değil hayatın içerisindeki erken öğrenme deneyimlerine entegre edilmesini savunmaktadır. Bu çerçevede erken çocukluk dönemini yürümeye başlayan/okul öncesi yaştan anaokuluna (18 ay – 6 yaş) kadar geçen yıllar olarak tanımlamakta ve bu becerilerin erken dönemde kazandırılmaya başlanmasının önemini savunmaktadır. Aynı zamanda 21. yüzyıl temel konularına (dünya dilleri, okum, sanat, coğrafya, matematik, ekonomi, bilim, tarih, hükümet ve yurttaşlık bilgisi) hakim olma, global farkındalık, finansal, ekonomik, iş ve girişimcilik, sağlık, çevre, yurttaşlık, öğrenme ve yenilik okuryazarlığı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözebilme, iş birliği ve iletişim, bilgi ve medya okuryazarlığı, esneklik, uyum sağlama, inisiyatif ve sorumluluk alma, liderlik gibi üst düzey disiplinler arası temaların anlaşılmasını da teşvik etmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Tuğluk ve Özkan (2019) Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim programında yer alan kazanımları 21. Yüzyıl becerileri açısından analiz etmiştir. Araştırma sonunda, bilişsel gelişim alanında yer alan toplam 21 kazanımdan 5 kazanımın ve toplam 113 göstergeden 18 göstergenin 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkili olduğu; dil gelişim alanında yer alan toplam 12 kazanımdan 4 kazanımın ve toplam 72 göstergeden 15 göstergenin 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkili olduğu; sosyal duygusal gelişim alanında yer alan toplam 17 kazanımdan 7 kazanımın ve toplam 53 göstergeden 16 göstergenin 21.yüzyıl becerileri ile ilişkili olduğu ve motor ve öz bakım alanlarında 21. Yüzyıl becerilerine yönelik kazanım ve göstergelerin yer almadığı ifade edilmiştir. Program genel olarak incelendiğinde, okul öncesi eğitim programında gelişim alanlarındaki kazanımlarda, psikomotor ve öz bakım alanlarında 21. Yüzyıl becerilerine yönelik amaç ve kazanımların yer almadığı, bununla birlikte sosyal-duygusal, bilişsel ve dil becerileri alanlarındaki 21. Yüzyıl becerilerine yönelik kazanımların, tüm programdaki kazanımları içerisinde %25,9'luk bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir. 21. Yüzyıl becerilerine yönelik göstergelerin de tüm göstergelerin %15,5'ini oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, MEB 2013 Okul Öncesi Programının kazanım göstergeler bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21. Yüzyıl becerilerinin gereklilikleri düşünüldüğünde çocukların bu hızlı gelişen ve değişen çağda, gelişimlerinin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde öğrenmenin hızı ve bireylerin ileri dönemdeki yaşantılarına olan etkisi sebebiyle bilinçli farkındalık uygulamalarının çocuklarla erken yaşta tanıştırmaların önem taşıyacağı düşünülmektedir. Araştırmalar bilinçli farkındalığın bu dijital ve hızlı değişen çağda durup odaklanmanın, nefes almanın ve anda kalmanın beden- ruh- zihin dengesi için önemli olduğunu göstermektedir (Altaş Brug, 2021). Sylva vd. (2020) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi: süreç kalitesinin öz düzenlemeye ve prososyal davranışlara katkısı incelenmiştir. Yaklaşık 2800 çocuk okul öncesi eğitime başladıkları andan itibaren araştırmaya dahil edilmiş ve 16- 18 yaşına kadar takip edilmiştir. Araştırma sonucu süreç kalitesinin, okulda ve sonraki yetişkin yaşamında başarıyı destekleyen 21. yüzyıl becerisinin gelişimine önemli bir katkı sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz yüzyılın ihtiyaç ve gereklilikleri ile akademik becerilerin temellerinden biri olan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve bunların farkındalık temelli yapılması ilerleyen dönemde başarılı eğitim hayatının temelini oluşturması sebebiyle önem taşımaktadır. Thierry ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada mindfulness temelli bir programın okul öncesi çocukların öz düzenlemeleri ve akademik performansları üzerindeki iki yıllık etkisini incelemişlerdir. Programın birinci yılının sonunda, çocuklar özellikle çalışma belleği, planlama ve organize etme ile ilgili olarak öğretmen tarafından bildirilen yürütücü işlev becerilerinde gelişmeler gösterirken, kontrol

grubundaki çocuklar bu alanlarda bir gerileme göstermiştir. Programın sonunda ise deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek kelime dağarcığı ve okuma puanına sahip bulunmuştur. Bu bulgular, farkındalık uygulamalarının, anaokulu yılında ortaya çıkan akademik faydalarla birlikte, okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerini, öz düzenleme becerilerini geliştirmek için erken çocukluk ortamlarında öğretmenlerin kullanabileceğini göstermektedir. 21. Yüzyıl becerilerinin gerekliliklerinden olan esneklik, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi yürütücü işlev becerilerinin bileşenlerinin desteklenmesinde bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli bir programın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Güncellenen MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl becerileri açısından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına göre 21. Yüzyıl becerileri açısından daha kapsamlı olduğu, üstbilişsel becerileri değerlendirme, algoritmik düşünme, teknolojiyi doğru kullanma gibi yeni eklenen kazanım ve göstergeler olduğu görülmektedir. Ancak Bilinçli Farkındalık Temelli Erken Okuryazarlık Programının (BFTEOP) uygulandığı dönemde kullanılan MEB 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin 21. Yüzyıl becerileri açısından yetersiz olduğu araştırmalarla belirtilmiş (Tuğluk & Özkan, 2019; Uysal, 2023), Türkiye’de literatürde okul öncesinde 21. Yüzyıl becerilerini desteklemek amacıyla Stem yaklaşımı (Güler, 2023), görsel okuma etkinlikleri (Kahraman Yağcı, 2025), robotik kodlama etkinlikleri (Koçak, 2024) gibi değişkenleri inceleyen araştırmalar olmasına karşın araştırmaların sayısı sınırlılık göstermekte, daha çok öğretmen, öğretmen adayları ya da ebeveynlerle gerçekleştirilen ilişkisel çalışmalara rastlanmakta, bilinçli farkındalık temelli bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Rentzou (2012) yılında Kıbrıs’ta yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamlarının 21. Yüzyıl öğrenme ortamlarına uygunluğu ve çocukların 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimine etkisini eğitimcilerin bakış açısından incelediği araştırmada fiziksel ortamın genel kalitesinin orta düzeyde olduğunu ve bu ortamın 21. yüzyıl öğrenme ortamıyla uyumlu olmayan geleneksel bir yapıyı takip ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple anasınıfı ortamları ve bu ortamlarda uygulanacak eğitim programının çocukların 21. Yüzyıl becerilerinin gerekliliklerine göre düzenlemesi önem taşımaktadır. Günümüzde çocuklar, hızlı teknolojik değişimler, yoğun bilgi akışı ve çok kültürlü sosyal yapılarla şekillenen karmaşık bir dünyada gelişim göstermektedir. Bu ortamda, yalnızca akademik değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve yaşam becerileriyle donatılmaları daha önemli bir hale gelmektedir. Özellikle dikkati sürdürme, odaklanma, anda kalma ve duygusal düzenleme gibi bilinçli farkındalık becerilerinin; öğrenme, yenilikçilik ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların hızla değişen çevresel uyarılara karşı farkındalık geliştirmeleri hem sosyal- duygusal gelişimlerini hem de akademik başarılarını destekleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, mevcut literatür incelendiğinde; özellikle okul öncesi döneme yönelik, 21. yüzyıl becerileri ve bilinçli farkındalık temelli çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkarak çocukların 21. Yüzyıl becerilerini destekleyecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu ve bu becerileri desteklerken bilinçli farkındalık egzersizlerine yer vermenin hem çocukların öğrenme, yenilik, yaşam becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerine hem de akademik becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Bilinçli Farkındalık Temelli Erken Okuryazarlık Programının (BFTEOP) çocukların 21. Yüzyıl Becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. BFTEOP’un çocukların 21. Yüzyıl becerilerine etkisi var mıdır?
2. BFTEOP’un çocukların 21. Yüzyıl becerilerine etkisi kalıcı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada deney- kontrol gruplu öntest, son test ve kalıcılık testini içeren yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde bağımsız değişkene eğitim programı uygulanarak bağımlı değişken üzerindeki etki araştırılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu araştırmada, bağımlı değişken okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların 21. Yüzyıl becerileridir. 21. Yüzyıl becerilerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise BFTEOP’tur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yer alan bağımsız anaokuluna devam eden 21 deney ve 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 çocuk oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

BFTEOP’un çocukların 21. Yüzyıl becerilerini etkisini incelemek amacıyla ‘Yirmi Birinci Yüzyıl ölçeği (DAY 2) kullanılmıştır. Yalçın ve arkadaşları tarafından 2020 yılında geliştirilen 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerilerini ölçen DAY-2 ölçeği 33 maddeden oluşan dörtlü likert tipinde bir ölçektir. Ölçme

aracı, Öğrenme ve Yenilik Becerileri (ÖYB) (4Cs) (1- 15.maddeler), Yaşam ve Kariyer Becerileri (YKB) (16-28.maddeler) ve Bilgi-Medya ve Teknoloji Becerileri (BMTB) (29-33.maddeler) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının tamamı için işaretleme sonrasında ilgili işaretlemadaki sayılar toplanılarak en az 33 puan ile en fazla 132 puan üzerinden 21. Yüzyıl becerileri değeri hesaplanır. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe çocuğun 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma durumu artmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından Farkında Okullar Enstitüsünden “Temel Düzey Mindfulness Eğitimi” ve “İleri Düzey Mindfulness Çocuk ve Ergenler İçin Uygulayıcı Eğitimi ve Süpervizyon” süreci tamamlanmış, araştırmacı gerekli sertifikaları almıştır. Uygulanacak eğitim programı için öncelikle programın kuramsal ve felsefi temelleri oluşturulmuş ardından kazanım ve göstergeleri belirlenmiş, etkinlik ve uygulama materyalleri hazırlanmış, 12 alan uzmanından uzman görüşleri alınmış ve doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından 5-6 Yaş Çocukları İçin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY- 2) kullanım izni, Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onayı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmacının yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Uygulama öncesi 10 adet etkinlik farklı okullarda pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiş ve programın uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Eğitim programı çocukların öğrenme süreçlerinde farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak planlanmış olup erken okuryazarlık etkinlikleri bilinçli farkındalık egzersizleriyle bütünleştirilerek programda bütün disiplinlerin (oyun ve hareket, müzik, Türkçe, sanat, fen, drama) dengeli bir şekilde yer almasına dikkat edilmiştir. Programda aile katılımı da esas alınmış olup her etkinlikten sonra aile mektupları, ev çalışmaları ve panolarla ailelerin sürece dahil edilmesi sağlanmıştır. Uygulamanın gerçekleşeceği okuldan Şubat 2024 tarihinde okul müdürü, öğretmenler ve çocuklar için bilgilendirilmiş veli onam formları toplanmış ve ailelerle programın içeriğine dair çevrim içi bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Deney ve kontrol grupları için “5-6 Yaş Çocukları İçin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ön test olarak uygulanmış ardından deney grubuna 2 ay boyunca haftada 3 gün BFTEOP uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamanın ardından her iki gruba da son testler yapılmış bir ay sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada anket formları ile elde edilen veriler SPSS paket programına araştırmacı tarafından işlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmaya kontrol grubunda 21 ve deney grubunda 21 katılımcı katılmıştır. Örneklem sayısının azlığından dolayı ve yapılan normallik analizleri sonucunda ölçek ve alt boyutlarına dair çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -2 ve +2 aralığında olmaması sonucunda analizlere non-parametrik testler kullanılarak devam edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Kontrol ve deney gruplarının 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ön test karşılaştırmalarını incelemek için Mann Whitney-U testi (Kalaycı ve ark., 2006); kontrol ve deney gruplarının ölçekten aldıkları puanların ön testten son teste değişimini incelemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır (Kartal, 2006). Deney grubuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinin incelenmesi için Friedman analizleri kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık (p) değeri .05 olarak alınmıştır. Uygulanan test sonuçları $p < .05$ olduğunda farklılık istatistiksel anlamda önemli, $p > .05$ olduğunda ise çıkan farklar istatistiksel anlamda önemsiz olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

5-6 Yaş Çocukları İçin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin (DAY- 2) uygulanması için, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu onayı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Tablo 1

Kontrol ve Deney Gruplarının 21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ön Test Karşılaştırması

Değişkenler	Grup	N	Ort	SS	Sıra Ortalaması	U	p
ÖYB	Kontrol	21	42,38	8,99	21,55	219,500	.980
	Deney	21	42,48	9,33	21,45		
YKB	Kontrol	21	35,71	6,13	22,21	205,500	.705
	Deney	21	35,43	6,77	20,79		
BMTB	Kontrol	21	13,24	2,53	21,36	217,500	.938
	Deney	21	13,43	2,87	21,64		
Toplam	Kontrol	21	91,24	16,25	22,17	206,500	.724
	Deney	21	90,90	18,44	20,83		

Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında katılan katılımcıların ön test puanların incelendiği Mann Whitney-U analizlerine göre; 21. Yüzyıl Becerileri ölçeğinin alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamaktadır ($p > .05$). Araştırmada kontrol ve deney grubu puanlarının arasında anlamlı bir fark olmaması, katılımcıların araştırmaya başlarken eşit şartlarda olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Kontrol ve Deney Gruplarının 21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Son Test Karşılaştırması

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
ÖYB	Kontrol	21	44,67	7,91	18,74	162,500	.142
	Deney	21	49,00	8,52	24,26		
YKB	Kontrol	21	39,48	5,43	18,36	154,500	.095
	Deney	21	43,00	6,88	24,64		
BMTB	Kontrol	21	14,86	2,18	15,48	94,000	.001*
	Deney	21	17,33	2,18	27,52		
Toplam	Kontrol	21	99,00	13,42	17,76	142,000	.048*
	Deney	21	108,86	15,84	25,24		

*. Belirtilen testler arasında yapılan ölçümler istatistiki olarak anlam taşımaktadır ($p < .05$)

Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında katılan katılımcıların son test puanların incelendiği Mann Whitney-U analizlerine göre; 21. Yüzyıl becerileri ölçeği BMT (U: 94, 000; $p < .05$) alt testi ve toplam puanda (U:142,000; $p < .05$) anlamlı farklılığa rastlanmıştır. ÖYB ve YKB alt testlerinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p > .05$).

Tablo 3

Kontrol Grubunun 21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

<i>Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i>								
<i>Alt Boyut</i>	<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Negatif Sıra</i>	<i>Pozitif Sıra</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ÖYB	Ön Test	21	42,38	8,99	2	17	-2,814	.005*
	Son Test	21	44,67	7,91				
YKB	Ön Test	21	35,71	6,13	2	18	-3,104	.002*
	Son Test	21	39,48	5,43				
BMTB	Ön Test	21	13,24	2,53	2	12	-2,283	.022*
	Son Test	21	14,86	2,18				
Toplam	Ön Test	21	91,24	16,25	1	19	-3,252	.001*
	Son Test	21	99,00	13,42				

*. Belirtilen testler arasında yapılan ölçümler istatistiki olarak anlam taşımaktadır ($p < .05$).

Kontrol grubunun 21. Yüzyıl becerileri alt boyutlarından aldıkları puanların ön test-son test karşılaştırılması incelendiğinde ÖYB alt boyutu ön test puan ortalamasının 42,38; son test puan ortalamasının 44, 67 ($z = -2, 814$; $p = .005$); YKB alt boyutu puan ortalamasının 35,71; son test puan ortalamasının 39, 48 ($z = -3,104$; $p = .002$); BMTB alt boyutu ön test puan ortalamasının 13, 24; son test puan ortalamasının 14,86 ($z = -2,283$; $p = .022$); toplam test puan ortalamasının ise ön testte 91,24, son test ortalamasının 99,00 ($z = -3,252$; $p = .001$) olduğu ve buna göre alt boyut ve toplam ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Kontrol grubu katılımcılarının ön test-son test değişimlerinin incelendiği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre; ÖYB alt boyutunda 17 katılımcının puanlarında artış; YKB alt boyutunda 18 katılımcının puanlarında artış, BMT alt boyutunda 12 katılımcının puanlarında artış ve toplam test puanında 19 katılımcının puanlarında artış bulgulanmıştır. Bu alt boyutlarda yaşanan değişimler ise istatistiki olarak bir anlam taşımaktadır ($p < .05$).

Tablo 4

Deney Grubunun 21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

<i>Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i>								
<i>Alt Boyut</i>	<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Negatif Sıra</i>	<i>Pozitif Sıra</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ÖYB	Ön Test	21	42,48	9,33	0	20	-3,935	.000
	Son Test	21	49,00	8,52				
YKB	Ön Test	21	35,43	6,77	0	21	-4,030	.000
	Son Test	21	43,00	6,88				
BMTB	Ön Test	21	13,43	2,87	0	21	-4,041	.000
	Son Test	21	17,33	2,18				
Toplam	Ön Test	21	90,90	18,44	0	21	-4,018	.000
	Son Test	21	108,86	15,84				

Deney grubu katılımcılarının ön test-son test değişimlerinin incelendiği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre ÖYB alt boyutu ön test puan ortalamasının 42,48, son test puan ortalamasının 49,00 ($z = -3,935$; $p = .000$), YKB alt boyutu puan ortalamasının 35,43, son test puan ortalamasının 43,00 ($z = -4,030$; $p = .000$), BMTB alt boyutu ön test puan ortalamasının 13,43, son test puan ortalamasının 17,33 ($z = -4,041$; $p = .000$), toplam test puan ortalamasının ise ön testte 90,90, son test ortalamasının 108,86 ($z = -4,018$; $p = .000$) olduğu ve buna göre alt boyut ve toplam ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). ÖYB alt boyutunda 20 katılımcının puanlarında artış; YKB alt boyutunda 21 katılımcının puanlarında artış, BMT alt boyutunda 21 katılımcının puanlarında artış ve toplam puanda 21 katılımcının puanlarında artış bulgulanmıştır. Bu alt boyutlarda yaşanan değişimler ise istatistiki olarak bir anlam taşımaktadır ($p < .05$).

Tablo 5

Deney Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Friedman Testi					
Boyut	N	Sıra Ort	df	χ^2	p
ÖYB					
Ön Test	21	1,05	2	36,203	.000*
Son Test	21	2,31			
Kalıcılık	21	2,64			
YKB					
Ön Test	21	1,00	2	38,000	.000*
Son Test	21	2,24			
Kalıcılık	21	2,76			
BMTB					
Ön Test	21	1,00	2	39,970	.000*
Son Test	21	2,40			
Kalıcılık	21	2,60			
Toplam					
Ön Test	21	1,00	2	38,700	.000*
Son Test	21	2,14			
Kalıcılık	21	2,86			

*Belirtilen testler arasında yapılan ölçümler istatistiki olarak anlam taşımaktadır ($p < .05$)

Deney grubu katılımcılarının 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının arasındaki farklılıkların incelendiği Friedman Testi ölçümlerine göre, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmaktadır ($p < .05$). Bu farklılıkların hangi testler arasında olduğunun incelenmesi amacıyla Post Hoc karşılaştırması yapılmıştır. Bu amaçla Bonferroni düzeltmesi yapılarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 6*Deney Grubu Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları*

<i>Post Hoc Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i>				
<i>Alt Testler</i>	<i>Puanlar</i>	<i>Son Test – Ön Test</i>	<i>İzleme – Ön Test</i>	<i>İzleme – Son Test</i>
ÖYB	Z	-3,935	-3,929	-2,508
	p	0,000*	0,000*	0,012
YKB	Z	-4,030	-4,018	-2,412
	p	0,000*	0,000*	0,016*
BMTB	Z	-4,041	-4,058	-1,890
	p	0,000*	0,000*	0,059
Toplam	Z	-4,018	-4,018	-3,056
	p	0,000*	0,000*	0,002*

*Bu tabloda p değeri, Bonferroni düzeltmesi yapıldığından 0,05/3 p= .017 olarak alınmıştır.

Tekrarlı ölçümlerde alt boyutların hangi ölçümler arasında farklılık gösterdiğinin karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde ölçümler arası karşılaştırma ikilileri (son test-öntest, izleme-öntest, izleme-son test) oluşturulmuştur. Tablo. 7 incelendiğinde ÖYB, YKB ve toplam test puanlarının her ölçümde farklılık gösterdiği ($p < .017$), BMT puanlarının son test-ön test, izleme-ön test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık göstermesine karşın ($p < .017$) izleme-son test karşılaştırmalarında farklılık göstermediği görülmektedir (z: -1,890, $p = .059$). Buna göre deney grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen uygulamanın kalıcılığının sağlandığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Bilinçli Farkındalık Temelli Erken Okuryazarlık programının çocukların 21. Yüzyıl becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında katılan katılımcıların ön test puanların incelendiği Mann Whitney-U analizlerine göre; 21. Yüzyıl Becerileri ölçeğinin alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamaktadır. Araştırmada kontrol ve deney grubu puanlarının arasında anlamlı bir fark olmaması, katılımcıların araştırmaya başlarken eşit şartlarda olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen ilk sonuçta deney ve kontrol gruplarında katılan katılımcıların son test puanların BMT ve toplam puanda anlamlı farklılık olduğu görülmekte, ÖYB ve YKB alt testlerinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Çetin ve Çetin (2021) tarafından doküman analizi yöntemi kullanılarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında 21. yüzyıl becerilerine ne ölçüde yer verildiğinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada 21. yüzyıl becerileri başlıklarından öğrenme ve yenilik, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri başlıkları temel alınmıştır. Betimsel veri analizi yapılarak toplanan sonuçlar ışığında okul öncesi eğitim programında öğrenme ve yenilik becerilerine ek olarak yaşam ve kariyer becerilerine de yer verildiği gösterilmiştir. Öte yandan programda bilgi, medya ve teknoloji becerileri başlığına yönelik becerilerin yer almadığı ortaya koyulmuştur. Çelik (2023) ise 5-6 yaş grubu öncesi dönem çocukların 21. Yüzyıl becerilerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada en fazla tercih edilen teknolojik cihazın televizyon olduğu ve televizyonu tercih eden çocukların 21. Yüzyıl becerileri puanlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Yine aynı çalışmada teknolojik gereçler ile geçirilen süre ve 21. Yüzyıl arasındaki ilişki incelenmiş teknolojik cihazlarla gün içinde 30 dakika ve daha az zaman geçiren çocukların puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rosen 2006 yılında yaptığı çalışmada ise küçük yaşta çocukların dijital ortamın yalnızca edilgen izleyicileri olmadığını tam tersine donanım, eğitim amaçlı yazılımlar, elektronik iletişim araçları, internet ve multimedya okuryazarlığı gibi pek çok teknolojik unsuru etkin biçimde kullandıklarını ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında MEB 2013 okul öncesi eğitim programında bilgi, medya ve teknoloji kullanımına ilişkin doğrudan bir kazanımın olmamasına rağmen çocukların okulda ya da günlük yaşantılarında günümüz şartlarından dolayı sıklıkla teknolojik araç ve gereçlere maruz kalması, bizim çalışmamızda da çocukların bilgi, medya ve teknoloji alt boyutu puanlarının yüksek olmasının çocukların günlük yaşantılarında maruz kaldığı teknoloji kullanımı ile bağlantılı olabileceği belirtilebilir.

Kontrol grubunun 21. Yüzyıl becerileri alt boyutlarından aldıkları puanların ön test-son test karşılaştırılması incelendiğinde alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılığa rastlanmaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının eklektik özelliğinde belirtilen programın “21.yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli

uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır” ifadesi programın 21. Yüzyıl becerilerini temel alan bir özelliğini vurgulamaktadır. Qian ve Clark (2016) ise oyun temelli öğrenmenin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçladıkları çalışmada oyun temelli bir öğrenme yaklaşımının çocukların 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmede etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. MEB 2013 eğitim programının temel ilkelerinde tüm etkinliklerin oyun temelli düzenlenmesi ilkesi yer almaktadır. Bu sebeple kontrol grubunda ulaşılan farklılığın uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Deney grubu katılımcılarının ön test-son test değişimlerinin incelendiği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre uygulanan Bilinçli farkındalık Temelli Eğitim Programının çocukların 21. Yüzyıl becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yeşiltun (2024) yaptığı çalışmada 373 okul öncesi dönem çocuğunun 21. Yüzyıl becerileri ile sosyal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırmanın sonunda 21. Yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları olan öğrenme ve yenilik, yaşam ve kariyer, bilgi medya ve teknoloji ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeği (PERİK) alt boyutlarından sosyal ilişki kurma, öz düzenleme, kendine güven, stresle başa çıkma, sorumluluk alma, keşfetme becerileri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bilinçli farkındalık uygulamaların öznel iyi oluş haline olumlu katkısı başka araştırma sonuçları (Deniz vd., 2017; Tohumcu, 2022; Devrim Kahraman, 2024) ile de kanıtlanmış olup bilinçli farkındalık temelli bir eğitim programının iyi oluş, psikolojik sağlamlık ve 21. Yüzyıl becerilerine etkisi bizim araştırma sonuçlarımızı destekler nitelik göstermektedir. Elçi ise 2021 yılında okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların kendilerine olumlu katkı sağlayabilecek rekabet stilleri geliştirmeleri gerektiğine vurgu yapmış; araştırma sonucunda 21. yüzyıl becerileri ile rekabet stillerinin birbirini yordadığı, rekabet stili puanı arttıkça 21. yüzyıl becerileri puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bilinçli farkındalık çalışmalarında yer alan duygu ve davranış düzenleme, dikkat kontrolü, öz farkındalık gibi beceriler göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin çocukların yalnızca rekabet ve başa çıkma stratejilerini değil, aynı zamanda iş birliği, problem çözme ve öz yönetim gibi 21. yüzyıl becerilerini de desteklediği görülmektedir. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların erken çocukluk döneminden itibaren yapılandırılmış programlarla desteklenmesi, çocukların hem sosyal-duygusal gelişimlerini hem de erken okuryazarlık süreçlerini bütüncül bir şekilde geliştirerek, onları geleceğin beceri temelli dünyasına hazırlamada etkisinin olduğu bizim araştırma sonuçlarımızı da destekler niteliktedir.

Deney grubu katılımcılarının 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının arasındaki farklılıkların incelendiği Friedman Testi ölçümlerine göre, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi testler arasında olduğunun incelenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli sıralar Testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklar elde edilmiştir. ÖYB, YKB ve toplam test puanlarının her ölçümde farklılık görülmekle birlikte, BMT puanlarının son test-ön test, izleme-ön test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık göstermesine karşın izleme-son test karşılaştırmalarında farklılık göstermediği görülmektedir. Bulgular, deney grubunun 21. Yüzyıl puanlarının verilen eğitime bağlı olarak geliştiğini ve eğitimin etkililiğinin devam ettiğini gösteren izleme testi bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular, erken yaşta sunulan beceri temelli ve bütüncül eğitimlerin, çocukların uzun vadeli akademik ve sosyal başarıları için kritik olduğunu vurgulayan literatürle örtüşmektedir (Denham, 2006; Atış Akyol & Aşkar, 2022).

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında 8 haftalık Bilinçli farkındalık Temelli Erken Okuryazarlık eğitim programının çocukların 21. Yüzyıl becerilerini desteklemede etkili ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

- Araştırmanın çalışma grubu 2023- 2024 eğitim yılı, Ankara ili Çankaya ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 21 deney ve 21 kontrol grubu olmak üzere normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu 42 çocukla sınırlıdır. Bu sebeple benzer çalışmalar; farklı yaş grubundaki ve normal gelişim göstermeyen çocuklar ile yapılabilir.
- Araştırma daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir.
- Araştırma veri toplama araçlar ve verilen bu araçlara verilen yanıtlarla sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir.
- İlgili alan yazın bilinçli farkındalık uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bilinçli farkındalık uygulamalarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programına entegre edilerek programın bütüncül yönü güçlendirilebilir.

- Okul öncesi eğitim programlarının içerisinde çocukların sosyal iyi oluş, öz düzenleme, farkındalık, duygusal düzenleme, dikkat ve konsantrasyon gelişimlerini destekleyici daha çok bilinçli farkındalık uygulamalarına yer verilebilir. Bu kapsamda nefes egzersizleri, farkındalık egzersizleri, dikkat çalışmaları ve beden taramalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkısı (Authors' contributions): Bu çalışmada tüm bölümler yazarların ortak görüşleri ile yazılmıştır.

Etik Kurul Onayı (Ethics approval): Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 22/06/2023 tarih ve 686486 sayılı uygunluk onayı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 11/01/2024 tarih ve 94172501 sayılı izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çıkar çatışması (Conflict of interest): Bu çalışmada yer alan yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

KAYNAKLAR

- Altaş Brug, A. (2021). *Benimle nefes al: Büyükler ve küçükler için nefes ve farkındalık oyunları*. Libros Yayınları.
- Atış Akyol, N., & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597–2629. <https://doi.org/10.17152/gefad.1081472>
- Çelik, G. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 82964) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetin, M., & Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235–255. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351258>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 17–31.
- Elçi, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 680945) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.)*. Pearson.
- Güler, H. (2023). *Okul öncesinde 21. yüzyıl becerilerine ulaşmada STEM yaklaşımı* (Tez No. 828913) [Doktora tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kahraman, B. D. (2024). Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 20(1), 69–109.
- Kahraman Yağcı, H. B. (2025). *Okul öncesi dönemde görsel okuma etkinliklerinin empatik düşünme becerisine ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi* (Tez No. 927740) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kartal, M. (2006). *Bilimsel araştırmalarda hipotez testleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kay, K., & Greenhill, V. (2010). Twenty-first century students need 21st century skills. In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Bringing schools into the 21st century* (pp. 41–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0274-9_3
- Koçak, S. (2024). *Masallarla eğitsel robotik kodlama etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 897990) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı (OSBEP). (2014). https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/06133957_Osbep_ogretmen_kYlavuz_kitabY_1.pdf

- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). *Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research*. *Computers in Human Behavior*, 63, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Rentzou, K. (2019). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings. *Early Child Development and Care*, 191(2), 242–254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1614569>
- Rosen, D. (2006, March). Emerging research agenda for technology and young children. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 4287–4291). *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*.
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2020). Developing 21st century skills in early childhood: The contribution of process quality to self-regulation and pro-social behaviour. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 465–484.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821.
- Tohumcu, H. Z. (2022). *Çocuklarda iyi oluş: Anne baba tutumu ve bilinçli farkındalığın rolü* (Tez No. 736386) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29–38.
- Uysal, B. (2023). *Evaluation of the early childhood education curriculum developed in 2013 according to analytical curriculum evaluation model* (Tez No. 800865) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yalçın, V., Simsar, A., & Dinler, H. (2020). 5–6 yaş çocukları için 21. yy becerileri ölçeği (DAY-2): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(32), 78–97.
- Yeşilaltun, H. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 856270) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

KKTC ve Türkiye'deki Okullarda Yabancı Öğrencilerin Dil Kullanımı ile İlgili Sorunları

Ayşe KARANFİLLER¹ Fatoş SİLMAN² Halil AKBAŞ³

Öz: Bu çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ile Türkiye'deki ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları dil kaynaklı sorunları ve buna bağlı olarak yaşadıkları uyum güçlüklerini, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla incelemek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Son yıllarda göç hareketlerinin artmasıyla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu önemli bir sorun alanı hâline gelmiştir. Öğrenciler, özellikle dil yetersizlikleri nedeniyle hem akademik başarıda hem de sosyal uyumda çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Araştırmaya, 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde KKTC'de görev yapan iki okul yöneticisi ve 18 sınıf öğretmeni ile Türkiye'de görev yapan iki okul yöneticisi ve 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma, karşılaştırmalı nitel durum çalışması deseniyle yürütülmüş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler, kodlamaya uygun biçimde yazıya dökülerek analize hazır hale getirilmiş, ardından anlamlı kategoriler oluşturacak şekilde sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularında dil yetersizliklerinin öğrencilerin derslere katılımlarını, kendilerini ifade etmelerini ve sosyal uyum sağlamalarını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler, bu zorlukların aşılmasında akran desteğinin önemine vurgu yapmış ve dil öğretimi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişler; ailelerin sürece daha etkin bir şekilde dahil olmalarının önemini vurgulamışlardır.

Anahtar kelimeler:

Yabancı uyruklu öğrenciler,
Dil kullanımı,
Türkçe öğretimi,
İkinci dil olarak Türkçe,
Uyum güçlükleri

Language Use and Related Issues of Foreign Students in Schools in the TRNC and Türkiye

Abstract: The aim of this study is to examine the language-related challenges faced by foreign students studying in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) and in primary schools in Türkiye, as well as the adaptation difficulties they experience, from the perspectives of school administrators and class teachers, and to propose solutions. In recent years, the increasing mobility of migrant populations has made the integration of foreign students into national education systems a growing concern. These students often struggle with academic and social adjustment, particularly due to limited proficiency in the language of instruction. The study involved two school administrators and 18 class teachers from schools in the TRNC, and two school administrators and 20 class teachers from schools in Türkiye during the spring semester of the 2024-2025 academic year. A comparative qualitative case study design was used, with semi-structured interviews as the data collection tool, and the data were analyzed using content analysis. During the interviews, the collected data were transcribed and organized for coding, and then classified into meaningful categories for analysis. The findings of the study reveal that language deficiencies make it difficult for students to follow lessons, express themselves, and adapt socially. Teachers and administrators emphasized the importance of peer support in overcoming these challenges and highlighted the need for professional development training for teachers in language teaching.

Key Words:

Foreign students,
Language use,
Turkish teaching,
Turkish as a second language,
Adaptation difficulties

Geliş Tarihi : 03.05.2025

Kabul Tarihi : 18.06.2025

Yayın Tarihi : 18.06.2025

¹ Doktora öğrencisi., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, akaranfiller@ciu.edu.tr, ORCID: 0009-0004-4661-3475

² Prof. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fsilman@ciu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0815-5632

³ Uzm., MEB Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 33akbashalil@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0461-8835

GİRİŞ

Ekonomik, politik, çevresel faktörler nedeni ile dünya genelinde son yıllarda meydana gelen göç oranı hızla artmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlüğüne göre göç; toplumsal, siyasi ve ekonomik nedenlerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden farklı bir ülkeye taşınmasıdır (TDK, 2023). Bir başka tanımla göç; bireylerin çeşitli nedenlere bağlı olarak bireysel ya da ailece, kendi istekleri veya zorlama ile coğrafik ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir (Sarıkaya, 2014).

Bireyler yaşadıkları bölgelerde sahip oldukları imkânların yetersiz kalması ile birlikte, kendileri ve aileleri için daha uygun olabilecek yerlere doğru hareket etmektedirler. Bu hareketlenme yani diğer ismiyle göç, tüm dünyayı ilgilendiren bir konudur. Çok yönlü olan göç olgusunun en önemli konularından biri de çocuklardır. Çocuklar ister göç olgusunu deneyimlemiş olsunlar, ister göç edilen ülkede doğmuş olsunlar; göçün en çok etkilediği kesimi oluşturmaktadırlar (Dilmaç ve Şimşir, 2019). Çünkü göçmen çocuklar sadece yeni sosyokültürel çevreye değil, aynı zamanda göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine de uyum sağlamak için çaba göstermektedirler. Eğitim, göçün bireyin üzerinde meydana gelen belirsizlik hissini azaltmanın ve güvenlik hissini artırmanın en önemli anahtarlarından biridir (Arar vd., 2019; Arar vd., 2020). Göçmen çocukları eğitim sistemlerine entegre etmede önemli sıkıntılar yaşanması, problemlerin başında iletişimin olması bu konuya olan ilgiyi daha da ön plana çıkarmıştır (Arar, 2020). Göç eden ailelerin, buna bağlı olarak da göçmen çocukların gittikleri ülkenin dilini bilme düzeyleri; göç ettikleri ülkenin toplumuna entegrasyon sürecini etkilemektedir. Yani, göç edilen ülkenin dilini bilmek, o topluma entegrasyonu da kolaylaştırmaktadır (Gencer, 2017; Morali, 2018; Whitaker, 2010). Whitaker'a (2010) göre, göç sürecinde bireyin yaşı, ebeveynlerin dil yeterliliği, sosyal uyum başarısı, sınıf içi deneyimler ve göçün esnekliği gibi unsurlar, ev sahibi ülkenin dilinde akıcılık kazanmayı etkileyen önemli faktörlerdir. Ayrıca, uygulanan politikalar da çocuğun dil becerilerini doğrudan şekillendirmektedir.

Kıbrıs adası, jeopolitik olarak stratejik bir konumda bulunması nedeni ile (Zacharoula ve Constantia, 2022) ve Türkiye, uluslararası önemli ulaşım yolları üzerinde olması sebebiyle (Doğan ve Sertkaya Doğan, 2022) yoğun göç alan bölgeler arasındadırlar. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye'ye yönelik olarak sürdürülen göç sonucunda ortaya çıkan çok kültürlülük, her alanı olduğu gibi eğitim-öğretim ortamlarını da etkilemektedir. Aynı ana dili (Türkçe) konuşan KKTC'ye ve Türkiye'ye gelen göçmen çocuklar, okullarda dil kullanımı ile ilgili sorunlar yaşamakta ve bu sorunların beraberinde getirdiği diğer problemlerle de karşı karşıya kalmaktadırlar. Ancak aynı ana dil konuşulsa da, KKTC'deki ve Türkiye'deki okullarda yabancı öğrencilerin dil kullanımına yönelik geliştirilen uygulamaların farklı olduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarında ana unsurun insan olması sebebi ile sıkıntıların yaşanması doğaldır. Meydana gelen bu sıkıntıların tamamen ortadan kaldırılması ise mümkün değildir. Ancak sorunların tespit edilmesi ile alınacak önlemler, bu sorunları büyük ölçüde azaltmada önem taşımaktadır.

KKTC'de yeni uygulamaya konulan bir sistemle yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi süreci Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı planlama çerçevesinde, çeşitli yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği yapılarak aşmaya çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı okullarına kaydolmak isteyen üçüncü ülke vatandaşı öğrencilere belirlenen merkezlerde "Seviye Tespit Sınavları" uygulanmakta, yeterli puanı alamayan öğrenciler kendi bulundukları bölgede iş birliği yapılan yükseköğretim kurumuna yönlendirilerek yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almaktadırlar. Bu eğitimlerin sonucunda da öğrencilere "Yeterlilik Sınavı" uygulanmakta ve başarılı olan öğrenciler akranları ile birlikte eğitim almak üzere ilkokullara gönderilmektedirler. İleride bu uygulamanın verimini analiz edebilmek adına önceden bir çalışma yapıp görüş elde edilmesinin, ileriki araştırmalar açısından etkili olacağı düşünülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul bünyelerinde yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi için görevlendirilen ayrı bir öğretmen bulunmamaktadır. Türkiye'de ise yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi süreci, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) ile aşmaya çalışılmaktadır. PIKTES, göçmen çocukların, Türkiye'deki eğitimlerine destek olma amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir projedir. PIKTES bütçesinin tümü, "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)" anlaşması çerçevesinde, Avrupa Birliği tarafından karşılanmaktadır. Bu proje kapsamında yirmi dokuz ilde yabancı nüfus yoğunluğu yüksek okullarda, göçmen çocuklara Türkçe öğretimi amacı ile görevlendirilen öğretmenler bulunmaktadır. Proje kapsamında oluşturulan "Uyum Sınıfları" ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerileri düzeylerinin artırılarak eğitim sistemine uyumlarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

Göçmen öğrencilere yönelik farklı ülkelerin dil politikalarına bakıldığında; Almanya'da "Hoş Geldin Sınıfları" anlamına gelen "Willkommensklassen" isimli sınıfların bulunduğu görülmektedir. Bu sınıflarda, ilk ve

ortaöğretim düzeyindeki göçmen öğrencilere yönelik yoğun dil desteği sağlanmaktadır. İlerleyen zamanlarda gelişim gösteren göçmen öğrencilerin normal sınıflara entegrasyonu gerçekleşmekte ve bu öğrencilerin takibi yapılmaktadır (Yıldırım vd., 2022). Kanada örneğine bakıldığında; ülkede İngilizcede uzmanlaşmak için ek yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere, birçok okulda, ikinci dil olarak İngilizce öğretmeni ile özel derslere katılmak için ücretsiz imkan sunulmaktadır (New Zealand Ministry of Education, 2020). İngiltere'de ise entegrasyon sürecini hızlandırmak üzere göçmen öğrenciler, akranları ile eğitim aldıkları uygun sınıflara yerleştirilmektedirler. Bu süreçte öğretmenlerin; normal sınıflarda bulunan göçmen öğrencilere yönelik müfredat geliştirmeleri ve çeşitli etkinlikler yapmaları beklenmektedir (Yıldırım vd., 2022).

Adams-Ojugbele ve Mashia (2020), gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ilkokul çağındaki mülteci çocukların sosyal uyum ve entegrasyonunu desteklemek amacıyla ev sahibi ülkelerde yürütülen mevcut müdahale programlarını analiz etmeyi ve bu süreçte ev sahibi ülkeler ile okulların rollerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Çeşitli makaleler ve çalışmalar ışığında, ilkokul düzeyindeki mülteci çocuklara yönelik okul temelli müdahale programlarının değerlendirilmesine odaklanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, dünya genelinde mülteci çocukların ilkokul deneyimlerinin karmaşık ve ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bazı mülteci çocukların ilkokul yaşamına olumlu bir şekilde adapte olduğuna işaret ederken, bazılarının ise eğitim sistemine başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını engelleyen çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Bazı ülkelerde, mülteci çocukların haklarını koruyan düzenlemelerin yeterli olduğu, okul yönetimi ve öğretmenlerin sosyal ve akademik entegrasyonu desteklemek için çeşitli araçlar geliştirdiği olumlu örnekler sunulmuştur. Ancak bazı ülkelerde mülteci çocukların haklarını koruyan politikaların eksik olduğu veya etkili biçimde uygulanmadığı, ayrıca eğitim ve psikolojik destek sistemlerinin yetersiz olduğu gibi durumların, mülteci çocukların uyum ve entegrasyon süreçlerini zorlaştırdığı vurgulanmıştır.

Pastoor (2015), Norveç'te yaptığı çalışmada, travmaya maruz kalmış refakatsiz göçmen çocukların yaşadığı psikososyal geçiş sürecinde, okulların bir "aracılık eden sistem" olarak önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Okullar, güvenli sosyal ilişkilerin kurulması, yeni kimlik inşasının desteklenmesi ve aidiyet duygusunun gelişmesi açısından temel kurumlar arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, Nilsson ve Bunar (2016) tarafından İsveç'te yapılan bir çalışmada, göçmen öğrencilerin eğitim ortamlarına entegrasyonunun yalnızca dil yeterliliğiyle sınırlı olmadığı; sistematik yönlendirme, destek hizmetleri ve öğretmen duyarlılığı gibi yapısal faktörlerin de süreci belirlediği ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, İsveç'teki hazırlık sınıflarında öğrenim gören göçmen öğrencilerin çoğunlukla ayrıştırıldığını ve bunun sosyal ilişkiler kurma ile ana akım sınıflara geçiş sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, uyum sınıflarının içeriğinin yalnızca dil eğitimiyle sınırlandırılmaması, aynı zamanda sosyal bütünleşmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonu, bireysel çabaların ötesinde, okulların sunduğu bütüncül, duyarlı ve kapsayıcı politikalarla doğrudan ilişkilidir.

Göçmen çocukların eğitimi ve yaşanan sorunlar, bunlara yönelik alınan çözüm önerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların daha çok ilkokul düzeyinde (Delen, 2018; Emiroğlu Erol, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Solak ve Çelik, 2018) ele alındığı saptanmış olup, araştırmalarda genel olarak öğretmen görüşlerinin ele alındığı, öğretmen ve yönetici görüşlerini birlikte ele alan araştırmaların daha az olduğu belirlenmiştir. Oysa ki sadece öğretmenlerin değil eğitim kurumlarında görevli olan herkesin sorunların çözümünde iş birliği içerisinde hareket edebilmesi önemlidir (OECD, 2018). Bu sebeple; yapılan bu çalışmada hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okullarda, göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlar için geliştirdikleri çözüm önerilerini araştırmak önemli görülmektedir. Hem KKTC'deki hem de Türkiye'deki yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerinin görülmesinin, yaşanan sıkıntıların nedenlerinin tespit edilerek eğitsel önlemlerin alınmasının olumsuz durumları büyük ölçüde azaltacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan bir ilkokulda ve Türkiye'de bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları dil sorunlarını ve buna bağlı olarak uyum sıkıntılarını okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri gözünden ortaya koymak, çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma sonuçlarının, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından göçle gelmiş yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve göçmen öğrencilerle ilgili alınacak önlemlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada, temel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

KKTC'de ve Türkiye'de görev yapan okul yöneticilerine ve ilkokul öğretmenlerine göre;

1. İlkokulda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları dil kullanım sorunları nelerdir?
2. Öğrencilerin dil kullanım sorunları, okul yaşamlarını ve akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
3. Yabancı uyruklu öğrencilere sunulan destekler nelerdir? Bu destekler hangi açılardan yeterli veya yetersizdir?
4. Öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik yapılan çalışmalar nelerdir?
5. Yabancı uyruklu öğrencilere daha etkili eğitim verilebilmesi için öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada karşılaştırmalı nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı için araştırmacının sürece etkili katılımı, doğal bir veri toplama ortamı, araştırma modelinde esneklik, bütüncül bir değerlendirme, görüşlerin derinlemesine analizi ve tümevarımsal bir bakış açısı esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, KKTC'deki ilkokullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri ile Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmış; ilkokullarda yabancı öğrencilerin dil kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlar ve buna yönelik alınan önlemler araştırılmıştır. Öncelikle her durum ayrı ayrı incelenmiş, bütünsel bir değerlendirme yapılmış ve daha sonra incelenen bir durum diğeriyle karşılaştırılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini; 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde Kuzey Kıbrıs'ta çalışan 2 yönetici, 18 ilkokul öğretmeni ile Türkiye'de çalışan 2 yönetici, 20 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, zengin veri üreteceği düşünülen durumların derinlemesine incelenmesi için uygun olan "amaçlı örnekleme" yaklaşımı kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacılardan ikisi de öğretmen olduğundan, ilköğretim düzeyi amaçlı olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, görüşme soruları önceden belirlenmiş ve veriler bu sorular aracılığıyla toplanmıştır (Karasar, 2023). Görüşmeler gizlilik ilkesi temel alınarak, kapalı ortamlarda bire bir yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Ocak 2025 tarihinde elde edilmiştir ve görüşmeler yaklaşık 25 ile 30 dakika sürmüştür.

Araştırmada kullanılan soruların iç geçerliliği için, eğitim yönetimi alanından iki ve bir Türk Dili uzmanı olmak üzere üç uzmanın görüşü alınmıştır. Soruların dört ilkokul öğretmeniyle pilot uygulaması yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Araştırma ekibindeki uzmanlar, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için her aşamada çalışmanın verilerini incelemişlerdir. Bulguların sunumunda ayrıntılı bir açıklama yapılmış ve araştırma verileri olduğu gibi iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Miles ve Huberman'a (2019) göre içerik analizi; "içeriği kodlara ayırma, kodları analiz ederek temaları belirleme, kodları ve temaları inceleyerek birleştirme ve bulguları yazarak yorumlama" olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öncelikle, görüşmeler sırasında elde edilen bulgular kodlanma amacıyla yazıya dökülmüş ve analize hazırlanmıştır. Daha sonra, yazılı içerik anlamlı bütünler oluşturacak şekilde sınıflandırılmıştır. Kodlama listesi hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından "görüş birliği" sağlanmıştır. Araştırmada belirlenen kodlar, başlıklar (kategoriler) düzenlenmiştir. Çalışmada katılımcı görüşlerini sunmak için her öğretmene sayısal bir tanımlayıcı atanmış ve anonimliği korumak için isimleri gizlenmiştir. Kuzey Kıbrıs'ta görev yapan yöneticiler "KY" ve ilkokul öğretmenleri "KÖ" olarak, Türkiye'de görev yapan yöneticiler "TY" ve öğretmenler de "TÖ" olarak adlandırılmıştır. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacı ile alıntılar halinde iletilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

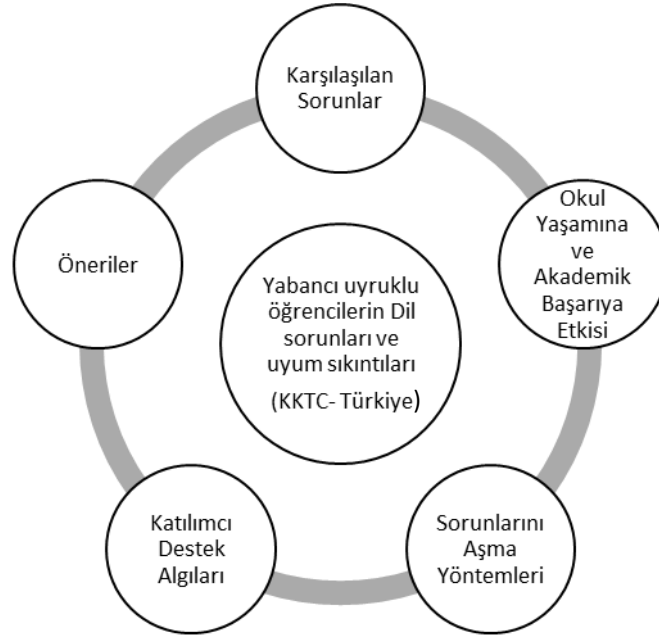
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi'nden 27.03.2025 tarih ve TBF.00.0-020-2697 sayısı ile izin alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırma soruları çerçevesinde beş ana tema ve bununla ilgili alt temalar oluşturulmuştur. Oluşan temalar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Okul Yöneticileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dil Ve Uyum Sorunları



1. Öğrencilerin Dil Kullanımı ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

KKTC'deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

KKTC'de görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde özellikle telaffuz hataları, kelime dağarcığı yetersizliği ve bölgesel ağız farklılıklarına uyum sağlama noktasında çeşitli güçlükler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Aşağıda görüleceği üzere, Telaffuz hatalarının, öğrencilerin konuşmalarını anlaşılabilir hale getirdiği ve yazılı anlatımlarında da hatalara yol açtığı ifade edilmiştir:

"Bazı sesleri doğru çıkaramadıkları için, konuşma becerisinde sıkıntılar yaşanıyor. Bu durum, aynı zamanda dinleme becerilerini de etkiliyor. Zira seslerin yanlış telaffuz edilmesi, dilin doğal akışını anlamada zorluklar yaşanmasına yol açıyor." (KÖ4)

"Öğrencilerimizin telaffuz sorunları, yalnızca sözlü ifadelerini değil, yazılı dil becerilerini de olumsuz yönde etkiliyor. Bazı kelimeleri söyledikleri şekilde yazdıkları için yazım hataları da sıkça görülüyor." (KÖ5)

Öğrencilerin kelime bilgisi eksiklikleri de, sınıf içi etkileşimde ve diğer öğrencilerle iletişim kurmada zorluklar yaratmaktadır. Öğretmenler, bu eksikliklerin özellikle derslere katılımı ve sınıf içindeki aktif iletişimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir:

"Kelime dağarcıkları çok sınırlı. Sınıf içi iletişimimiz çok zor oluyor. Arkadaşları ve benimle iletişim kurmakta çok zorlanıyorlar." (KÖ11)

Bir diğer önemli bulgu ise, öğrencilerin KKTC'de konuşulan Türkçenin Kıbrıs ağızına dair sözcüksel ve fonetik farklara da aşina olmamalarıdır:

"Kuzey Kıbrıs'ta kullandığımız günlük konuşma dili ile derslerde kullandığımız akademik dil arasındaki farkı anlamakta güçlük çekiyorlar. Bu durum aynı zamanda sınıf içerisinde de iletişim kopukluklarına neden oluyor." (KÖ12)

Türkiye’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Türkiye’de görev yapan öğretmenler ve yöneticiler de benzer şekilde, öğrencilerin kelime bilgisi yetersizliği, telaffuz sorunları ve dil bilgisel yapıların kullanımında eksiklikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak KKTC’deki duruma kıyasla, Türkiye’deki öğretmenler, öğrencilerin daha temel seviyede Türkçe bilgisiyle okula başladıklarını ve bu durumun iletişim becerilerini ciddi şekilde engellediğini dile getirmişlerdir:

“Hiç Türkçe bilmeden sınıfa geliyorlar. Bu nedenle konuşmuyorlar ve anlamıyorlar.” (TÖ7)

“Türkçeyi öğrenme sürecinde, öğrenciler temel kelimeleri öğrenmekte zorluk yaşıyorlar. Bu temel kelimelerin eksikliği, onların derse aktif katılımını ve sınıf içindeki iletişimlerini önemli ölçüde sınırılıyor.” (TÖ2)

Öğrencilerin kendi ana dillerinde bulunmayan sesleri doğru çıkaramadıklarından, konuşmalarının anlaşılabilirliğinin azaldığı ifade edilmiştir:

“Bazı öğrenciler, kendi dillerinde olmayan sesleri çıkarırken çok zorlanıyorlar. Bu da konuşmalarını doğal akışından uzaklaştırıyor.” (TÖ3)

“Özellikle ‘ç’, ‘ş’ gibi seslerde zorlanıyorlar. Bu sesleri çıkaramayınca sözcükler de yanlış anlaşılıyor.” (TÖ10)

Bu bulgular, Türkiye’deki dil kullanım sorunlarının daha temel bir seviyede başladığını; KKTC’de ise daha çok bölgesel farklılıklar ve günlük Türkçe ile akademik dil arasındaki uçurumdan kaynaklanan zorlukların öne çıktığını göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye’deki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar daha başlangıç seviyesindeki dil becerileriyle sınırlı kalırken, KKTC’de ise öğrencilerin dil gelişimi belirli bir seviyeye geldiği halde, akademik dil ve bölgesel ağız farkları gibi daha ileri düzeydeki sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir.

2. Dil Kullanım Sorunlarının Öğrencilerin Okul Yaşamlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi

KKTC’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

KKTC’de görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorunların, öğrencilerin okul yaşamlarını ve akademik başarılarını ciddi şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıf içi iletişimde yaşadıkları zorlukların, sosyal uyumlarını olumsuz etkilediği ve derslere katılımda motivasyon eksikliklerine yol açtığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, dil kullanımındaki eksikliklerin öğrencilerin özgüvenini zayıflattığını ve bu durumun derslere olan katılımı da azalttığını vurgulamaktadırlar:

“Kelime bilgisi eksikliği öğrencinin tüm derslerini etkiliyor. Örneğin; matematik dersindeki problem cümlesini anlamakta güçlük çekiyor, dil bilgisi dersinde okuduğu paragrafı anlayamıyor. Tüm derslerde sorun yaşıyor.” (KÖ7)

“Ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı hızda ilerleyemedikleri için özgüven kaybı ve motivasyon eksikliği yaşıyorlar.” (KÖ1)

Dil kullanımındaki zorlukların sadece öğrencilerin sınıf içindeki katılımını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda arkadaş ilişkilerine de olumsuz yansıdığı belirtilmiştir:

“Okuttuğum yabancı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sosyal olmuyorlar. Arkadaşları dışlamasa da geri durmayı tercih ediyorlar. Genellikle derse katılmak için parmak kaldırmazlar, sosyal etkinliklere katılmakta isteksizdirler.” (KÖ9)

Türkiye’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Türkiye’de görev yapan öğretmenler ve yöneticiler de dil kullanım sorunlarının öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde benzer etkilere yol açtığını belirtmişlerdir. Ancak, Türkiye’de öğrencilerin dilsel engelleri daha temel seviyede yaşadığı için, bu sorunların daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Öğretmenler; dil becerilerindeki eksikliklerin öğrencilerin derse katılımını, sınıf içindeki sosyal etkileşimi ve genel olarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin dilsel zorluklarının sadece ders başarılarını etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal gelişimlerine de zarar verdiği ifade edilmiştir. Bundan dolayı ortaya çıkan disiplin sorunlarına da dikkat çekmişlerdir:

“Dili konuşamadığı için kendini ifade edemiyor ve arkadaş ilişkileri zayıf oluyor. Bu sebeple okula gelmek istemeyen öğrencilerim var.” (TÖ5)

“Kendilerini ifade edemiyorlar. Bu da çatışmalara ve disiplin sorunlarına neden oluyor.” (TÖ12)

“Dil sorunları nedeniyle öğrencilerim akademik başarıda geride kalıyorlar. Kendilerini ifade edemedikleri için görevlerini yerine getirmekte zorluk çekiyorlar.” (TÖ14)

3. Öğrenci Sorunlarını Aşma Yöntemleri

KKTC’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

KKTC’deki ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili sorunlarını aşmaları için akran desteğinin önemli bir unsur olduğunu dile getirmişlerdir. Yöneticiler; yabancı dil öğretimine destek olacak görsel materyaller ve öğretmenlerin grup çalışmalarında kullanabilecekleri çeşitli araç - gereç sağladıklarını belirtmişlerdir:

“Sınıf içi iletişim çok önemli. Bu nedenle, öğretmenlerimize sınıf içi iletişimi artırmada rol oynayacak materyaller sağlıyoruz.” (KY1)

Öğretmenler ise sınıf içi iletişimi artırmak için grup çalışmaları ve oyunlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir:

“İyi iletişim kurduğu öğrencilerle pratiklerini geliştirmeleri yönünde teşvik edici oluyorum. Teneffüslerde de iletişim kurabilmelerini sağlamak için sınıftaki diğer öğrencilerle oynayacakları oyunlar kuruyorum. Çünkü oyunlar sırasında öğrenciler dilsel becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştiriyorlar.” (KÖ13)

“Grup çalışmalarına ağırlık vererek sınıf içi daha aktif olmalarını ve arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurmalarını sağlıyorum. Bu, öğrencilerin daha fazla pratik yapmalarını ve dili doğal bir şekilde kullanmalarını sağlıyor.” (KÖ16)

KKTC’deki öğretmenler sınıflarının çok kalabalık olmasından dolayı bireysel olarak öğrencilere vakit ayıramadıklarını, bu nedenle öğrencilerin dil sorunlarını aşmalarında aile desteğinin etkin rol oynadığını vurgulamışlardır:

“Sınıfım 33 kişi olduğundan her bir çocuğa ayırabileceğim süre çok azdır. Bu nedenle özel bir ilgi gösteremiyorum. Aileleri evde Türkçe konuşmaları konusunda teşvik ediyorum.” (KÖ9)

“Sınıfım çok kalabalık olduğundan, yabancı öğrencilerle özel olarak ilgilenecek vakit bulamıyorum. Bu nedenle evde de Türkçe pratik yapılması çocuğun gelişimi için çok önemli. Aile ile iletişime geçip destek istiyorum.” (KÖ14)

Türkiye’deki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Türkiye’deki ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin küçük bir bölümü, KKTC’deki ile aynı şekilde yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili sorunlarını aşmaları için öğrenci – öğrenci iletişiminin önemli bir unsur olduğunu vurgulamışlar, bu doğrultuda yöneticiler gerekli materyalleri sağlamaya özen gösterdiklerini, öğretmenler de yabancı öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaşmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlediklerini dile getirmişlerdir:

“Öğretmenlerimize yabancı öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştıracak görsel materyaller, oyunlar sağlayarak destek oluyoruz.” (TY2)

“Grup çalışmalarında, öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını ve tartışmalarını sağlıyorum. Bu, onların dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal becerilerini de artırıyor.” (TÖ1)

Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları, KKTC’de görev yapan öğretmenler gibi aile desteğinin önemine değinmiş ancak KKTC bağlamından farklı olarak, çoğu öğrencinin evinde Türkçe konuşulmadığını, ailelerin de hiç Türkçe bilmediklerini vurgulamışlardır:

“Evde de Türkçe bilen aile üyesi olmadığından, evde hiç tekrar yapılmıyor. Ödevlere bakılmıyor.” (TÖ15)

Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı, KKTC bağlamından farklı olarak, yabancı öğrencilerin sorunlarını aşmak için okuldaki PIKTES Projesi’nde görev alan Türkçe öğretmenine yönlendirdiklerini, ancak tek kişi olduğu için sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir:

“Ben pek fazla ilgilenemiyorum. Destek alması için okuldaki Türkçe öğretmenine gönderiyorum. Türkçe öğretmenini yönlendirdiğimde, öğrenciler daha fazla dil desteği alabiliyorlar. Ancak, yalnızca tek bir

Türkçe öğretmeni olduğu için her öğrenciye yeterli zaman ayıramıyor. Bu da bazen yetersiz kalıyor.” (TÖ17)

“Öğrencilerimin dil sorunlarını aşmada, yabancı öğrencilere destek amacı ile görevlendirilen Türkçe öğretmenin etkili olduğunu düşünüyorum. Ancak tek kişi olması sorun oluyor.” (TÖ19)

4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Kendi Destek Algıları

KKTC’deki Yöneticiler ve Öğretmenler

KKTC’de görev yapan öğretmenler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin zorluklarını dile getirirken, öğrencilerin dil gelişimine yönelik verdikleri desteğin sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, dil öğretiminde genellikle yeterli eğitimi almadıklarını ve öğretim sürecine dair daha fazla destek almaları gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğretebilmek için daha fazla eğitim almamız gerekiyor. Ancak, ders programlarındaki yoğunluk nedeniyle bu konuda kendimizi geliştirmek için zaman bulamıyoruz.” (KÖ18)

Öğretmenler, sınıf içinde öğretim yaparken yeterli zaman bulamamanın büyük bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmasının, her öğrenciye yeterli ilgiyi gösterme konusunda ciddi zorluklar yarattığını söylemişlerdir:

“Öğrencilerin dil gelişimine yardımcı olmak çok zor. Çünkü sınıfım çok kalabalık ve her öğrenciye ayrı zaman ayıramıyorum. Bu yüzden Türkçe öğretimine yönelik destek çok sınırlı kalıyor.” (KÖ13)

Bazı öğretmenler, sınıf içindeki desteklerinin kısmi yeterlilik taşıdığını ancak bu konuda aile desteğinin de önemli bir faktör olduğunu dile getirmişlerdir:

“Yabancı öğrencilere dil öğretimi konusunda sınıf içinde zamanım sınırlı. Ancak bazı öğrencilerle özel olarak ilgilenmeye çalışıyorum. Yine de ailelerin evde çocuklarına Türkçe öğretmeleri önemli. Aile desteği olmadan bu sürecin ilerlemesi çok zor.” (KÖ15)

Yöneticiler, öğretmenlere materyal ve kaynak desteği sağlamayı önemli bir görev olarak görmekte, ancak öğretmenlerin daha fazla profesyonel gelişim fırsatına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bu eğitimlerin, öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimine daha etkin katkı sağlayabilmelerini mümkün kılacağına inanmaktadırlar:

“Okul olarak görsel materyaller ve kaynaklar sağlıyoruz. Ancak, öğretmenlerimizin Yabancılar Türkçe Öğretimi konusunda daha kapsamlı eğitim alması gerektiğini düşünüyoruz. Bunun için okulumuzda uzman bir danışmanlık hizmeti eksik.” (KY2)

Türkiye’deki Yöneticiler ve Öğretmenler

Türkiye’deki öğretmenler de benzer şekilde, yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda eğitimsizlikten kaynaklanan eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, kendi alanlarında eğitim almamalarının, öğrencilerin dil gelişimine yönelik yeterli desteği sunmalarını engellediğini ifade etmektedirler:

“Benim alanımda yabancı dil öğretimi konusunda çok fazla eğitim almadım. Bu yüzden öğrencilerime doğru şekilde Türkçe öğretmekte zorlanıyorum. Eğitim verilmediği için yeterli desteği sağlayamıyoruz.” (TÖ13)

Bazı öğretmenler, sınıf içindeki öğrencilere verilen desteğin sınırlı olduğunu, ancak yine de belli başlı durumlarda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik çabalar harcadıklarını belirtmişlerdir:

“Türkçe öğretimi konusunda öğrencilerime kısmi destek verebiliyorum. Ancak bu, genellikle sınıf dışında ve ekstra zaman harcadığım bir süreç oluyor. Türkçe öğrenimi konusunda daha fazla eğitim alabilmemiz lazım.” (TÖ11)

Öğretmenler, okulda öğrencilere yönelik bir dil öğretimi desteği sağlanması gerektiğini ve bunun sadece öğretmenlerin çabalarıyla olmayacağını, yöneticilerin de bu sürece dahil olması gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Öğrencilere dil öğretimi konusunda okulun sağladığı materyaller faydalı olsa da, öğretmenlerin bu konuda daha fazla bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekiyor. Çünkü her öğretmenin bu konuda yeterli olduğunu söylemek zor.” (TÖ17)

Yöneticiler, öğretmenlerinin dil öğretimi konusunda gelişim gösterme fırsatı bulabilmeleri için daha fazla destek sağlanması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca, yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmış eğitimin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir:

“Yöneticiler olarak, öğretmenlerimize kaynak sağlıyoruz, ancak Türkçe öğretimi konusunda gerçekten uzmanlaşmış eğitime ihtiyaçları var. Bu tür hizmet içi eğitimlerin sağlanması gerektiğini düşünüyorum.” (TY1)

5. Daha Etkili Eğitim İçin Öneriler

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin daha etkili ve kalıcı hâle gelmesi için benzer önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, öncelikle zaman yetersizliği nedeniyle sınıf öğretmenlerinin bu süreci tek başına yürütmelerinin mümkün olmadığını vurgulayarak, okul bünyesinde uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu sürecin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, ailelerin de bilinçlendirilerek sürece dâhil edilmesinin şart olduğunu ifade etmişlerdir.

Her iki bağlamdaki öğretmenler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve evde kullanılabilecek materyal ve dijital kaynaklarla sürecin pekiştirilmesinin önemini aşağıdaki örneklerde grüldüğü üzere dile getirmiştir:

“Bu konuda uzman kişiler önce biz öğretmenlere sonra da çocuklara ve ailelere yardımcı olmalıdırlar. Okulda bu alanda uzman kişilerden oluşan bir birim bulunmalıdır.” (KÖ2)

“Evde de internette bulunan Wordwall Türkçe dil oyunları, Türkçe öğretimi yapan YouTube videoları ile tekrar yapılarak, dil öğretimi kolaylaştırılabilir.” (KÖ6)

“Evde bol tekrar, pratik yapılmalı. Aile desteği çok önemli.” (TÖ12)

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenler yalnızca sınıf içi destekle değil, bütüncül ve çok aktörlü bir sistemle daha etkili sonuçlar alınabileceğini vurgulamışlardır. Süreçte hem öğretmenlerin yetkinleştirilmesi, hem de ailelerin eğitilmesi gerektiği, ortak bir payda olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, dijital araçların – özellikle dil oyunları, eğitsel videolar ve uygulamalar – öğrencilerin ilgisini çeken, öğrenmeyi destekleyen kaynaklar olduğuna da dikkat çekilmiştir.

Ancak, öğretmen görüşlerinin farklılaştığı temel nokta, destekleyici öğretmen ya da birim uygulamalarının varlığı ve işlevselliğiyle ilgilidir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler, okul bünyesinde PIKTES Projesi kapsamında görevli bir Türkçe öğretmeni bulunduğunu belirtmişler; ancak bu öğretmenin tüm öğrencilere yeterince ulaşmasının zor olduğunu, bu nedenle görevli öğretmen sayısının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Dil eğitimi konusunda bir kişi yerine daha fazla Türkçe öğretmeni görevlendirilebilir.” (TÖ16)

“Dil eğitimi veren ayrı bir öğretmenimiz var. Ancak belirli derslerde aldığı için yeterli olmuyor.” (TÖ18)

Diğer yandan, KKTC’de görev yapan öğretmenler, henüz bu tür bir yapının okullarında bulunmadığını ve etkili bir Türkçe öğretimi için mutlaka okul bünyesinde destek birimlerine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin müfredat baskısı ve zaman kısıtı nedeniyle bu süreci sürdüremediklerini ifade ederek, çözümün okul içinde uzmanlaşmış bir birimin oluşturulması olduğunu savunmuşlardır:

“Biz sınıf öğretmenleri olarak dil öğretimine yeterince vakit ayıramıyoruz. Bu nedenle okulda sadece Türkçe öğretimi yapacak bir birimin olması öğrenciler açısından çok daha verimli olacaktır.” (KÖ8)

Bu görüşler, KKTC’de henüz sistematik bir destek yapısının oluşturulmamış olduğunu, Türkiye’de ise var olan yapının öğrenci yoğunluğu karşısında yetersiz kaldığını göstermektedir. Her iki bağlamda da ortak öneri; kurumsal destek birimlerinin güçlendirilmesi, nitelikli öğretmen desteğinin artırılması ve sürecin sadece öğretmen sorumluluğunda bırakılmadan, çok paydaşlı bir yaklaşımla yürütülmesidir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan yöneticilerle öğretmenler, öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde özellikle telaffuz sorunları ve kelime bilgisi eksiklikleri olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara benzer olarak; Erdem vd. (2017), Gözübüyük Tamer (2020) yaptıkları çalışmalarda alfabe farklılığı ve Türkçenin yapısal farklılıkları nedeni ile Türkçe öğretiminde sorunlar yaşandığını

saptamışlardır. Güngör ve Şenel (2018) ise öğrencilerin değerlere yabancı kaldıkları ve ders içeriklerini anlayamadıklarını; dinleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili problemler yaşayarak akademik anlamda başarısız olduklarını, kendilerini ifade etme, yorum yapma ve iletişim kurmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. KKTC ve Türkiye’de en sık karşılaşılan dil problemlerinin benzerliğinin aynı alfabe kullanımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak Türkiye’deki öğretmenlerden farklı olarak KKTC’de görev yapan öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil öğreniminin yanı sıra Kuzey Kıbrıs’ta konuşulan Türkçenin bölgesel farklılıklarına (Kıbrıs Ağzı’na) da uyum sağlamak zorlandıklarını belirtmişlerdir. Karadağ ve Akyurt (2023) yaptıkları araştırmada; standart dilden farklı bir söyleyişle karşılaşan bir öğrencinin anlama ve algılamada sorun yaşayacağı bulgusunu elde etmişlerdir. Bu doğrultuda Kıbrıs Ağzı’nda kullanılan bazı kelimelerin, ifadelerin, deyimlerin farklı olması da öğrencilerin anlamada ve iletişim kurmada daha fazla zorlanmalarına neden olmaktadır.

Erkan’ın (2018) çalışmasında, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları en temel problemin, öğrencilerin dil yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen öğrenciler, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Alyılmaz (2010) ise Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle yeterince iletişim kuramamaları veya iletişimin oldukça sınırlı olması nedeniyle kendi gruplarını oluşturduklarını belirtmiştir. Sarıkaya’nın (2014) bulgularına göre de Suriyeli öğrenciler, bir sorunla karşılaştıklarında kendilerini ifade edemedikleri için çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Ana dil ile Türkçe arasındaki farklar, Suriyeli çocukların eğitim ortamlarında etkili iletişim kuramamalarına ve sınıf içi öğrenme etkinliklerine yeterince katılamamalarına yol açmaktadır. Bu durumun bir yansıması olarak, çocukların ünlü ve ünsüz harflerin kullanımında güçlük yaşadığı ve Arap alfabesi ile Türk alfabesi arasındaki farkların belirginleştiği gözlemlenmiştir (Moralı, 2018).

Araştırmada, yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunların arkadaş ilişkileri ve akademik başarıları üzerinde ciddi bir olumsuz etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin sınıf içi iletişimde yaşadıkları sıkıntıların, derslere katılımlarını ve sosyal uyumlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Farklı dönemlerde gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, göçle gelen öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları ortaya koyarak bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Akman, 2019; Avcı vd., 2013; Chen ve Tse, 2010; Kaştan, 2015; Taşkın ve Erdemli, 2018). Bozan ve Kaştan (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yeni okullarına adapte olmakta zorluk çektikleri ve bu uyum sorunlarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bahar ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, göçle gelen öğrencilerin arkadaşlık süreçlerine katılamadıkları ve bunun sebeplerinden birinin öğrencinin kendisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu görüşme yapılan Kuzey Kıbrıs’taki bir öğretmenin öğrencilerinin aynı şekilde sosyal etkinliklere katılmama, ilişkilerde geri durma konusuyla ilgili gözlemleri ile oldukça benzerdir.

Sayın vd. (2016) araştırmalarına göre; göçmen çocukların büyük bir çoğunluğu, bulundukları ülkelerdeki okullarda eğitimlerine devam ederken ayrımcılık, maddi zorluklar, dil engeli ve arkadaş edinme güçlükleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Özerem ve Takır (2019) ise yabancı öğrencilerin kültürel farklılıklar nedeniyle değer, tutum ve davranışlarında sapmalar olduğunu; bu durumun okul kurallarına uyum sağlamalarını ve bu kuralları kabul etmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, bu tür sorunlarla eğitim süreçlerinden kopan öğrencilerin öğretmen ve okul yöneticileriyle çatışmaya girdikleri ve arkadaş gruplarından dışlandıkları ifade edilmiştir. Yapılan araştırma bulgularında da okullarda Türkçe bilmeyen öğrencilerden kaynaklı disiplin sorunları meydana geldiği ve çatışmalar çıktığı görüşü elde edilmiştir.

KKTC’deki ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili sorunlarını aşmaları için akran desteğinin önemli bir unsur olduğunu dile getirmişlerdir. Demirtaş-Zorbaz (2016) çalışmalarında akran kabulünün okula uyumu olumlu yönde etkilediği ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Akran desteğinin önemini savunan öğretmenler, sınıf içi iletişimi güçlendirecek yöntem-teknik ve materyaller kullanmaya özen gösterdiklerini vurgulamışlardır. Alan yazınında, bu araştırma bulguları destekleyen başka çalışmalara da rastlanmaktadır (Coşkun ve Emin, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015).

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan öğretmenler kendi yeterlilik algılarında benzer bir tutum sergileyerek, öğrencilere yardımcı olabilmek konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Her iki bağlamda da öğretmenlerin; sınıf içi koşullar, zaman darlığı, bu konuda öğretmen eğitimi eksiklikleri ve ek kaynak eksiklikleri nedeniyle kendilerini bazı noktalarda eksik hissettikleri görülmüştür. Buna benzer olarak; İmamoğlu ve Çalışkan’ın (2017) araştırma bulgularında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yabancı öğrencilerin eğitimine dair bilgi ve destek alamadıkları; yabancı öğrencilerin eğitiminin, öğretmenlerin kişisel bilgi, yetenek, tecrübe ve inisiyatifine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bu durum da 2017’den bu yana yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ile ilgili öğretmen eğitimlerinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan yöneticiler ile öğretmenler daha etkili eğitim için benzer öneriler sunmuşlardır. Genel olarak her iki bağlamda da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi için zaman yetersizliğinden dolayı destek birime ihtiyaç duyduklarını, aile eğitiminin şart olduğunu, bu konu ile ilgili mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ve evde kullanılacak kaynaklarla dil öğretiminin desteklenmesi gerektiği ifade etmişlerdir. KKTC’de ve Türkiye’deki uygulama farklılıklarından dolayı; Türkiye’de görev yapan öğretmenler PIKTES Projesi kapsamında görev yapan Türkçe öğretmeni sayısının artırılması gerektiğinden bahsederken; KKTC’de görev yapan öğretmenler bu alanda uzman, okul içi ek bir birimin gerekliliğinden bahsetmektedirler.

Yapılan araştırmada KKTC’de ve Türkiye’de görev yapan yöneticiler ile ilkökul öğretmenlerinin görüşleri alınmış; yabancı öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili yaşanan sorunların birbirine benzer olduğu ve yöneticiler ile öğretmenlerin de bu konudaki bakış açılarının paralel olduğu saptanmıştır. Sadece “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” adı altında yapılan uygulamalarda farklılık vardır. Türkiye’deki göçmen çocukların yoğun olduğu okullarda PIKTES Projesi uygulandığı, KKTC’de ise yeni uygulamaya konulan bir sistemle okula başlayacak olan yabancı öğrencilere Türkçe sınavı zorunluluğu getirildiği, bu sınavda başarılı olamayan öğrencilere ise alanında uzman kişiler tarafından yükseköğretim kurumlarında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” yapılmaya başlandığı görülmüştür. Ancak bu araştırmadaki yönetici ve öğretmen görüşleri, her iki yerde de yapılan uygulamaların tam anlamıyla öğrencilerin dil sorunlarını aşmalarına etkili olmadığını göstermektedir.

Öneriler

Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma, ilkökul seviyesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okula uyum sürecini farklı eğitim kademelerinde inceleyen çalışmaların yapılması da değerli ve faydalı bulgular elde edilmesine katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmada, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır. Bununla birlikte, sürecin birçok psikolojik faktörle bağlantılı olduğu bilinmekte olup, görüşmelerden de bu durum açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, psikolojik danışmanların okula uyum sürecindeki rollerine dair daha fazla araştırma yapılması tavsiye edilebilir.
- Çalışmada KKTC’de bulunan bir ilkökul ve Türkiye’de bulunan bir ilkökul karşılaştırılmıştır. Verilerin çeşitlendirilmesi adına daha fazla okul eklenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Göçle gelen öğrencilerin çoğunun okula uyum sorunu yaşadığı görülmüştür. Göç yoluyla gelen öğrencilere yönelik okullarda uyum sorunlarının önüne geçebilmek için çeşitli proje ve programlar hayata geçirilebilir.
- Öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Yabancı öğrencilere nasıl destek olunması gerektiği ile ilgili yöneticilere ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Yazar Katkısı: Bu çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Etik Kurul Onayı (Ethics approval): Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi’nden 27.03.2025 tarih ve TBF.00.0-020-2697 sayısı ile izin alınmıştır.

Çıkar çatışması: Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Adams-Ojugbele, R. O., & Mashiya, N. (2020). Interventions supporting the integration of refugee children in the primary school life: Roles of the child's contexts of development. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), 1–7. 10.4102/td.v16i1.769
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/607>
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728–749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Arar, K., Örucü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960–979. <https://doi.org/10.1177/1741143218775430>

- Arar, K., Örüçü, D., & Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: Introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690958>
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E., & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *International Journal of Social Science (JASS)*, 6(2), 91–105. 10.9761/jasss_553
- Bahar, H. H., & Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 238–257. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s11m>
- Bozan, İ., & Kaştan, Y. (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225–248. <https://doi.org/10.20860/ijoses.447898>
- Chen, X., & Tse, H. C. H. (2010). Social and psychological adjustment of Chinese Canadian children. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 330–338. <https://doi.org/10.1177/0165025409337546>
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. Retrieved April 27, 2025, from https://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, M., & Sertkaya Doğan, Ö. (2022). Türkiye'nin jeopolitiği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(2), 320–339. <https://doi.org/10.33712/mana.1159064>
- Emiroğlu Erol, S. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, M. D., Kaya, İ., & Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463–476. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2071>
- Erkan, Ü. (2018). Ulusçu asimilasyon/entegrasyon politikalarından medeniyet perspektifine dayalı dirimsel/diyolojik etkileşime. In R. Şimşek (Ed.), *Göç sosyolojisi* (pp. 49–71). Akademisyen Kitabevi.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *The Journal of International Social Research*, 10(54), 838–851. <https://doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, 17(65), 97–115. <https://doi.org/10.12787/karam.2020.65.1532>
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim–öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124–173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529–546. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/32387/360214>
- Karadağ, B. F., & Akyurt, M. (2023). İkinci dil öğretiminde konuşma dilinin yeri: Öğreticiler ne düşünüyor? *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 951–970. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1341757>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karava, Z., & Charalambous, C. (2022). Intercultural education: Pedagogical actions and social interaction of children with immigrant biography in Cyprus. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 10(4), 110–118. <https://doi.org/10.36347/sjahss.2022.v10i04.001>
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216–229. <https://doi.org/10.20860/ijoses.22228>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB, (2019). *Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)*. <https://piktes.gov.tr>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1428–1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>

- New Zealand Ministry of Education. (2020). *Annual report 2020*. <https://www.education.govt.nz/our-work/publications/corporate-documents/annual-reports-2018-2022>
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Pastoor, L. de W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246–260. <https://doi.org/10.16992/ASOS.426>
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1–13. https://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/files/2016Aral%C4%B1k/1-%20Y_%20Say%C4%B1n%20CA_%20Usanmaz%20F_%20Aslangiri%20_%20Uluslararası%C4%B1%20G%C3%B6%C3%A7%20Olgusu-d%C3%BCzeltildi.pdf
- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 424–432. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2461>
- Şeker, B. D., & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122–133. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9>
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116–1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 639–657. <https://doi.org/10.22559/folklor.972>
- Taşkın, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155–178.10. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of non-profit organizations*. Washington: University of Puget Sound. https://www.pugetsound.edu/sites/default/files/file/1359_WhitakerLanguageAcquisitionoftheChildrenofImmigrantandtheRoleofNonProfitOrganizations_0.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E., Durmuş, C., & Coşkun, C. D. (2022). *Göçmen çocuklara yönelik eğitim politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye karşılaştırması*. IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJERCongress 2022) Bildiri Kitabı.