

Haziran
2025



SUEFD

Sinop Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Sinop University
Journal of Education Faculty

e-ISSN: 3023-8552

Volume 2, Issue 1, 2025

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

SUEFD

SİNOP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



Sinop University Journal of Education Faculty

Cilt: 2, Sayı: 1, Yıl: 2025

Volume: 2, Issue: 1, Year: 2025

SİNOP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Sinop University Journal of Education Faculty

Cilt (Volume): 2, Sayı (Issue): 1, Yıl (Year): 2025

Yayın Türü | Publication Type

Sürekli Yayın | Periodical

Sahibi | Publisher

Sinop Üniversitesi Turizm Fakültesi | Owner on behalf of Sinop University

Adına Derginin Sahibi | Faculty of Tourism

Prof. Dr. Şakir TAŞDEMİR

Rektör | Rector

Baş Editör | Editor in Chief

Prof. Dr. Zeynep EREN

Editörler | Editors

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Berkay ÖZÜNLÜ

Dr. Öğretim Üyesi Serap KELEŞ

Dr. Öğretim Üyesi Şeyda ÖZCAN

Dil Editörleri | Language Editors

Dr. Öğretim Üyesi Miray VAROL (İngilizce)

Arş. Gör. Muhittin Rahman KALYONCU (Türkçe)

Yayın ve Danışma Kurulu	Editorial and Advisory Board
Prof. Dr. Ali YILMAZ	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Kibar AKTIN	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Mete SİPAHİOĞLU	SAMSUN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Kamala GAHRAMANOVA	BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Gülçin DİLEK	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. T. Volkan YÜZER	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Erkan KIRAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Yasemin HACIOĞLU	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Bilgen KIRAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Sadık KARTAL	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Hüseyin İMAMOĞLU	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Sezan SEZGİN	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Doç. Rahime ÇOBANOĞLU	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Osman TİTREK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Kamile DEMİR	ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Dr. Adem ORAKÇI	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Dursun DİLEK	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi Hilal KARAKUŞ ÖZKAN	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Xelilov TALEH	NAKHCHIVAN STATE UNIVERSITY
Doç. Dr. Serap BÜYÜKKIDIK	ISTANBUL UNIVERSITY-CERRAHPASA
Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Mustafa KARNAS	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Oğuzhan HAZIR	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Selçuk ARIK	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Davut ELMACI	AMASYA ÜNİVERSİTESİ

Alan Editörleri	Field Editors
Doç. Dr. Gülfem Dilek Yurttaş KUMLU	Sinop Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi
Doç. Dr. Muhammed Akif KARAL	Sinop Üniversitesi, Özel Eğitim
Doç. Dr. Şule ERŞAN	Sinop Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim
Dr. Öğretim Üyesi Ebru ŞEN	Sinop Üniversitesi, Müzik Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Eda BÜTÜN KAR	Sinop Üniversitesi, Sınıf Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Esra İZMİR	Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Dudu ÖZBEK	Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Mehtap TAŞTEPE	Sinop Üniversitesi, Matematik Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Ozan FİLİZ	Sinop Üniversitesi, Öğretim Teknolojileri
Dr. Öğr. Üyesi Melek BABA ÖZTÜRK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim, Sınıf Eğitimi

Dizin / Abstracting & Indexing

ICI World of Journals



Türk Eğitim İndeksi



academindex



ROAD



WorldCat



idealonline



Cosmos



Index of Academic Documents



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUEFD), yılda iki kez (Haziran ve Aralık) elektronik olarak Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanan kör hakemli, bilimsel ve süreli bir yayın organıdır. Makaleler, Ithenticate programı ile intihal taramasına tabi tutulmaktadır. Dergide yayımlanan yazıların her türlü içerik sorumluluğu yazara aittir. Yazılar, yayıncı kuruluşun izni olmadan kısmen veya tamamen bir başka yerde yayımlanamaz.

Sinop University Journal of Education Faculty (SUEFD) is a blind peer-reviewed, scientific and periodical publication published electronically in Turkish and English twice a year (June and December). Articles are scanned for plagiarism with the Ithenticate program. All content responsibility of the articles published in the journal belongs to the author. Articles cannot be published elsewhere, in whole or in part, without the permission of the publisher.

İletişim /Contact

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Osmaniye Mahallesi Selanik Caddesi No:52B 57000 - Sinop/ Merkez
Tel: 0 368 271 55 26 – 27 Fax: 0 368 271 55 30 – 33
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

İÇİNDEKİLER	CONTENT
Makaleler	Articles

Makale 1/ Article 1

Yasemin Yeşilbaş Özenç

Sistematiik Derlemeler ve Meta Analiz

Okullarda Mikro Kimlikler

Micro Identities in Schools

316-340

Makale 2/ Article 2

Ali Rıza Yavrutürk

Derleme Makale

Mesleki Rehberlik Hizmetleri ve Metaverse: Yetenek Gelişiminde Yeni Yöntemler

Vocational Guidance Services and Metaverse: New Methods in Talent Development

341-359

Makale 3/ Article 3

Yusuf Tosun, İshak Kozikoğlu

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda Değerler Eğitime Yönelik Uygulamaları ve Önerileri:
Nitel Bir Çözümleme

Classroom Teachers' Practices and Suggestions for Values Education in Primary School: A

Qualitative Analysis

360-379

Makale 4/ Article 4

Özlem Çelik, Şeyma Ünal

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Özel Eğitim Programında Cinsel Eğitim ve İstismardan Korunma İle İlgili
Olabilecek Kazanımların Analizi

Analysis of Potential Learning Outcomes Related to Sexual Education and Protection from

Abuse in the Preschool Special Education Program

380-397

Makale 5/ Article 5

Özlem Kiriş, Belma Tuğrul

Araştırma Makalesi

Sevgi Mönüsü Kitabının Ebeveyn Görüşlerine Etkisi

The Impact of Sevgi Mönüsü Possible Book on Parental Views

398-422

Makale 6/ Article 6

Emine Sur

Araştırma Makalesi

Yaratıcı Öz Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Creative Self-Efficacy Scale: Validity and Reliability Study of Adaptation to Turkish

423-439

Makale 7/ Article 7

Marziye Büşra Koç, Ayşe Betül Akbulut, Ayşe Akdeniz, Ezgi Su Gümüş, Kardelen Çinar, Berna Cantürk Günhan

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Meraklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

The Examination of Pre-Service Teachers' Mathematical Curiosity Based on Various Variables

440-459



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

Geliş/Received: 04.2.2025 Kabul/Accepted: 18.03.2025/ Yayın

Tarihi (Published): 30.06.2025

Makalenin Türü / Article Type: Derleme Makale / Review Article

Okullarda Mikro Kimlikler*
Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ**

Öz

Bireyler, toplumda farklı roller üstlenerek kimliklerini inşa eder ve sosyal çevrelerinde kendilerini konumlandırırlar. Kimlik, bireyin kendisini nasıl tanımladığını ve toplum içinde nasıl bir yer edindiğini açıklayan temel bir kavramdır. Mikro kimlik ise bireyin belirli durumlar veya bağlamlar içerisinde sergilediği kimlik unsurlarını ifade eder. Okul paydaşları (okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler), birbirleriyle olan etkileşimlerinde çeşitli mikro kimlikler geliştirmektedir. Araştırma, okullarda mikro kimlik kavramının önemine dikkat çekmekte ve bu kimliklerin bireylerin sosyal rollerini, davranışlarını ve etkileşimlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Sistematik derleme deseninde literatür taraması türünde nitel bir araştırma olan çalışmanın bulgularına göre, okul yöneticileri; lider, arabulucu, toplum temsilcisi, proje yöneticisi, teknokrat ve kapsayıcı kimlik olmak üzere çeşitli mikro kimlik davranışları sergilemektedir. Bu kimlikler, yöneticinin kültürel geçmişi ve sosyal etkileşimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler ise eğitimci, danışman, mentor, yenilikçi, araştırmacı ve topluluk lideri kimliği gibi çeşitli mikro kimlikler geliştirmektedir. Bu mikro kimlikler, onların öğretim yöntemlerini, öğrenciyle olan etkileşimlerini ve genel olarak eğitim yaklaşımlarını şekillendirmektedir. Öğrenciler de okul ortamında farklı sosyal gruplarla etkileşimleri sonucunda akademik, sosyal, kültürel ve kolektif okul türü kimliği gibi mikro kimlikler geliştirmektedir. Bu kimlikler, öğrencilerin onların öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını etkilemektedir. Araştırma sonucunda mikro kimliklerin uzun vadeli etkilerinin incelendiği veya farklı kültürel bağlamlarda mikro kimliklere yönelik karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kimlik, mikro kimlik, sosyal psikoloji, okul paydaşları.

Micro Identities in Schools

Abstract

Individuals construct their identities by assuming different roles in society and position themselves in their social environment. Identity is a basic concept that explains how an individual defines himself/herself and how he/she takes a place in society. Micro-identity refers to the elements of identity that an individual exhibits in certain situations or contexts. School stakeholders (school administrators, teachers, and students) develop various micro identities in their interactions. The research draws attention to the importance of micro-identity in schools and reveals how these identities shape individuals' social roles, behaviours, and interactions. According to the study's findings, which is a qualitative research in the form of literature review in systematic review design, school administrators exhibit various micro identity behaviors such as leader, mediator, community representative, project manager, technocrat and inclusive identity. These identities emerge as a result of the administrator's cultural background and social interactions. Teachers, on the other hand, develop various micro-identities such as educators, counselors, mentors,

* Bu çalışma, 4. Uluslararası Palestra Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (01-02 Şubat 2025, Üsküp, Kuzey Makedonya).

** Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, yasemin.yesilbass@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5590-4520.

innovators, researchers, and community leader identity. These micro identities shape their teaching methods, their interactions with students and their educational approaches in general. Students also develop micro identities such as academic, social, cultural and collective school type identity as a result of their interactions with different social groups in the school environment. These identities affect students' learning experiences and academic achievement. As a result of the research, it is recommended that studies examining the long-term effects of micro-identities or comparative analyses of micro-identities in different cultural contexts should be conducted.

Keywords: Identity, micro identity, social psychology, school stakeholders.

Giriş

Bireyler, toplumsal yaşamın farklı alanlarında çeşitli roller üstlenmekte ve bu roller aracılığıyla kimliklerini şekillendirmektedir. Kimlik, bireylerin kendilerini tanımlama ve toplumsal bağlamda konumlandırma süreçlerini ifade eden önemli bir kavramdır. Sahip olunan kimlikler, durağan bir yapıya sahip olmayıp, bireyin içinde bulunduğu bağlama ve etkileşimlerine bağlı olarak sürekli gelişmekte (Wachter vd., 2015; Wood, 2013) ve yeni mikro kimlikler ortaya çıkmaktadır. Mikro kimlikler, bireylerin sosyal bağlamlara ve günlük yaşam koşullarına göre değişen, geçici ve bağlama özgü kimliklerini ifade etmektedir (Klimstra ve diğerleri, 2010; Van Der ve diğerleri, 2016; Wood, 2013). Örneğin, bireyler iş yerinde resmi bir kimlik sergilerken, arkadaş çevresinde daha samimi bir kimlik benimseyebilir. Bu durum, toplumun bir yansıması olarak değerlendirilebilecek okullarda da gözlemlenmektedir. Kimlik kavramı, bireylerin toplumsal yaşamda kendilerini tanımlamalarında ve çevreleriyle etkileşimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Kimlik kavramı, birey ile toplumsal dünya arasındaki ilişkiyi aracılık etmesi, toplumsal düzenlemeleri ve psikolojik örgütlenmeleri birbirine bağlaması nedeniyle psikoloji (Chryssochoou, 2003) ve sosyal psikoloji alanında önemli bir yere sahiptir (Turner & Oakes, 1986). Bu kavram, eğitim alanında da giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, birbirleriyle olan etkileşimlerinde çeşitli mikro kimlikler geliştirmekte ve bu durum, eğitim süreçlerini çok boyutlu bir şekilde etkilemektedir (Crow vd., 2016). Mikro kimliklerin okul ortamındaki etkileri, bireylerin liderlik tarzlarından (Cruz-González vd., 2019) sınıf içi etkileşimlere (Zhao, 2022), akademik başarıdan sosyal uyuma (Woods & Jeffrey, 2002) kadar geniş bir yelpazede hissedilmektedir.

Bu araştırma, okullarda ortaya çıkan mikro kimlik davranışlarını alanyazından hareketle derleyerek sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında öncelikle mikro kimlik kavramı açıklanmış, ardından okul paydaşlarının (okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin) mikro kimlik davranışları ele alınmıştır. Alanyazında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mikro kimliklerine yönelik bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Pirkkalainen vd., 2022; Reed, 2023; Tee vd., 2023; Wood, 2013), okul paydaşlarının mikro kimlikleri üzerine kuramsal bir çalışmanın eksikliği dikkat çekmektedir. Psikoloji biliminde önemli bir yere sahip olan “kimlik” kavramının, okul paydaşları bağlamında ele alınmasının eğitim araştırmaları açısından değerli olduğu ve alanyazına anlamlı bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Okullarda mikro kimliklerin ele alındığı bu araştırma, derleme deseniyle literatür taraması türünde nitel bir araştırmadır. Derleme deseniyle gerçekleştirilen kavramsal çalışmalar, alanyazındaki mevcut çalışmaların kavramsal ve teorik çerçevelerinin incelenerek (Tark vd., 2022), kapsamlı bir biçimde tarandığı ve sonuçların bütüncül bir yaklaşımla bir araya getirildiği (Siddaway vd., 2019) çalışmalardır. Eğitim araştırmalarında bu çalışmalar aracılığıyla literatürün gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi için gerçekleştirilmektedir (Newman & Gough, 2019). Bu çalışmada da derleme deseni kullanılarak okullarda mikro kimliklere ilişkin alanyazındaki veriler bütüncül bir yaklaşımla incelenerek, konuya ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulmuştur.

Bulgular

Okuldaki mikro kimliklerin incelendiği bu çalışmada öncelikle “kimlik” kavramı ele alınmıştır. Bu kapsamda kişisel kimlik, sosyal kimlik ve mikro kimlik tanımlanmıştır. Ardından “Okul Paydaşlarının Mikro Kimlikleri” başlığı altında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin okullarda sergiledikleri mikro kimlik davranışları açıklanmıştır.

Kimlik: Kişisel Kimlik ve Sosyal Kimlik

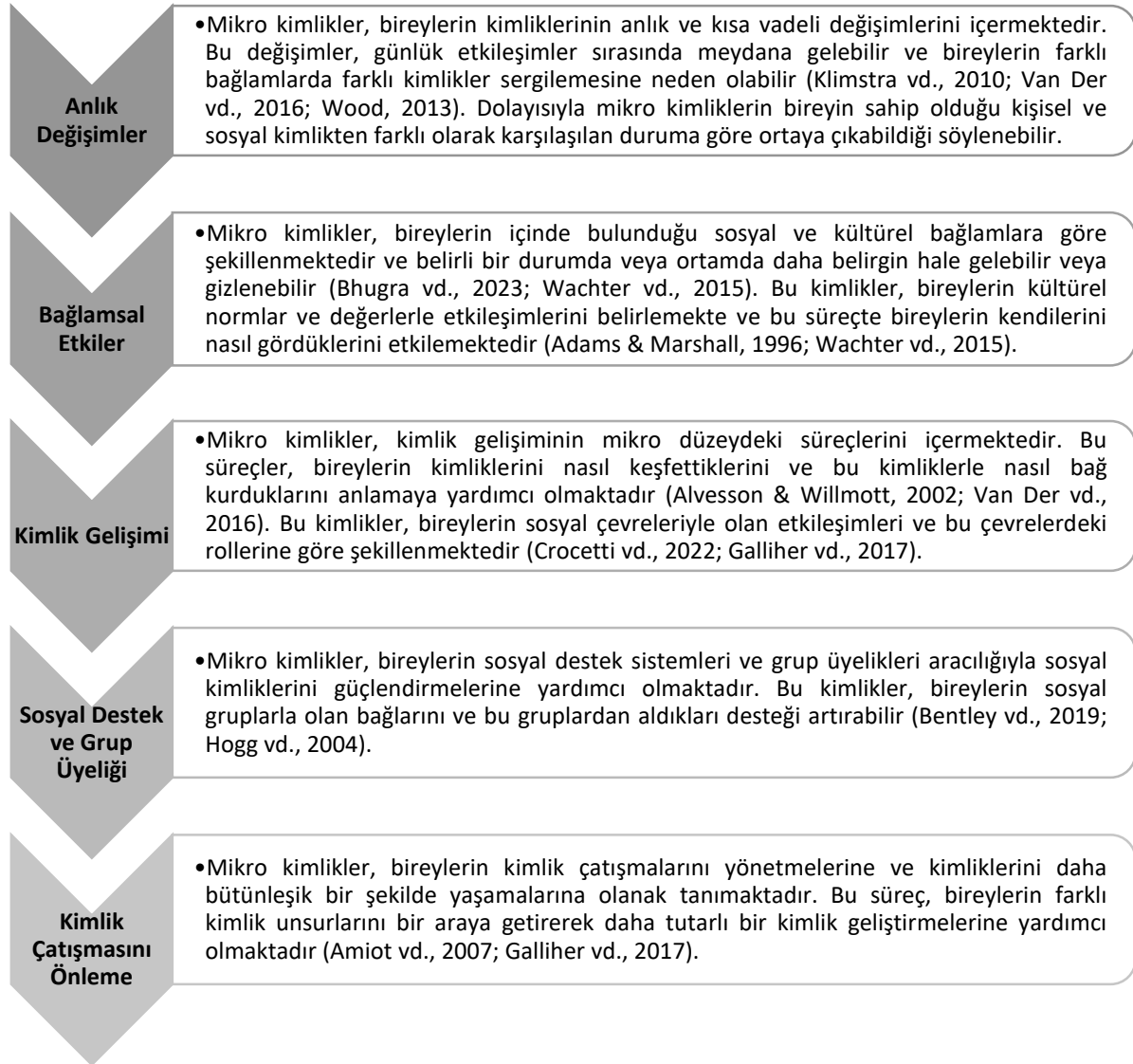
Bireylerin “Ben kimim?” sorusuna verdiği yanıtlar onların kimliğini ifade etmektedir ve bireylerin kendilerini nasıl gördükleri ve toplumda nasıl algılandıklarıyla ilişkilidir. Kimlik, bireylerin deneyimleri ve algıları sonucunda oluşturduğu bir yapıdır; bireyin gerçekliği yorumlaması yoluyla hem toplumsal hem de kişisel kimlik oluşmaktadır (Licona, 2021). Bireylerin sahip oldukları kimlikler; sosyal kimlik kuramcıları tarafından kişisel kimlik ve sosyal kimlik olarak iki ayrı grupta ele alınmaktadır (Hogg & Vaughan, 2014: 139). *Kişisel kimlik*, bireyin kendi deneyimlerinden, inançlarından ve karakter özelliklerinden oluşmaktadır. Bu kimlik, bireyin sosyal ve kültürel mirasları kapsamında benimsediği inançlar ve değerlerle şekillenmektedir (Drummond, 2020). Bireylerin kişilik tanımlarının önemli bir bölümü onların gruplarla olan ilişkilerini belirlemektedir. Dolayısıyla kim olduğumuzun cevabı büyük ölçüde hangi gruplara ait olduğumuz ile açıklanmaktadır (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014, s. 262). Bu kapsamda “sosyal kimlik” kavramı ortaya çıkmaktadır. *Sosyal kimlik*, bireyin kendisini hangi sosyal gruplarla özdeşleştirdiği ve bu grupların normlarına nasıl uyum sağladığı ile ilgilidir. Sosyal kimlik, bireyin toplum içindeki rolü ve bu rolün getirdiği sosyal beklentilerle şekillenmektedir (Carr, 2020; Licona, 2021). Kişisel kimlik, kişilerarası ilişkilerle ve kendine özgü kişisel davranışlarla ilişkilidir. Ancak sosyal kimlik, grup dayanışması, normatif davranış, uyma, ayrımcılık ve önyargı gibi grup davranışları ile ilgilidir (Hogg & Vaughan, 2014: 141). Kimlik, kişisel kimlik ve sosyal kimliğin yanı sıra bireylerin davranışları üzerinde etkili olan bir diğer kavram “mikro kimlik” kavramıdır.

Mikro Kimlik

Kimlik, bireyin kendini nasıl tanımladığı ve toplumda nasıl konumlandığı ile ilgili olup geniş ve kapsayıcı bir anlama sahiptir (Van Der Gaag vd., 2016; Wachter vd., 2015). Kimlik genellikle makro

düzeyde incelenmekte, bireyin genel yaşamı boyunca süregelen ve daha az değişken olan kimlik unsurlarını kapsamaktadır (Wood, 2013). Mikro kimlik ise bireyin belirli anlarda veya durumlarda sergilediği kimlik özelliklerini ifade etmektedir (Wachter vd., 2015). "Mikro" kavramı, "küçük" ya da "çok küçük" anlamına gelen bir ön ek olarak kullanılmaktadır. Bu kavram, bir olgunun daha küçük ölçekli, ayrıntılı veya daha dar kapsamlı bir versiyonunu ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Oxford English Dictionary, 2023). Burada da mikro kimlik kavramı, kimliğin bütünü yerine daha küçük bir parçasını, bireyin belirli durumlarda sergilediği kişisel ve sosyal kimlik özelliklerini ifade etmektedir.

Mikro kimlik, bireyin günlük yaşamında, özellikle belirli anlarda veya kısa süreli etkileşimlerde ortaya çıkan kimlik değişimleridir (Wood, 2013). Bu kimlikler daha geçici ve duruma bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Mikro kimlikler, bireyin içinde bulunduğu kültürel ve sosyal bağlamlara göre daha kolay değişebildiğinden bireyin uyum sağlama süreçlerinde önemli rol oynamaktadır (Wachter vd., 2015). Sosyal ve kültürel bağlamdan etkilenen mikro kimlik kavramı, bireylerin günlük yaşamlarında ve sosyal etkileşimlerinde nasıl farklı kimlikler sergileyebileceğini ve bu kimliklerin nasıl değişebileceğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Mikro kimliklerin çeşitli özellikleri bulunmaktadır (Şekil 1).

Şekil 1.*Mikro Kimliklerin Özellikleri*

Özetle, mikro kimlikler, bireylerin sosyal gelişiminde ve kimlik oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu kimlikler, bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşimlerini, uyum süreçlerini ve sosyal destek sistemlerini şekillendirmektedir. Mikro kimlikler, bireylerin kendilerini tanımlama ve sosyal çevreleriyle etkileşim kurma biçimlerini etkileyen küçük ölçekli kimlik unsurları olup, mikro kimliklerin anlaşılması, bireylerin sosyal ve psikolojik uyumlarını artırmada önemli bir araç olabilir. Mikro kimlikler, tüm örgütlerde ortaya çıkan insan davranışları olmakla birlikte eğitim kurumlarında okul paydaşları üzerinde de gözlemlenebilmektedir.

Okul Paydaşlarının Mikro Kimlikleri

Okullar, bireylerin çeşitli sosyal rollere sahip olduğu ve gruplarla etkileşimde bulunduğu, bu nedenle çeşitli mikro kimliklerin ortaya çıktığı yerlerdir. Okullarda okul paydaşlarının çeşitli mikro kimlik özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin okullarda sergiledikleri mikro kimlik davranışları ele alınmıştır.

Okul Yöneticilerinde Mikro Kimlikler

Mikro kimlikler, okul yöneticilerinin kişisel yaşam deneyimleri, kültürel geçmişi ve sosyal etkileşimleriyle şekillenmektedir. Bu kimlikler, yöneticilerin eğitim durumu ve sosyal kimlikleriyle doğrudan ilişkilidir (Murakami vd., 2018; Ritacco & Bolívar, 2019). Mikro kimlikler, yöneticilerin duygusal tepkileri ve bireysel değerleriyle de bağlantılı olup, yöneticilerin liderlik tarzlarını ve okul içindeki etkileşimlerini etkileyebilir (Crow vd., 2016). Okul yöneticilerinin mesleki (profesyonel) kimlikleri ile mikro kimlikleri arasındaki ayrımın vurgulanması önemlidir. Bu iki kimlik birbirini benzese de aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin mesleki kimliği, onların mesleki rollerini ve bu rollerin gerektirdiği sorumlulukları nasıl algıladıklarını ifade ederken, mikro kimlikler daha bireysel düzeyde, yöneticilerin kendi deneyimlerinden ve sosyal etkileşimlerinden kaynaklanan kimlik unsurlarını içermektedir. Okul yöneticilerinin mesleki kimlikleri, genellikle liderlik rolleri ve bu rollerin eğitim politikalarıyla nasıl örtüştüğü üzerinden tanımlanmaktadır. Bu kimlik, okul kültürü, etik değerler ve kişisel deneyimlerle şekillenmektedir (Cruz-González vd., 2019; Mizrahi-Shtelman, 2019). Ancak okul yöneticileri belirli durumlarda belirli davranışları sergileyerek mikro kimlik özellikleri geliştirmektedir. Yöneticiler, değişen eğitim politikaları ve toplumsal beklentiler karşısında kimliklerini yeniden şekillendirebilirler (Crow vd., 2016; Mollá & Castelló, 2022). Okul yöneticileri, genellikle liderlik rolleriyle öne çıkan bireylerdir. Ancak bu genel rol içerisinde mikro kimlikler de geliştirirler. Bu kimlikler şu şekilde özetlenebilir:

- 1. Lider Kimliği:** Liderlik, başkalarının davranışlarını etkileyerek örgütsel amaçlara ulaşma sürecidir. Yöneticilerin birçoğu, kendilerini sorumlu bir lider olarak görmektedir. Bu kimlik, karar alma ve vizyon belirleme gibi sorumluluklarla şekillenmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenleri, öğrencileri, okul personelini ve okul paydaşlarını kurumsal hedeflere ulaşma yolunda etkili bir şekilde yönlendirmek için öğretimsel liderlik yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Gülcan, 2012). Okul yöneticisinin liderlik kimliği okul başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Cruz-González vd., 2020). Ayrıca okul yöneticisinin sergilediği lider kimliği, okulda etkili bir öğrenme ortamı yaratılmasına yardımcı olmaktadır (Çoğaltay & Karadağ, 2016).
- 2. Arabulucu Kimliği:** Okul yöneticileri; öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında iletişimi sağlayan bir arabulucu kimliği geliştirmektedir. Bu mikro kimlik, çatışma yönetimi ve problem çözme becerilerini içermektedir. Arabulucu kimliği, yöneticilerin okul topluluklarıyla iletişim kurma biçimlerini ve kapsayıcılık çabalarını etkilemektedir (Ryan, 2007). Kısacası, okullarda yaşanan iletişim problemleri ve çatışmaların çözümünde okul yöneticilerinin arabulucu kimliğinin önemli olduğu söylenebilir.
- 3. Toplum Temsilcisi Kimliği:** Okul yöneticileri, toplumsal ilişkilerde okulu temsil eden “toplum temsilcisi kimliği” geliştirmektedir. Bu temsil, yöneticilerin karar alma süreçlerinde kamu ihtiyaç ve çıkarlarını dikkate almalarıyla tanımlanmaktadır (Mann, 1974). Okul yöneticileri;

öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yerel yönetim yetkilileri gibi okul topluluğunun tüm üyeleriyle etkileşimde bulunmaktadır. Bu etkileşimler, okulun toplumla olan ilişkilerini güçlendirmekte ve okulun toplum içinde daha iyi temsil edilmesini sağlamaktadır (Nobis, 2022). Okul yöneticileri, toplumun değerlerini ve beklentilerini okula yansıtmakla yükümlüdür. Bu durum okulun toplumla uyumlu bir şekilde çalışmasına (Kallio, 2003), okulun toplum tarafından daha iyi anlaşılmasına ve desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Houston & Bryant, 1997).

4. **Proje Yöneticisi Kimliği:** Okul yöneticileri, genellikle proje odaklı roller üstlenirler ve bu durum işlevsel ve örgütsel sınırları aşan bir kimlik geliştirmelerine yol açmaktadır (Whitchurch, 2006; Whitchurch, 2008). Okul yöneticisinin proje yöneticisi olması zorunlu değildir, ancak etkili proje yönetimi için liderlik ve yönetim yetkinliklerine sahip olması önemlidir. Bu yetkinlikler, okul yönetiminin başarısı için kritik öneme sahiptir ve yöneticilerin vizyon geliştirme, değişimlerin etkilerini öngörme gibi yeteneklerini içermektedir (Androniceanu vd., 2015; Alvarado, 2019). Okul yöneticileri, projelerin uygulanmasında motivasyon sağlama ve performansı takip etme gibi rolleri üstlenebilir (Rungphon & Sawandee, 2024); öğretim lideri ve proje yöneticisi olarak, okul ve sınıf düzeyleri arasında destekleyici bağlantılar kurabilir (Vandenberghe, 1998).
5. **Teknokrat Kimlik:** Teknokrasi; sanayi, ekonomi ve devlet yönetiminin politikacılar değil, uzmanlar, teknisyenler ve uygulayıcılar tarafından yönetilmesine dayanan sistemdir. Teknokrat ise teknokrasiden yana olan ve bu sistem içerisinde yer alan, yönetici konumundaki bireylerdir (Türk Dil Kurumu, 2025). Eğitim politikalarının etkisiyle, okul yöneticileri genellikle teknokratik yeterliliklere vurgu yaparak kimliklerini şekillendirirler. Bu, öğrenci başarılarını artırma taleplerine uyum sağlama çabasıyla ilişkilidir (Crow vd., 2016).
6. **Kapsayıcı Kimlik:** Yöneticiler, genellikle kendilerini tüm öğrencileri kapsayıcı eğitimler veren eğitimciler olarak konumlandırmaktadır (Seunarine Singh, 2011). Okul yöneticilerinin öğrenciler arasında ayırım yapmadan, farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler için kapsayıcı bir eğitim-öğretim ortamı yaratması gerekmektedir.

Özetle, okul yöneticilerinin mikro kimlikleri, onların liderlik tarzlarını ve okul içindeki etkileşimlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Bu kimlikler, yalnızca kişisel deneyim ve sosyal etkileşimlerden kaynaklanmayıp, aynı zamanda eğitim politikaları ve toplumsal beklentilerle şekillenmektedir. Okul yöneticileri mesleki faaliyetleri içindeki konumlarına ilişkin bilinçli, stratejik düşünme yoluyla mikro kimliklerini geliştirmektedir (Mollá & Castelló, 2022). Okul yöneticilerinin mikro kimlikleri, eğitim politikalarını yorumlama ve uygulama süreçlerini de etkilemektedir (Mizrahi-Shtelman, 2019). 21. yüzyılda eğitimde kimlik oluşumu, öğrencilerin değerlerinin, hedeflerinin, toplumsal rollerinin ve dünya görüşlerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Kaplan & Flum,

2012). Bu süreçte okul yöneticisinin bir eğitim lideri olarak öğrencilerde ortaya çıkan mikro kimlikleri gözlemlemesi ve öğrencilerin gelişimine yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirmesi önemlidir.

Öğretmenlerde Mikro Kimlikler

Öğretmenlerin mikro kimlikleri, kişisel ve mesleki yaşamları, sosyal yapılar ve eğitim süreçleri gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendirilen çok katmanlı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Öğretmen kimlikleri, bireysel ve sosyal unsurların bir araya gelmesiyle oluşur ve bu kimlikler zamanla değişebilir ve gelişebilir (Cheng, 2021; Day vd., 2006). Öğretmen kimlikleri hem kişisel hem de sosyal unsurları içermektedir. Kişisel kimlik, öğretmenin kişisel inançları, değerleri ve duygusal durumlarıyla ilgilidir. Sosyal kimlik ise, öğretmenin sosyal çevresi ve mesleki topluluklarla olan ilişkileriyle şekillenmektedir (Akkerman & Meijer, 2011; Day vd., 2006; Friesen & Besley, 2013). Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öğretmenlik mesleğine dair algıları ve bu meslekteki rollerine dair düşünceleriyle ilgilidir. Kişisel kimlikleri ise öğretmenlerin kendi kişisel yaşamları ve deneyimleriyle bağlantılıdır (Day vd., 2006; Woods & Jeffrey, 2002). Öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı etkileşimlerinde çeşitli mikro kimlikler geliştirmektedir:

- 1. Eğitimci Kimliği:** Öğretmenler, bilgi aktarma ve öğrencilerin akademik gelişimini destekleme sorumluluğuyla öne çıkan bir eğitimci kimliği geliştirmektedir. Öğretmen eğitimci kimliği, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin önemli bir parçasıdır. Bu kimlik, öğretmenlerin sadece bilgi sahibi olmaları değil, aynı zamanda yeni mesleki bilgiler üretebilmeleri ile de ilişkilidir (Burn, 2007; Izadinia, 2014). Öğretmenin eğitimci kimliği ile yeni öğrenme içerikleri üretebilmesi ve eğitsel amaçlar doğrultusunda bu bilgileri öğrencilere kazandırması gerekir.
- 2. Danışman Kimliği:** Öğretmenlerde öğrencilerin bireysel sorunlarını ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan bir danışman kimliği öne çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yaparak onların kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Bu, öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini anlamalarına, kararlar almalarına ve hedefler belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Dianovi vd., 2022). Öğretmenlerin danışman kimliği, öğrencilerin bütünsel gelişimlerini desteklemek ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak adına kritik bir öneme sahiptir (Sundar & Mesalia, 2023).
- 3. Mentor Kimliği:** Mentorluk, genellikle daha deneyimli bir kişinin, daha az deneyimli bir kişiye kariyer gelişimi, psikososyal destek ve kişisel gelişim konularında rehberlik ettiği bir süreçtir (Bulstrode & Hunt, 2000; Koven, 2021). Bu süreç, okullarda kişisel ve mesleki gelişimin desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Mullen & Klimaitis, 2019). Mentorluk, deneyimli öğretmenlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederek onların mesleki gelişimlerini desteklemesini içermektedir (Howey, 1988; Wildman vd., 1992). Öğretmenler, meslektaşlarının gelişimine yönelik gerçekleştirdikleri mentor kimliğinin yanı sıra öğrencilerin uzun vadeli gelişimlerine rehberlik eden mentor kimliği geliştirmektedir.

Öğretmenler, beceri kazanımı, öğretim ve bireyselleştirilmiş öğrenmeye odaklanma gibi farklı mentor kimlikleri geliştirmektedir (Badia & Clarke, 2021; García & Badia, 2023).

4. **Yenilikçi Kimliği:** Öğretmenler, yeni eğitim yaklaşımları, stratejileri ve araçları için öncülük ederek, yaratıcılık ve keşfetme konusunda rol model olmaktadır (Parry, 2018). Öğretmenler, beceri gelişimi ve pratik bilgi edinimini artırmak, merakı ve eleştirel öğrenme tekniklerini teşvik etmek için (Ravi, 2022) yeni fikirler geliştiren ve stratejiler oluşturan yenilikçi bir kimlik geliştirmektedir (Murati vd., 2019). Öğretmenlerin yenilikçilik rolü, eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi ve uygulanmasında kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenler, eğitimde yenilikçiliği teşvik eden liderler olarak konumlanabilirler (Frost, 2012; Parry, 2018).
5. **Araştırmacı Kimliği:** Öğretmenlerin araştırmacı kimliği, mesleki kimliklerinin bir parçası olarak araştırma yapma yeteneklerini ve eğilimlerini ifade etmektedir. Bu kimlik, öğretmenlerin eğitim ve araştırma alanlarındaki rollerini nasıl algıladıklarını ve bu rolleri nasıl birleştirdiklerini kapsamaktadır (Nana & Jing, 2017). Öğretmenlerde araştırmacı kimliği oluşturma süreci, akademik öğrenme ortamları, motivasyon, yayınlar, akademik yeterlilikler ve araştırmacılarla ağ kurma gibi bireysel faktörlerden etkilenmektedir (Nana & Jing, 2017). Ayrıca üniversite-okul iş birliği programları da öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Wang & He, 2022).
6. **Topluluk Lideri Kimliği:** Öğretmenlerin topluluk lideri kimliği, onların sadece sınıf içi rollerinin ötesine geçerek, topluluk içinde liderlik rollerini üstlenmelerini ifade etmektedir. Bu kimlik, öğretmenlerin toplumla etkileşimde bulunarak, eğitim politikalarına ve uygulamalarına katkıda bulunmalarını içermektedir. Öğretmenler, toplumla etkileşimde bulunarak, eğitim politikalarına ve uygulamalarına katkıda bulunabilirler (Smart, 1980), ortak değerler ve hedefler belirleyerek, iş birliği ve kaynak paylaşımını teşvik edebilirler (Kempa vd., 2023; Wang, 2016; Zheng & Ye, 2022).

Yukarıda da görüldüğü üzere öğretmenler, okullarda çeşitli mikro kimlik davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin mikro kimlikleri, bilgi aktarım süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu mikro kimlikler, onların öğretim yöntemlerini, öğrenciyle olan etkileşimlerini ve genel olarak eğitim yaklaşımlarını şekillendirmektedir (Feser & Haak, 2022; Trautwein, 2018). Öğretmenlerin mikro kimlikleri, sosyoekonomik arka planlar ve sosyal yapılar gibi sosyokültürel faktörlerden etkilenmektedir (Gu, & Benson, 2015; Reeves, 2009). Öğretmenlerin mikro kimlikleri, duygusal deneyimleri ve çevresel faktörler gibi çeşitli unsurlardan etkilenmekte ve bu kimlikler, öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Cheng, 2021; Day vd., 2006; Neupane, 2024). Ayrıca, eğitim sistemindeki değişiklikler, öğretmenlerin mikro kimliklerini ve mesleki performanslarını etkileyebilir. Öğretmenler, performans odaklı kültürlerde kimliklerini korumak için zorluk yaşayabilir ve mücadele edebilirler (Day, 2002; Wilkins vd., 2012).

Öğrencilerde Mikro Kimlikler

Mikro kimlikler, öğrencilerin eğitim sürecinde kimliklerini nasıl algıladıklarını ve bu algıların öğrenme üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Mikro kimlikler, eğitim sürecinde öğrencilerin kimliklerinin anlık değişimlerini ifade eder ve bu değişimler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını etkileyebilir (Negru-Subtirica vd., 2022). Okullarda mikro kimlik süreçleri, öğrencilerin günlük duygusal deneyimleriyle ilişkilidir (Van Der Gaag vd., 2017). Öğrenciler, ders sırasında farklı mikro kimlikler sergileyebilir ve bu kimlikler, öğrenme üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler yaratabilir (Wood, 2013). Öğrenciler, okul ortamında farklı sosyal gruplarla etkileşimleri sonucunda çeşitli mikro kimlikler geliştirirler:

- 1. Akademik Kimlik:** Öğrenciler, başarıları ve ilgi alanlarına göre akademik kimliklerini oluştururlar. Bu kimlik, çalışkan, başarılı ya da yaratıcı öğrenci gibi alt kimlikleri kapsamaktadır. Akademik kimlik, öğrencilerin eğitim alanındaki aidiyet duygusunu ve başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Yüksek akademik kimlik düzeyine sahip öğrenciler genellikle daha başarılıdır (Karanauskien & Kardelis, 2005). Ancak akademik başarının sağlanması için öğrencinin yalnızca akademik kimliğe sahip olması yeterli değildir. Akademik kimlik ve motivasyonun bir arada olması akademik başarı üzerinde daha fazla etkili olmaktadır (Meens vd., 2018).
- 2. Sosyal Kimlik:** Öğrencilerin arkadaş grupları içerisinde sosyal rollerine göre şekillenen sosyal kimlikleri bulunmaktadır. Lider, yardımsever ya da popüler öğrenci gibi mikro kimlikler bu kategoridedir. Öğrencilerin sosyal kimlikleri, arkadaş gruplarındaki etkileşimler ve bu gruplara aidiyet duygusuyla şekillenmektedir (Jałowiecka-Frania, 2022). Sınıf arkadaşları ve arkadaş gruplarıyla ortaya çıkan sosyal kimlikler, kişisel kimlik oluşumunu da etkilendiğinden (Albarello vd., 2017), öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca öğrencilerin sosyal kimlikleri, sınıf içi tartışmalardaki rollerini ve derse katılım düzeylerini etkileyebilmektedir (Eddy vd., 2015).
- 3. Kültürel Kimlik:** Öğrenciler, aile yapıları ve kültürel arka planlarına göre kültürel kimlikler geliştirirler. Bu kimlikler, toplumsal çeşitliliğe ve aidiyet hissine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, ulusal, etnik ve dini kimlikleri içeren karmaşık çoklu kimlik yapıları geliştirebilirler (Mansour & Moloney, 2020). Ailelerin kültürel sosyalleşme uygulamaları, öğrencilerin etnik kimliklerini keşfetme ve bu kimliklere bağlılık geliştirme süreçlerini desteklemektedir. Özellikle kültürel olarak azınlık grubundaki öğrenciler, diğerlerine kıyasla daha yüksek düzeyde etnik kültürel kimlik geliştirmektedir (Juang & Syed, 2010). Öğrenciler, etnik ve dilsel çeşitlilik bağlamında çok kültürlü kimlik geliştirirken, aynı zamanda başarılı bir öğrenci kimliği de oluşturabilirler (Creese vd., 2006).

- 4. Kolektif Okul Türü Kimliği:** Okul türleri, sosyal statü veya itibar açısından farklılık göstermekte ve bu durum, öğrencilerin kolektif kimliklerini etkilemektedir. Öğrencilerin, kayıtlı oldukları okul türüne göre farklı sosyal statü veya itibar algıları geliştirdikleri ve bu kimliğin, akademik başarının ötesinde motivasyonel farklılıkları açıklayabildiği bilinmektedir (Knigge & Hannover, 2011).

Özetle, öğrenciler, okullarda akranlarıyla ve sosyal gruplarla etkileşimleri sonucunda birçok mikro kimlik geliştirmektedir. Mikro kimlikler, öğrencilere çeşitli faydalar sağlamaktadır. Örneğin; eğitim öğretim sürecinde mikro kimlikler öğrencilerin derslere katılımını ve öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Mikro kimlikler, öğrenme katılımını da artırabilir. Tee ve diğerleri (2023) araştırmasında, mikro kimliklerin esnekliği, sistem kalitesi ve içerik kalitesinin öğrenme deneyimini olumlu etkilediğini ve bu deneyimin de derse katılımı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, mikro kimliklerin bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyerek, öğrenenlerin niteliklerini daha iyi açıklamalarına ve değerlendirme süreçlerini daha kapsayıcı hale getirmelerine olanak tanıdığı belirtilmektedir (Reed, 2023). Özetle, mikro kimlikler, öğrencilerin eğitimdeki çeşitli rollerine, sosyal etkileşimlere, kültürel geçmişlere ve okul türüne göre dinamik bir şekilde oluşmaktadır. Akademik, sosyal, kültürel ve kolektif kimlikler, öğrencilerin sınıf içindeki katılımını, motivasyonlarını ve başarısını etkileyebilir. Dolayısıyla mikro kimlikler öğrencilerin akademik performansını, sosyal etkileşimlerini ve kişisel gelişimlerini şekillendiren önemli bir faktör olarak eğitim süreçlerinde dikkate alınmalıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullarda ortaya çıkan mikro kimlik davranışlarını alanyazındaki çalışmalardan derleyerek, okul paydaşlarının -okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler- mikro kimlik özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları, mikro kimliklerin bireylerin sosyal bağlamlarla etkileşimlerinde dinamik, bağlama özgü ve değişken bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada, okul paydaşlarının karşılaştıkları çeşitli durumlarda birçok mikro kimlik davranışları sergilediği, bu davranışların eğitim ortamında bireylerin grup üyeliklerinden, liderlik rollerinden ve kültürel etkileşimlerinden etkilendiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mikro kimlikleri, kişisel yaşam deneyimleri, kültürel geçmişi ve sosyal etkileşimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır (Murakami vd., 2018; Ritacco & Bolívar, 2019). Örneğin, bir okul yöneticisinin çocukluk döneminde karşılaştığı lider figürleri, onun liderlik anlayışını ve davranışlarını etkileyebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde, kültürel ve sosyopolitik unsurlar çerçevesinde liderlik özellikleri gelişmektedir (Gibbs, 2020). Bu bağlamda, çocukluk döneminde liderlik özelliklerini gözlemleyen okul yöneticileri bu mikro kimlikleri geliştirebilirler. Benzer şekilde, okul yöneticisinin farklı kültürlerden gelen öğrencilerle yoğun bir şekilde çalışması daha kapsayıcı bir kimlik geliştirmesinde etkili olabilir. Okul yöneticileri, kapsayıcı eğitim uygulamalarını okul kültürüne entegre ederek kendi kapsayıcı kimliklerini geliştirebilirler. Bu süreç, sosyal adalet ve eşitlik değerlerine dayalı

bir liderlik anlayışını gerektirmektedir (DeMatthews vd., 2020). Okul yöneticileri, kültürel farklılıklara duyarlı liderlik uygulamaları ile öğrencilerin farklı kimliklerini kabul eden ve değer veren bir okul iklimi yaratmalıdır (Faas vd., 2018; Tanzi & Hermanto, 2024). Bu durum, kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim ortamı yaratmada kritik bir adımdır (Pollock & Briscoe, 2019; Riehl, 2020).

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri; lider, arabulucu, toplum temsilcisi, proje yöneticisi, teknokrat ve kapsayıcı kimlik olmak üzere çeşitli mikro kimlik davranışları sergilemektedir. Örneğin, bir yönetici kriz durumlarında arabulucu kimliğiyle öğretmenler ve veliler arasında denge kurarken, bir proje yöneticisi kimliğiyle okulun yenilikçi projeler geliştirmesine öncülük edebilir. Okullarda çeşitli kriz durumlarıyla karşılaşılabilirdiğinden, yöneticilerin bu krizleri yönetebilmek için çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri kriz durumlarında liderlik yaparken, kriz yönetimi becerilerini ve stratejik düşünme yeteneklerini ön plana çıkarmakta (Grissom & Condon, 2021; Pastor vd., 2024; Schechter vd., 2022) ve bu krizlerin çözümüne yönelik arabulucu kimliği geliştirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri, kriz anlarında hızlı uyum sağlama ve etkili iletişim kurma becerilerine sahip olmalıdır. Bu, kriz durumlarında bilgi akışını sağlamak ve belirsizlikleri yönetmek için kritik öneme sahiptir (Catubig, 2023; Reyes, 2024). Okul yöneticileri; öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla açık ve şeffaf bir iletişim kurarak, kriz durumunu yönetmede iş birliği yapmalıdır (Karadağ & Altınok, 2022; Reyes, 2024). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin bu kimlikler arasında esneklikle geçiş yapabilmesi, onların karşılaşılan duruma uyum sağlamasını ya da çözüm önerileri geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, bütçe kısıtlamalarıyla başa çıkan bir yönetici teknokrat kimliğini devreye sokarak kaynakları en verimli şekilde kullanabilirken, aynı zamanda lider kimliğiyle okul topluluğunu motive edebilir. Bu tür durumlar, okul yöneticilerinin mikro kimliklerinin, bireysel ve toplumsal bağlamda hem işlevsel hem de dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler; eğitimci, danışman, mentor, yenilikçi, araştırmacı ve topluluk lideri kimliği gibi çeşitli mikro kimlikler geliştirmektedir. Öğretmenlerin mikro kimlikleri, kişisel ve mesleki yaşamları, sosyal yapılar ve eğitim süreçleri gibi çeşitli unsurlardan etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Örneğin, bir öğretmen, kendi öğrenim deneyimlerinden ve aldığı eğitimden ilham alarak eğitimci kimliğini geliştirirken, aynı zamanda mesleki tecrübeleri doğrultusunda mentor kimliğiyle meslektaşlarına veya öğrencilerine rehberlik edebilir. Öğretmenler genellikle sınıf içindeki rollerine ek olarak, danışman kimlikleriyle öğrencilerinin akademik ve sosyal sorunlarını çözmelerine yardımcı olurlar. Öğretmenlerin danışmanlık ve pekiştirme yoluyla öğrencilere sağladığı destek, öğrencilerde davranış değişikliklerine yol açmaktadır (Bhadauria vd., 2020). Öğretmenlerin danışman mikro kimliği geliştirmesi, öğrencilerin duygusal zekalarını ve sosyal becerilerini geliştirmede etkilidir. Bu süreç, öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklemekte ve sınıf içi davranışlarını iyileştirmektedir (Kynda vd., 2023; Rajkamal & Prema, 2019).

Öğretmenlerin yenilikçi kimliği ise teknolojiyi ve çağdaş öğretim yöntemlerini derslerine entegre etme çabalarında gözlemlenebilir. Örneğin, pandemi döneminde çevrimiçi platformları aktif bir şekilde kullanarak öğrencilere ulaşmaya çalışan bir öğretmen, yenilikçi kimliğinin bir yansımasıdır. Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin rolü ve etkileri, eğitim sürecinin başarısı açısından kritik öneme sahiptir (Li & Wang, 2024). Öğretmenler, öğrencilere çevrimiçi ortamlarda rehberlik etme ve destek sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Huang, 2019). Bu kapsamda öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için çevrimiçi öğretimde etkili rehberlik ve iletişim yoluyla "lider" ve "refakatçi" rollerini üstlenmeli (Yao vd., 2020), dijital becerilerini sürekli geliştirmelidir (Li & Yu, 2022). Dolayısıyla hem öğrencilerin akademik başarısında hem de öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde yenilikçi kimliğin geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenlerde araştırmacı kimlik ise mesleklerini geliştirme amacıyla eğitim bilimleri literatürünü takip etmeleri, kendi sınıf uygulamaları üzerine araştırmalar yapmaları veya yeni öğretim stratejileri geliştirmeleriyle ortaya çıkmaktadır. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlamakta ve eğitim kalitesini artırmaktadır (Bahriadi vd., 2022). Öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini geliştirmeleri için sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları ve araştırma iş birlikleri aramaları önemlidir (Dikilitaş & Yaylı, 2018). Tüm bu mikro kimlikler, öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki rollerini değil, aynı zamanda daha geniş bir toplumsal bağlamdaki etkilerini de göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mikro kimliklerinin dinamik ve çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin mikro kimlikleri ise eğitim sürecinde öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir etkidir (Negru-Subtirica vd., 2022). Öğrenciler, okul ortamında farklı sosyal gruplarla etkileşimleri sonucunda akademik, sosyal, kültürel ve kolektif okul türü kimliği gibi çeşitli mikro kimlikler geliştirmektedir. Bu kimlikler, öğrencilerin okul ortamındaki farklı sosyal gruplarla olan etkileşimleri sonucunda şekillenmektedir ve her bir kimlik, onların bireysel ve sosyal gelişim süreçlerinde önemli roller oynamaktadır. Örneğin, akademik kimlik, bir öğrencinin derslerde sergilediği çaba, motivasyon ve öz-yeterlilik duygusuyla doğrudan ilişkilidir (Kristimani, 2021; Meens vd., 2018). Kendini "başarılı bir matematik öğrencisi" olarak tanımlayan bir birey, bu alanda daha fazla çalışmaya ve kendini geliştirmeye eğilim gösterebilir. Akademik kimlik ile akademik başarı arasında güçlü bir pozitif ilişki vardır; yüksek akademik kimlik seviyesine sahip öğrenciler daha başarılı olma eğilimindedir (Karanauskien & Kardelis, 2005). Ayrıca öğrencilerin akademik kimlikleri toplumsal sınıf, cinsiyet ve aile deneyimleri gibi faktörlerden de etkilenmekte olup, onların sınıf içerisindeki yaşantılarını etkilemektedir (Clegg, 2008). Sosyal kimlik ise öğrencilerin akran gruplarıyla olan ilişkilerinde ön plana çıkmaktadır. Örneğin, bir öğrenci, sınıfındaki bir arkadaş grubunun lideri rolünü üstlenebilirken, bir diğeri bir spor takımında "destekleyici takım arkadaşı" olarak tanınabilir. Bu sosyal roller, öğrencilerin

iletişim becerilerini geliştirmesine ve grup dinamiklerinde kendine bir yer bulmasına katkı sağlamaktadır.

Kültürel kimlik, özellikle çok kültürlü sınıflarda önem kazanır; farklı kültürden bir öğrenci, kendi kültürel değerlerini korurken aynı zamanda yeni bir kültüre adapte olma sürecinde çeşitli mikro kimlikler geliştirebilir. Örneğin, hem kendi kültürünü temsil eden bir "kültür elçisi" hem de yeni bir dil öğrenmeye çalışan bir "dil öğrencisi" rolünü üstlenebilir. Öğrencilerin kültürel kimlikleri, öğrenme etkinliklerini ve başarılarını artırabilir (Altugan, 2015). Kolektif okul türü kimliği ise öğrencilerin okul topluluğuna aidiyet duygusuyla ilişkilidir. Okulun spor takımında yer alan bir öğrenci, okulunu temsil eden bir "sporcu" kimliği geliştirirken, bir başka öğrenci tiyatro kulübünde yer alarak "sanatçı" kimliğini ön plana çıkarabilir. Öğrencilerin kolektif okul türü kimliği, öğrencilerin okudukları okul türüne bağlı olarak geliştirdikleri sosyal statü veya itibar algılarını ifade etmektedir ve öğrencilerin akademik öz kavramlarından bağımsız olarak, okudukları okul türüne göre farklılık gösterir ve öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilir (Knigge & Hannover, 2011). Kolektif okul türü kimliği, öğrencinin okullaşma ve okuldaki sosyal gruplarla özdeşleşme derecesidir ve öğrencilerin cinsiyet ve etnik kökenine göre farklılık gösterebilir (Voelkl, 1996). Bu kimlikler, öğrencilerin sadece bireysel başarılarını değil, aynı zamanda okul ortamındaki sosyal ve duygusal uyumlarını da desteklemektedir. Tüm bu mikro kimlikler, öğrencilerin bireysel kimlik oluşum süreçlerine dinamik bir katkı sağlarken, aynı zamanda onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve okul hayatındaki farklı rolleri deneyimlemelerine olanak tanımaktadır.

Özetle, araştırmada, okul yöneticileri bağlamında, liderlik, arabuluculuk ve toplum temsilcisi gibi mikro kimliklerin yöneticilerin liderlik tarzlarını ve okul içi etkileşimlerini şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Mikro kimliklerin, eğitim politikaları ve toplumsal beklentilerle uyumlu bir şekilde yöneticilerin stratejik düşünme yeteneklerini desteklediği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin eğitimci, danışman, mentor, yenilikçi ve araştırmacı kimlikleri, onların öğretim yöntemlerini, öğrenci etkileşimlerini ve mesleki gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerde ise akademik, sosyal ve kültürel kimliklerin, bireysel öğrenme ve sosyal etkileşimler üzerindeki belirgin etkileri dikkat çekmektedir. Bu araştırma, okullarda mikro kimlik kavramının önemini vurgulamakta ve bu kimliklerin bireylerin sosyal rollerini, davranışlarını ve etkileşimlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda mikro kimliklerin uzun vadeli etkilerinin incelendiği veya farklı kültürel bağlamlarda mikro kimliklere yönelik karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırma, bir derleme çalışması olduğundan etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırma, makalenin yazarı tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

- Adams, G., & Marshall, S. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429-42. <https://doi.org/10.1006/JADO.1996.0041>.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.08.013>.
- Albarelo, F., Crocetti, E., & Rubini, M. (2017). I and us: A longitudinal study on the interplay of personal and social identity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 689-702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>.
- Alvarado, E., Sy, F., & Adriatico, C. (2019) Constraints on school based management compliance of public schools principals. *Open Access Library Journal*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.4236/oalib.1105454>
- Altugan, A. (2015). The relationship between cultural identity and learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 186, 1159-1162. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.04.161>.
- Alvesson, M., & Willmott, H. C. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), 619-644. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6486.00305>
- Amiot, C. E., de la Sablonnière, R., Terry, D. J., & Smith, J. R. (2007). Integration of social identities in the self: Toward a cognitive-developmental model. *Personality and Social Psychology Review*, 11(4), 364-388. <https://doi.org/10.1177/1088868307304091>
- Androniceanu, A., Ristea, B., & Uda, M. M. (2015). Leadership competencies for project based school management success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 232-238. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.04.760>.
- Badia, A., & Clarke, A. (2021). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355- 371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>.
- Bahriadi, B., Suriansyah, A., & Sulaiman, S. (2022). Continuous professional development model to improve teacher professional competence. *International Journal of Social Science And Human Research*, 5(12), 6010-6017. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i12-89>.
- Bentley, S. V., Greenaway, K. H., Haslam, S. A., Cruwys, T., Steffens, N. K., Haslam, C., & Cull, B. (2019). Social identity mapping online. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(2), 213–241. <https://doi.org/10.1037/pspa0000174>.

- Bhadauria, U., Mathur, R., Agarwal, A., Shukla, R., Godha, S., & Maheshwari, R. (2020). Impact of counseling and reinforcement by school teachers on behavior change in children: A one -year follow-up study. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 129. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_84_20.
- Bhugra, D., Smith, A., Liebrezn, M., Ventriglio, A., Gnanapragasam, S., Buadze, A., Pemberton, M., & Poulter, D. (2023). "Otherness", otherism, discrimination, and health inequalities: entrenched challenges for modern psychiatric disciplines. *International Review of Psychiatry*, 35, 234- 241. <https://doi.org/10.1080/09540261.2023.2192275>.
- Bulstrode, C., & Hunt, V. (2000). What is mentoring? *The Lancet*, 356(2944), 1788. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(00\)03229-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(00)03229-3).
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445–467. <https://doi.org/10.1080/03054980701450886>.
- Carr, D. (2020). Personal identity is social identity. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20, 341-351. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09702-1>.
- Catubig, V. (2023). School leaders' crisis leadership competencies and their pandemic response strategies. *Diversitas Journal*, 8(4), 2691 –2710. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i4.2691>.
- Cheng, L. (2021). The implications of EFL/ESL teachers' emotions in their professional identity development. *Frontiers in Psychology*, 12, 755592. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755592>.
- Chrysoschoou, X. (2003). Studying identity in social psychology: Some thoughts on the definition of identity and its relation to action. *Journal of Language and Politics*, 2(2), 225-241. <https://doi.org/10.1075/JLP.2.2.03CHR>.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat. *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/01411920701532269>.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20(1), 23- 43. <https://doi.org/10.1080/09500780608668708>.
- Crocetti, E., Albarello, F., Meeus, W., & Rubini, M. (2022). Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 161–201. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2104987>.
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265- 277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>.
- Cruz-González, C., Rodríguez, C., & Segovia, J. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31- 53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>.
- Cruz-González, C., Segovia, J., & Rodríguez, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*, 61(3), 319- 336. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>.

- Çoğaltay, N., & Karadağ, E. (2016). The effect of educational leadership on organizational variables: A meta-analysis study in the sample of Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(2), 603-646. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2016.2.2519>.
- Dianovi, A., Siregar, D., Mawaddah, I., & Suryaningsih, S. (2022). Guidance and counselling in education. *World Psychology*, 1(2), 99–107. <https://doi.org/10.55849/wp.v1i2.95>.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X).
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0177>.
- Dikilitaş, K., & Yaylı, D. (2018). Teachers' professional identity development through action research. *ELT Journal*, 72(4), 415-424. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCY027>.
- Drummond, J. (2020). Self-identity and personal identity. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20, 235-247. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09696-w>.
- Eddy, S., Brownell, S., Thummaphan, P., Lan, M., & Wenderoth, M. (2015). Caution, student experience may vary: Social identities impact a student's experience in peer discussions. *CBE Life Sciences Education*, 14(4), 1-17. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-05-0108>.
- Faas, D., Smith, A., & Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688>.
- Feser, M. S., & Haak, I. (2022). Key features of teacher identity: A systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science-related subjects. *Studies in Science Education*, 59(2), 287-320. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2108644>.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.06.005>.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>.
- Galliher, R., McLean, K., & Syed, M. (2017). An integrated developmental model for studying identity content in context. *Developmental psychology*, 53(11), 2011-2022. <https://doi.org/10.1037/dev0000299>.
- Gibbs, L. (2020). Leadership emergence and development: Organizations shaping leading in early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 672-693. <https://doi.org/10.1177/1741143220940324>.

- García, C., & Badia, A. (2023). "I as a practicum mentor": Identities of mentors of student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 31(3), 335- 351. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2202476>.
- Grissom, J., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315- 324. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023112>.
- Gu, M., & Benson, P. (2015). The formation of English teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 19(2), 187- 206. <https://doi.org/10.1177/1362168814541725>.
- Gülcan, M. (2012). Research on instructional leadership competencies of school principals. *Education*, 132(3), 625-635.
- Hogg, M., Abrams, D., Otten, S., & Hinkle, S. (2004). The social identity perspective. *Small Group Research*, 35(3), 246- 276. <https://doi.org/10.1177/1046496404263424>.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2014). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Howey, K. (1988). Mentor-teachers as inquiring professional. *Theory Into Practice*, 27(3), 209- 213. <https://doi.org/10.1080/00405848809543353>.
- Houston, P., & Bryant, A. (1997). The roles of superintendents and school boards in engaging the public with the public schools. *Phi Delta Kappan*, 78(10), 756-759.
- Huang, Q. (2019). Comparing teacher's roles of F2f learning and online learning in a blended English course. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 190- 209. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1540434>.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426- 441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jałowiecka-Frania, A. (2022). Social relations of students in the peer group. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu. Pedagogika*, 1(25), 53-67. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0776>.
- Juang, L., & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of adolescence*, 33(3), 347-54. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.008>
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kallio, B. (2003). School administrators and ethical decision-making in rural communities. *The Rural Educator*, 25(1), 26-29.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171- 175. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2012.01.005>.
- Karadağ, C. & Altınok, V. (2022). Examining the opinions of school principals on the crisis management process. *Route Educational and Social Science Journal*, 75, 326- 340. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.3255>.
- Karanauskien, D. & Kardelis, K. (2005). The relationship between students' academic identity and academic achievements. *Social Sciences*, 1(47), 62-70.

- Kempa, R., Serpara, H., & Lokollo, L. (2023). The role of German teachers' community as a pioneer in improving teacher competence. *Journal of Education and Learning*, 17(3), 408-416. <http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v17i3.20725>
- Klimstra, T., Luyckx, K., Hale, W., Frijns, T., Van Lier, P., & Meeus, W. (2010). Short-term fluctuations in identity: Introducing a micro-level approach to identity formation. *Journal of personality and social psychology*, 99(1), 191-202. <https://doi.org/10.1037/a0019584>.
- Koven, S. (2021). What is a mentor? *The New England journal of medicine*, 390(8), 683-685. <https://doi.org/10.1056/nejmp2313304>
- Knigge, M., & Hannover, B. (2011). Collective school-type identity: predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, 46(3), 191-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00207594.2010.529907>
- Kynda, A., Astuti, B., & Karima, A. (2023). Classroom teachers role in implementing guidance and counseling for children with aggressive behavior. *Tarbawi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 19(1), 49-60. <https://doi.org/10.32939/tarbawi.v19i1.2551>.
- Li, W., & Wang, W. (2024). The impact of teaching presence on students' online learning experience: Evidence from 334 Chinese universities during the pandemic. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291341>.
- Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 11-21. <https://doi.org/10.3390/su14031121>
- Licona, N. (2021). Theory for the study of identity. *Advances in Anthropology*, 11(1), 13-24. <https://doi.org/10.4236/AA.2021.111002>.
- Mann, D. (1974). The politics of representation in educational administration. *Education and Urban Society*, 6(3), 297-317. <https://doi.org/10.1177/001312457400600305>
- Mansour, S., & Moloney, R. (2020). Multiple identities: A study of students in an Australian coptic school. *Journal for the Academic Study of Religion*, 33(1), 49-65. <https://doi.org/10.1558/jasr.36773>.
- Meens, E., Bakx, A., Klimstra, T., & Denissen, J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2018.04.006>.
- Mizrahi-Shtelman, R. (2019). Role identity and sensemaking as institutional mechanisms for policy translation: The case of school principals and education reforms in Israel. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1638422>.
- Mollá, N., & Castelló, M. (2022). Characterisation of the professional identity of school principals. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(4), 804-841. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096289>.
- Mullen, C., & Klimaitis, C. (2019). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35. <http://dx.doi.org/10.1111/nyas.14176>

- Murakami, E., Hernandez, F., Valle, F., & Almager, I. (2018). Latina/o school administrators and the intersectionality of professional identity and race. *SAGE Open*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244018776045>.
- Murati, R., Ceka, A., & Besimi, A. (2019). The teacher and changes in education. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 317-321. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3352060>
- Nana, L., & Jing, H. (2017). Exploring researcher identity construction of university EFL teachers in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 371- 391. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0022>.
- Negru-Subtirica, O., Damian, L., Pop, E., & Crocetti, E. (2022). The complex story of educational identity in adolescence: Longitudinal relations with academic achievement and perfectionism. *Journal of Personality*, 91(2), 299-313. <https://doi.org/10.1111/jopy.12720>
- Neupane, B. (2024). Sociocultural environment and agency in identity construction of English Language teachers. *The Qualitative Report*, 29(7), 1948-1968. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6756>.
- Newman, M., & Gough, D. (2019). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In: Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K. (Eds) *Systematic Reviews in Educational Research*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Nobis, M. L. (2022). Community relation practices of school administrators in public schools in palapag, Northern Samar. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 4(2), 85-89. <https://doi.org/10.55057/ijares.2022.4.2.9>.
- Oxford English Dictionary. (2023). *Micro*. In Oxford English Dictionary. Oxford University Press. <https://www.oed.com/> Erişim Tarihi: 15.01.2025.
- Parry, L. (2018). The case for teacher-led innovation. *Childhood Education*, 94(2), 4-9. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1451683>.
- Pastor, M., Acosta, R., & Aquino, M. (2024). Resiliency practices in educational crisis management among school administrators. *International Journal of Education*, 17(1), 71-78. <https://doi.org/10.17509/ije.v17i1.56986>.
- Pirkkalainen, H., Sood, I., Napoles, C., Kukkonen, A., & Camilleri, A. (2022). How might micro-credentials influence institutions and empower learners in higher education?. *Educational Research*, 65, 40-63. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2157302>.
- Pollock, K., & Briscoe, P. (2019). School principals' understandings of student difference and diversity and how these understandings influence their work. *International Journal of Educational Management*, 34(3). <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0243>.
- Ravi, R. (2022). Innovation in teaching– “An encouraging environment for education”. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(8), 3594-3606. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i8-34>.
- Rajkamal, A., & Prema, N. (2019). Effectiveness of counselling on emotional intelligence of school students. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(11), 1-7. <https://doi.org/10.17485/IJST/2019/V12I11/138212>.

- Reed, A. (2023). Micro-credentials and the role of evidence: Increasing the potential for learner-centeredness, inclusivity and an expansive model of assessment and credentialing. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 40(5). <https://doi.org/10.1108/ijilt-12-2022-0228>.
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 34-41. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.06.003>.
- Reyes, D. (2024). Leadership in times of uncertainty: Proactive crisis leadership and strategic vigilance among school administrators in a selected private higher education institution. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(6), 3994-3996. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i06-53>.
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>.
- Ritacco, M., & Bolívar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: School principals in Spain. *International Journal of Educational Management*, 33(5). <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2016-0235>.
- Ryan, J. (2007). Dialogue, identity, and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17(3), 340- 370. <https://doi.org/10.1177/105268460701700304>.
- Rungphon, C., & Sawandee, S. (2024). A study of project management of vocational education administrators in Kalasin province under the office of the vocational education commission, ministry of education. *Interdisciplinary Academic and Research Journal*, 4(5), 827–844. <https://doi.org/10.60027/iarj.2024.276198>.
- Schechter, C., Da'as, R., & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*, 38(4). <https://doi.org/10.1177/08920206221084050>.
- Seunarinensingh, K. (2011). School administrators' discursive positioning in talk about deviant high school students. *Pragmatics*, 21(1), 127-144. <https://doi.org/10.1075/PRAG.21.1.07SEU>.
- Siddaway, A., Wood, A., & Hedges, L. (2019). How to do a systematic review: A Best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual review of psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>.
- Smart, J. (1980). Teacher as community leader: A Philippine example. *Australian Journal of Education*, 24(1), 82-91. <https://doi.org/10.1177/000494418002400107>.
- Sundar, N., & Mesalia, P. S. (2023). Any teacher can be a counsellor: Role of teachers in guidance and counselling. *Thiagarajar College of Preceptors Edu Spectra*, 5(1), 20-25. <http://dx.doi.org/10.34293/eduspectra.v5i1.03>
- Tark, A., Estrada, L., Stone, P., Baernholdt, M., & Buck, H. (2022). Systematic review of conceptual and theoretical frameworks used in palliative care and end-of-life care research studies. *Palliative Medicine*, 37(1), 10-25. <https://doi.org/10.1177/02692163221122268>.
- Tanzi, M., & Hermanto, H. (2024). The role of principals in implementing inclusive education through culturally responsive school leadership. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(1). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i1.4274>.

- Tee, P., Cham, T., Aw, E., Khudaykulov, A., & Zhang, X. (2023). Marketing micro-credentials: Understanding learners' engagement and willingness to pay more. *International Journal of Educational Management*, 38(4), 1001-1020. <https://doi.org/10.1108/ijem-03-2023-0096>.
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 1010-995. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>.
- Turner, J., & Oakes, P. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25(3), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1986.tb00732.x>
- Türk Dil Kurumu (2025). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 16.01.2025.
- Van Der Gaag, M., De Ruiter, N., & Kunnen, E. (2016). Micro-level processes of identity development: Intra-individual relations between commitment and exploration. *Journal of Adolescence*, 47, 38-47. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.adolescence.2015.11.007>
- Van der Gaag, M., Albers, C. J., & Kunnen, E. S. (2017). Micro-level mechanisms of identity development: The role of emotional experiences in commitment development. *Developmental Psychology*, 53(11), 2205-2217. <https://doi.org/10.1037/dev0000336>
- Vandenberghe, R. (1998). Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinition of their role. *International Journal of Educational Research*, 29(4), 371-380. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00040-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00040-8).
- Voelkl, K. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770. <https://doi.org/10.1177/0013164496056005003>.
- Wachter, M., Ventriglio, A., & Bhugra, D. (2015). Micro-identities, adjustment and stigma. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(5), 436-437. <https://doi.org/10.1177/0020764015590080>.
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>.
- Wang, X., & He, Y. (2022). School EFL teachers' research identity construction in the Chinese university-school community. *Frontiers in Psychology*, 13, 897425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897425>.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/13600800600751002>.
- Whitchurch, C. (2008). Beyond administration and management: Reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(4), 375-386. <https://doi.org/10.1080/13600800802383042>.
- Wildman, T., Magliaro, S., Niles, R., & Niles, J. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213. <https://doi.org/10.1177/0022487192043003007>.

- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C., & Smith, J. (2012). Crossing borders: New teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.587883>.
- Wood, M. (2013). Mathematical micro-identities: moment-to-moment positioning and learning in a fourth-grade classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(5), 775-808. <https://doi.org/10.5951/JRESEMATHEduc.44.5.0775>.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 106- 89. <https://doi.org/10.1080/01425690120102872>.
- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What role should teachers play in online teaching during the COVID-19 pandemic? Evidence from China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 517-524. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar035>.
- Zhao, Q. (2022). On the role of teachers' professional identity and well-being in their professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 913708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913708>.
- Zheng, X., & Ye, J. (2022). Teacher leadership for professional development in a networked learning community: A Chinese case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 1062-1081. <https://doi.org/10.1177/17411432221121224>.

Extended Abstract

Introduction

Individuals assume various roles in different areas of social life and shape their identities through these roles. While identity refers to the processes of individuals defining themselves and positioning themselves in the social context; micro identity is the identity characteristics exhibited by the individual in certain moments or situations. Micro identity is the identity changes that occur in an individual's daily life, especially in certain moments or short-term interactions. These identities are more temporary and can vary depending on the situation. Since micro identities can change more easily according to the cultural and social contexts in which the individual is located, they play an important role in the adaptation processes of the individual. School environments are places where individuals have various social roles and interact with groups, thus various micro identities emerge. School stakeholders (school administrators, teachers and students) develop various micro identities in their interactions. The research draws attention to the importance of the concept of micro-identity in schools and reveals how these identities shape individuals' social roles, behaviours and interactions. Within the scope of the research, firstly the concept of micro-identity is explained and then the micro-identity behaviors of school stakeholders (school administrators, teachers, and students) are discussed. Although there are some studies on the micro-identities of teachers and school administrators in the literature, the lack of a theoretical study on the micro-identities of school stakeholders draws attention. It is thought that addressing the concept of 'identity', which has an

important place in psychology, in the context of school stakeholders is valuable in terms of educational research and can make a meaningful contribution to the literature.

Method

This research is a qualitative research in the form of literature review in review design. By using the review design in the research, the data in the literature on micro-identities in schools were analysed with a holistic approach and a conceptual framework on the subject was presented.

Result and Discussion

According to the research findings, school administrators exhibit various micro identity behaviors such as leader, mediator, community representative, project manager, technocrat and inclusive identity. For example, a school administrator can establish a balance between teachers and parents as a mediator in crises, while he/she can lead the school to develop innovative projects as a project manager. Since various crises can be encountered in schools, administrators need to develop various coping strategies to manage these crises. School administrators develop a mediator identity to solve these crises in crises. However, the ability of school administrators to flexibly switch between these identities makes it easier for them to adapt to the situation or to develop solutions. For example, an administrator coping with budget constraints can utilize resources most efficiently by activating his/her technocrat identity, while at the same time motivating the school community with his/her leader identity. Such situations show that the micro identities of school administrators have both a functional and dynamic structure in individual and social contexts.

Teachers develop various micro identities such as educators, counselors, mentors, innovators, researchers, and community leaders. Teachers' micro identities are shaped by various factors such as their personal and professional lives, social structures, and educational processes. For example, a teacher may develop an educator identity inspired by his/her own learning experiences and the education he/she has received, while at the same time, he/she may guide his/her colleagues or students as a mentor in line with his/her professional experiences. In addition to their roles in the classroom, teachers often help their students solve their academic and social problems through their identity as counselors. Teachers' innovative identity can be observed in their efforts to integrate technology and contemporary teaching methods into their lessons. For example, a teacher who tries to reach students by actively using online platforms during the pandemic period is a reflection of his/her innovative identity. All these micro-identities illustrate not only teachers' roles in the classroom but also their influence in a wider societal context. This reveals the dynamic and multidimensional nature of teachers' micro identities.

Students' micro identities are an important factor affecting their learning experiences and academic achievement in the education process. Students develop various micro identities such as academic, social, cultural, and collective school type identity as a result of their interactions with

different social groups in the school environment. These identities are shaped by students' interactions with different social groups in the school environment and each identity plays important roles in their individual and social development processes. For example, academic identity is directly related to a student's effort, motivation and sense of self-efficacy. An individual who identifies himself/herself as a 'successful maths student' may tend to work harder and improve himself/herself in this field. There is a strong positive relationship between academic identity and academic achievement; students with high levels of academic identity tend to be more successful. Social identity, on the other hand, comes to the fore in students' relationships with their peer groups. For example, one student may assume the role of the leader of a group of friends in his/her class, while another may be recognized as a 'supportive teammate' in a sports team. These social roles help students develop their communication skills and find a place for themselves in group dynamics. These identities support not only students' individual success but also their social and emotional adjustment in the school environment. All these micro-identities make a dynamic contribution to students' individual identity formation processes, while at the same time enriching their learning experiences and enabling them to experience different roles in school life.

The study revealed that micro-identities such as leadership, mediation and community representative shape the leadership styles of school administrators and their in-school interactions. It is understood that micro identities support administrators' strategic thinking skills in line with educational policies and social expectations. Similarly, teachers' identities of educator, counsellor, mentor, innovator and researcher significantly affect their teaching methods, student interactions and professional development. For students, academic, social and cultural identities significantly affect individual learning and social interactions. This study highlights the importance of micro-identities in schools and reveals how these identities shape individuals' social roles, behaviours and interactions. As a result of the research, it is thought that studies examining the long-term effects of micro-identities or comparative analyses of micro-identities in different cultural contexts can increase knowledge in this field.



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

*Geliş/Received: 14.03.2025 Kabul/Accepted: 14.05.2025/ Yayın
Tarihi (Published): 30.06.2025
Makalenin Türü / Article Type: Derleme/ Review*

Mesleki Rehberlik Hizmetleri ve Metaverse: Yetenek Gelişiminde Yeni Yöntemler
Ali Rıza YAVRUTÜRK**

Öz

Bu araştırmanın amacı mesleki rehberlik hizmetlerinde metaverse ile ilgili yeni yöntemleri incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden geleneksel alan yazın taraması ile yapılmıştır. Mesleki rehberlik hizmetleri, bireylerin kariyer seçimlerini bilinçli bir şekilde yapmalarına yardımcı olmak amacıyla gelişen teknolojilerden yararlanmaktadır. Son yıllarda, metaverse teknolojisi bu alanda yeni ve yenilikçi çözümler sunarak bireylere sanal ortamda interaktif kariyer deneyimleri yaşama fırsatı vermektedir. Metaverse tabanlı mesleki rehberlik hizmetleri, kullanıcıların sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi teknolojilerle farklı meslekleri deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede bireyler, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri iş ortamlarını sanal dünyada keşfedebilir ve potansiyel kariyer yollarını daha iyi değerlendirebilirler. Özellikle işverenler ve eğitim kurumları, metaverse içinde sanal stajlar, simülasyonlar ve etkileşimli eğitim modülleri sunarak bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Geleneksel mesleki rehberlik yöntemleri genellikle yüz yüze görüşmelere ve yazılı testlere dayanırken metaverse tabanlı rehberlik, oyunlaştırma ve yapay zekâ destekli rehberlik sistemleri ile bireyselleştirilmiş ve daha etkili bir deneyim sunmaktadır. Araştırmada metaverse teknolojisinin mesleki rehberlik süreçlerine yenilikçi bir boyut kazandırarak bireylerin yeteneklerini daha etkili bir şekilde keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekte bu teknolojilerin daha geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşarak kariyer danışmanlığı alanında devrim yaratması beklenmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler alanyazın ışığında tartışılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital eğitim, mesleki rehberlik, metaverse, yetenek gelişimi.

Vocational Guidance Services and Metaverse: New Methods in Talent Development

Abstract

The purpose of this research is to examine new methods related to metaverse in vocational guidance services. The research was conducted using traditional literature review from qualitative research methods. Vocational guidance services benefit from developing technologies in order to help individuals make conscious career choices. In recent years, metaverse technology has offered new and innovative solutions in this field, providing individuals with the opportunity to have interactive career experiences in a virtual environment. Metaverse-based vocational guidance services allow users to experience different professions with technologies such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR). In this way, individuals can explore work environments they may encounter in real life in the virtual world and better evaluate potential career paths. Employers and educational institutions in particular contribute to the development of individuals' skills by offering virtual internships, simulations and interactive training modules in the metaverse. While traditional vocational guidance methods are generally based on face-to-face interviews and written tests, metaverse-based guidance offers an individualized and more effective experience with gamification and artificial intelligence-supported guidance systems. The study concluded that

** Uzman Psikolojik Danışman, Zile Fen Lisesi, Tokat, a.r_yavruturk@outlook.com, ORCID:0000-0002-6724-6019

metaverse technology provides an innovative dimension to vocational guidance processes, allowing individuals to discover and develop their talents more effectively. In the future, it is expected that these technologies will reach a wider user base and revolutionize the field of career counseling. The data obtained within the scope of the study were discussed in the light of the literature and a number of suggestions were made.

Keywords: Digital education, vocational guidance, metaverse, talent development.

Giriş

Küresel iş gücü piyasasında teknolojinin hızlı ilerleyişi, mesleki rehberlik hizmetleri ve bireylerin kariyer planlamalarında köklü değişimlere yol açmaktadır. Geleneksel mesleki rehberlik yöntemleri, bireylerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını analiz etmeye yönelik klasik testler ve yüz yüze danışmanlık süreçleri üzerine odaklanırken dijital dönüşüm bu alana yeni bir boyut kazandırmıştır (Canpolat, 2021). Özellikle metaverse gibi sanal gerçeklik tabanlı teknolojilerin yükselişi, bireylere ve kurumlara yetenek gelişimi konusunda yenilikçi yollar sunmaktadır (Attwell & Hughes, 2019; Çetinkaya Yıldız, 2019). Bu bağlamda metaverse platformlarının mesleki rehberlikte sunduğu fırsatlar, hem bireylerin kariyer yolculuğunu zenginleştirmekte hem de kurumlara daha etkili bir yetenek havuzu oluşturma imkânı tanımaktadır (Balasaheb vd., 2019). Mesleki rehberlik hizmetlerinde metaverse kullanımı, bireylerin sanal simülasyonlar yoluyla kariyer deneyimleri edinmesini ve kendi yeteneklerini daha somut bir şekilde keşfetmesini sağlamaktadır (Barnes vd., 2010). Geleneksel yöntemlerin kısıtlı yapısını aşan bu yeni yaklaşım, bireylerin meslekler hakkında teorik bilgi edinmenin ötesine geçerek doğrudan uygulama yapmasına olanak tanımaktadır. Bir mühendislik öğrencisi, sanal bir fabrikada çalışma simülasyonlarıyla teorik bilgi ve pratik becerileri bir araya getirirken bir öğretmen adayı sanal sınıflarda uygulamalı ders verme deneyimi kazanabilir (Buchanan, 2005). Bu tür yenilikçi yöntemler, hem bireylerin iş dünyasına hazırlanmasını hızlandırmakta hem de özgüvenlerini artırarak daha bilinçli kararlar almasını sağlamaktadır (Amrale vd., 2022; Meydan & Göksu, 2015).

Metaverse teknolojisinin yetenek gelişimine katkıları, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de önemli avantajlar sunmaktadır (Amrale vd., 2022). İnsan kaynakları yönetimi süreçlerinde metaverse tabanlı eğitimler, çalışanların becerilerini güncellemelerine ve yenilikçi problem çözme yaklaşımlarını deneyimlemelerine imkân tanımaktadır (Yıldız, 2024). Ayrıca şirketler metaverse üzerinden düzenlenen sanal kariyer fuarları ve yetenek geliştirme programları sayesinde coğrafi engelleri aşarak daha geniş bir aday havuzuna ulaşabilir (Viswanathan & Banerji, 2025). Bu sayede doğru adayları doğru pozisyonlara yerleştirmek ve kurum içi verimliliği artırmak mümkün hâle gelmektedir (Frank vd., 2019). Sonuç olarak mesleki rehberlik hizmetleri ve yetenek gelişimi alanında metaverse gibi yenilikçi teknolojilerin kullanımı, hem bireysel kariyer planlamasında hem de kurumsal iş gücü stratejilerinde dönüştürücü bir etki yaratmaktadır (Jarrahi vd., 2023). Bu teknolojilerin sunduğu fırsatlar, bireylerin daha bilinçli ve donanımlı bir şekilde iş dünyasına adım atmasına olanak sağlarken kurumların ise yetenek yönetimi süreçlerini daha etkin ve verimli bir şekilde

yürütmesine katkı sunmaktadır (Ohm & Bhavani, 2019). Bu makalede mesleki rehberlikte metaverse teknolojilerinin kullanımı ve yetenek gelişiminde sunduğu yenilikçi yöntemler ele alınarak geleceğin çalışma dünyasına ışık tutulacaktır.

Yöntem

Mesleki rehberlik hizmetleri ve metaverse ile ilgili yöntemleri derinlemesine ele alarak konu ile ilgili teorik kuramların ve önerilerin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden geleneksel alanyazın taraması benimsenmiştir. Geleneksel alan yazın taraması, belirli bir konu veya araştırma sorusuyla ilgili çalışmaları derinlemesine inceleyerek, mevcut bilgiyi sentezlemeyi ve önemli bulguları özetlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Baumeister & Leary, 1997). Bu doğrultuda bu çalışmada mesleki rehberlik hizmetleri ve mesleki rehberlik hizmetlerinde “metaverse”ün kullanılması ile ilgili mevcut araştırmalar incelenmiş ve analiz edilmiştir. Veri toplama süreci, literatür taraması ile başlatılmış ve bu aşamada ulusal ve uluslararası veri tabanlarında “mesleki rehberlik hizmetleri,” “metaverse” ve “yetenek gelişimi yöntemleri” gibi anahtar kelimeler kullanılarak teorik çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma sonuçları toplanarak detaylı bir doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenerek bilgi elde edilmesini sağlayan nitel bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemle araştırmacılar, mevcut bilgi ve belgeler üzerinden konuya dair verileri analiz eder ve yorumlar (Bowen, 2009). Bu araştırma yöntemiyle ergenlik döneminde benlik algısı ve kimlik krizi ile ilgili çalışmalar kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuş ve geliştirilmesi gereken alanlar hakkında öneriler sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde mesleki rehberlik hizmetleri ve mesleki rehberlik hizmetlerinde “metaverse”ün kullanımına ilişkin kaynakların incelenmesi ve analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Metaverse ve Mesleki Rehberlik Hizmetleri

Metaverse, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerle şekillenen, dijital bir evren olarak bireylere birçok fırsat sunmaktadır (Attwell & Hughes, 2019). Mesleki rehberlik hizmetleri de bu dijital dönüşümden etkilenerek yeni boyutlar kazanmıştır (Peker vd., 2017). Geleneksel mesleki rehberlikte yüz yüze görüşmeler, testler ve bireysel danışmanlıklar ön plandayken metaverse sayesinde bireyler sanal ortamda interaktif bir şekilde kariyer yollarını keşfedebilmektedir (Gürkan, 2025). Bir kullanıcı, metaverse ortamında tercih etmek istediği meslekle ilgili simülasyonlara katılabilir, dijital bir hastane ortamında doktor olmanın nasıl bir deneyim olduğunu gözlemleyebilir veya bir fabrika simülasyonunda mühendislik süreçlerini öğrenebilir (Balasahab vd., 2019). Bu durum, bireylerin mesleki seçimlerini daha bilinçli yapmalarına olanak tanırken aynı zamanda rehberlik sürecini daha erişilebilir ve dinamik hâle getirmektedir. Geleneksel rehberlik hizmetleri yüz yüze iletişimin gücü sayesinde danışman ve birey arasında derin bir ilişki kurulmasını sağlar (Amrale vd., 2022). Özellikle

genç bireyler için empatinin ve birebir desteğin önemi büyüktür. Ancak bu yöntem, coğrafi sınırlamalar ve zaman yönetimi gibi zorluklar içerebilir (Suryodiningrat vd., 2024). Metaverse ortamında ise bu sınırlamalar büyük ölçüde ortadan kalkmaktadır. Öğrenciler ve yetişkinler dünyanın her yerinden uzman rehberlik hizmetlerine ulaşabilir ve sanal dünyada çeşitli kariyer seçeneklerini deneyimleyebilirler (Öztürk Dilek, 2019). Ancak bu teknolojiyle rehberlikte bireysel duygusal bağın ve yüz yüze etkileşimin eksikliği de bir dezavantaj olarak görülebilir. Ayrıca dijital uçurum nedeniyle teknolojik altyapıya erişemeyen bireyler için bu hizmetler sınırlı kalabilir (Viswanathan & Banerji, 2025).

“Metaverse”ün gelişimi, mesleki rehberlik hizmetlerinde yeni standartlar belirlemektedir. Gelecekte sanal stajlar, iş başı eğitimleri ve kariyer etkinlikleri metaverse için de yaygınlaşabilir (Attwell & Hughes, 2019; Kayalar, 2023). Meslek seçimi öncesinde bireyler, potansiyel iş ortamlarını metaverse simülasyonlarında inceleyebilir ve karar verme süreçlerini daha somut bir temele dayandırabilir (Barnes, vd., 2010). Öte yandan geleneksel rehberlik hizmetleri tamamen kaybolmayacak, aksine dijital hizmetlerle entegre bir şekilde çalışacaktır (Çetinkaya Yıldız, 2019). Hibrit bir model, bireylerin hem duygusal destek almasını hem de teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanmasını sağlayabilir (Fulmer vd., 2021). Bu bağlamda, “metaverse”ün bireylere sınırsız olanaklar sunduğu bir gelecekte, rehberlik hizmetlerinin kapsamı hem genişleyecek hem de daha kişiselleştirilmiş bir hâle gelecektir.

Yetenek Gelişiminde “Metaverse”ün Avantajları

Sanal Meslek Deneyimi

Metaverse, bireylerin sanal ortamda gerçek dünyadaki deneyimleri simüle edebileceği bir platform sunarak yetenek gelişiminde devrim niteliğinde fırsatlar yaratmaktadır (Amrale vd., 2022; Kaya, 2021). Özellikle sanal meslek deneyimi, bireylerin farklı kariyer alanlarını keşfetmesi, yeni beceriler edinmesi ve iş dünyasına hazırlanması açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır (Kiselev vd., 2020). Sanal meslek deneyimi bireylere gerçek bir iş ortamını simüle eden etkileşimli senaryolar sunar (Suryodiningrat, vd., 2024). Bir doktor adayının sanal bir ameliyat gerçekleştirmesi, bir mühendis adayının dijital ortamda proje tasarlaması ya da bir satış temsilcisinin sanal müşterilerle iletişim kurması gibi uygulamalar, pratik yapma ve mesleki becerileri geliştirme imkânı sağlar (Buchanan, 2005). Bu yöntem teorik bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırırken bireylere hatalarını güvenli bir şekilde deneyimleme fırsatı verir (Viswanathan & Banerji, 2025).

“Metaverse”ün bu alandaki en büyük avantajlarından biri coğrafi ve fiziksel sınırlamaları ortadan kaldırmasıdır. Dünyanın herhangi bir yerinden bireyler yalnızca bir VR başlığı veya bilgisayar aracılığıyla metaverse ortamlarına erişebilir ve farklı sektörlerdeki sanal iş deneyimlerine katılabilir (Hirschi, 2018). Bir yazılım geliştiricisi adayının Silikon Vadisi’nde çalışıyormuş gibi bir ortamda kendini denemesi, bilgi birikimini artırmanın yanı sıra özgüvenini de geliştirir. Ayrıca metaverse, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar. Bireyler, ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine uygun olarak özelleştirilmiş meslek deneyimlerine katılabilir (Yıldız, 2024). Bu, özellikle kariyer seçiminde kararsız

olan bireyler için büyük bir avantajdır. Sanal ortamda farklı meslekleri deneyimleyerek kendi yeteneklerini ve ilgi alanlarını daha iyi keşfedebilirler (Frank, vd., 2019). Öğrenme sürecinde geri bildirim mekanizmaları da “metaverse”ün önemli bir avantajıdır (Attwell & Hughes, 2019). Sanal ortamda gerçekleştirilen görevler ve projeler, anlık değerlendirmeler ve gelişim önerileri ile desteklenir (Fulmer, 2019). Bu, bireylerin eksik yönlerini görmesini ve kendini sürekli olarak geliştirmesini sağlar.

Son olarak metaverse aracılığıyla sunulan sanal meslek deneyimi, özellikle yüksek maliyetli veya tehlikeli işlerin eğitiminde büyük bir fark yaratır (Sampson vd., 2019). Bir pilotun uçuş simülatöründe eğitim alması veya bir inşaat mühendisi adayının riskli bina projelerinde sanal ortamda deneyim kazanması, gerçek dünyadaki maddi ve manevi riskleri minimize eder (Rajan & Vimala, 2021). Özetle metaverse ile sanal meslek deneyimi, bireylere iş dünyasına yönelik benzersiz bir hazırlık süreci sunar. Teknolojinin bu şekilde kullanımı, bireylerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, özgüven kazanmalarına ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak tanır. Bu yönüyle metaverse, yetenek gelişiminde geleceğin en etkili araçlarından biri olmaya adaydır.

Kişiselleştirilmiş Rehberlik ve Yönlendirme

Metaverse, yetenek gelişiminde kişiselleştirilmiş rehberlik ve yönlendirme açısından devrim niteliğinde bir platform sunmaktadır (Amrale vd., 2022). Bireylerin ilgi alanlarını, becerilerini ve öğrenme hızlarını analiz eden yapay zekâ destekli sistemler sayesinde, kişiye özel eğitim planları ve kariyer rehberliği sağlanabilir (Viswanathan & Banerji, 2025). Sanal mentorlar ve etkileşimli simülasyonlar, bireylere kendi alanlarında uzmanlaşma fırsatı sunarken gerçek zamanlı geri bildirim mekanizmaları öğrenme sürecini hızlandırır (Barnes vd., 2010). Metaverse, bireylerin güçlü yönlerini keşfetmelerine, zayıf alanlarını geliştirmelerine ve doğru mesleklere yönlendirilmelerine olanak tanır (Canpolat, 2021). Coğrafi ve fiziksel sınırlamaları ortadan kaldırarak dünyanın her yerinden erişilebilir rehberlik hizmetleri sunan bu dijital evren, aynı zamanda bireylerin kariyer yolculuklarında uzun vadeli planlama yapmalarını da destekler (Buchanan, 2005). Stres ve performans yönetimi gibi beceriler, sanal ortamda gerçekçi senaryolar aracılığıyla öğrenilebilirken, bu süreç bireylerin iş dünyasına daha donanımlı bir şekilde hazırlanmasını sağlar (Peker vd., 2017). Böylece metaverse, bireylerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olan kişiselleştirilmiş bir rehberlik ve yönlendirme deneyimi sunarak yetenek gelişiminde yeni bir çağ başlatmaktadır.

Etkileşimli Eğitim ve Simülasyonlar

Metaverse, yetenek gelişiminde etkileşimli eğitim ve simülasyon olanaklarıyla bireylerin öğrenme sürecini hem daha etkili hem de daha erişilebilir hâle getiriyor. Geleneksel eğitim yöntemlerinin sınırlamalarını aşarak, kullanıcıları aktif bir şekilde sürece dâhil eden bu platform, gerçek dünyadaki karmaşık senaryoları risksiz bir ortamda deneyimleme fırsatı sunar (Glavin vd., 2009). Bir cerrah adayı sanal ameliyatlara yaparak hata yapma korkusu olmadan pratik yapabilir ya da bir pilot adayı uçuş simülatörlerinde zorlu hava koşullarını deneyimleyerek reflekslerini geliştirebilir (Kaya,

2021). Metaverse'ün sunduğu etkileşimli eğitim ortamları, bireylerin sadece pasif bir şekilde bilgi almasını değil, aynı zamanda öğrendiklerini uygulayarak pekiştirmesini sağlar. Yapay zekâ destekli sistemlerle entegre çalışan bu simülasyonlar, anlık geri bildirimlerle öğrenme sürecini hızlandırırken, bireylerin eksik yönlerini tespit etmelerine ve sürekli gelişim göstermelerine imkân tanır (Sharma vd., 2023). Ayrıca, bireylerin kendi hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak kişiselleştirilmiş öğrenme içeriklerine erişmesi, öğrenmenin verimliliğini artırır. Metaverse'ün sunduğu bu yenilikçi yaklaşım, hem bireylerin özgüven kazanmalarını hem de iş dünyasına daha donanımlı bir şekilde hazırlanmalarını sağlayarak eğitim ve yetenek gelişiminde çığır açan bir araç hâline gelmiştir (Canpolat, 2021).

Küresel İş Birliği ve Ağ Kurma

Metaverse, yetenek gelişiminde küresel işbirliği ve ağ kurma açısından sınırsız imkânlar sunarak bireylerin ve kurumların daha geniş bir etkileşim ağına erişmesini sağlar (Attwell & Hughes, 2019). Bu dijital evren, fiziksel sınırları ortadan kaldırarak dünyanın dört bir yanındaki profesyonelleri, uzmanları, eğitimcileri ve öğrencileri aynı platformda buluşturur. Kullanıcılar, metaverse ortamında düzenlenen sanal konferanslara, iş toplantılarına, eğitim seminerlerine ve proje işbirliklerine katılarak bilgi paylaşımında bulunabilir ve farklı kültürlerden insanlarla birlikte çalışarak çok yönlü bir perspektif geliştirebilir. Bir yazılım geliştiricisi, metaverse üzerinden uluslararası bir hackathon'a katılarak dünya çapında tanınmış uzmanlarla birlikte proje üretebilir veya bir girişimci, sanal ağ kurma etkinliklerinde yatırımcılarla bir araya gelerek iş fikirlerini sunabilir (Suryodiningrat vd., 2024). Bu süreçte bireyler yalnızca yeni iş fırsatları yaratmakla kalmaz, aynı zamanda farklı disiplinlerden insanlarla çalışarak problem çözme, uyum sağlama ve yaratıcı düşünme gibi yetkinliklerini de geliştirir (Gürkan, 2025). Ayrıca metaverse'te sağlanan gerçek zamanlı iletişim ve ortak çalışma araçları, ekipler arasındaki verimliliği artırarak daha hızlı ve etkili sonuçlar elde edilmesini sağlar. Küresel işbirliği ve ağ kurma imkânları sayesinde metaverse, bireylerin kariyerlerini uluslararası bir boyuta taşımalarına ve yeteneklerini küresel bir ölçekte sergilemelerine olanak tanıyan devrim niteliğinde bir platformdur (Forbes, 2021).

Yetenek Değerlendirme Testleri

Metaverse, yetenek değerlendirme testleri konusunda devrim niteliğinde yenilikler sunarak bireylerin potansiyellerini daha doğru ve kapsamlı bir şekilde ölçme imkânı sağlar (Amrale vd., 2022). Geleneksel test yöntemlerinin ötesine geçen metaverse, etkileşimli ve dinamik bir ortamda bireylerin gerçek iş senaryolarında nasıl performans gösterdiğini simüle edebilir (Lent, 2018). Bir liderlik değerlendirmesi sırasında, kullanıcı sanal bir toplantıya katılarak kriz yönetimi, ekip motivasyonu ve karar verme becerilerini gerçek zamanlı olarak sergileyebilir (Luxton, 2014). Benzer şekilde, bir mühendis adayı, metaverse ortamında bir tasarım problemi çözerek teknik bilgi birikimini ve pratik becerilerini ortaya koyabilir (Forbes, 2021). Yapay zekâ destekli bu değerlendirme süreçleri, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini detaylı bir şekilde analiz ederek, kişiselleştirilmiş gelişim önerileri sunar (Lasi

vd., 2014). Ayrıca metaverse sayesinde testler coğrafi sınırları aşarak dünya çapında erişilebilir hâle gelir; bu da bireylerin farklı kültürlerden profesyonellerle aynı kriterler üzerinden değerlendirilmelerini sağlar (Raut vd.,2021). Geleneksel yazılı testlerin aksine bu tür simülasyon bazlı değerlendirmeler yalnızca teorik bilgiyi değil, aynı zamanda pratik yetkinlikleri ve problem çözme becerilerini de ölçerek daha bütüncül bir analiz sunar (Savickas, 2003). Bu sayede metaverse, bireylerin gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına ve yeteneklerini geliştirmelerine rehberlik eden yenilikçi bir değerlendirme aracı hâline gelmiştir.

Mesleki Rehberlikte Yeni Yöntemler

Sanal Mentorluk Programları

Metaverse, yetenek gelişiminde sanal mentorluk programlarıyla bireylerin bilgi ve deneyime erişimini kökten değiştirerek kişisel ve profesyonel gelişim süreçlerine yeni bir boyut kazandırır (Viswanathan & Banerji, 2025). Sanal mentorluk, bireyleri metaverse platformları aracılığıyla kendi alanlarında uzman olan mentörlerle buluşturur ve bu ilişkiyi fiziksel mesafelerden bağımsız hâle getirir (Forbes, 2021). Bir mühendis adayı, metaverse sayesinde başka bir kıtada yaşayan deneyimli bir mühendisle birebir etkileşim kurabilir ve ondan hem teknik hem de kariyer gelişimi açısından rehberlik alabilir (Barnes, vd., 2010). Bu dijital ortam, mentorluk sürecine çeşitli yenilikler de ekler; simülasyonlar, dijital araçlar ve yapay zekâ destekli analizlerle bireylerin gelişim süreçleri daha verimli ve etkili bir şekilde takip edilebilir (Buchanan, 2005). Mentörler, metaverse ortamında öğrencilere veya çalışanlara gerçek iş senaryolarını deneyimletip anlık geri bildirimlerde bulunarak onların pratik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Yıldız, 2024). Aynı zamanda metaverse, grup mentorluk oturumlarına da imkân tanıyarak bireylerin kolektif öğrenme deneyimlerinden faydalanmasını sağlar. Bu süreç, bireylerin yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda problem çözme, takım çalışması ve liderlik gibi sosyal yetkinliklerini de geliştirmelerine katkı sunar (Forbes, 2021). Kişiselleştirilmiş rehberlik ve küresel erişim imkânıyla metaverse tabanlı sanal mentorluk programları, bireylerin hedeflerine daha hızlı ulaşmasını sağlayan güçlü bir araç hâline gelmiştir.

Oyunlaştırılmış Mesleki Eğitim Programları

Metaverse, yetenek gelişiminde oyunlaştırılmış mesleki eğitim programlarıyla öğrenmeyi hem eğlenceli hem de etkili bir hâle getirerek bireylerin kariyer gelişim süreçlerine önemli katkılar sağlar (Telli, 2019). Oyunlaştırma, bireylerin motivasyonunu artırmak için ödüller, puanlar, rozetler ve liderlik tabloları gibi oyun unsurlarını eğitim süreçlerine entegre eder. Metaverse ortamında, kullanıcılar sanal gerçeklik teknolojisi ile desteklenen interaktif senaryolarda mesleki becerilerini geliştirebilir ve teorik bilgiyi pratiğe dökme fırsatı bulabilir (Suryodiningrat vd., 2024). Bir satış temsilcisi adayı, müşteri ilişkileri yönetimini öğrenmek için simüle edilmiş bir satış ortamında zorlu müşteri senaryolarını çözebilir ve performansına göre anında geri bildirim alabilir (Gürkan, 2025). Benzer şekilde bir yazılım geliştirici, oyunlaştırılmış kodlama görevlerini tamamlayarak hem teknik bilgilerini uygulayabilir hem

de yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirebilir (Amrale vd., 2022). Bu tür programlar, öğrenme sürecini sıkıcı bir zorunluluktan çıkararak bireyler için motive edici bir deneyime dönüştürür. Ayrıca metaverse'teki oyunlaştırılmış eğitim programları, bireylerin ilerlemelerini gerçek zamanlı olarak takip etmelerine ve kişiselleştirilmiş hedeflere ulaşmalarına olanak tanır (Lasi vd., 2014; Hoffmann, 2014). Takım bazlı görevler ve yarışmalar da bireylerin iş birliği ve liderlik becerilerini güçlendirirken, rekabetçi bir ortamda öğrenmelerini sağlar. Oyunlaştırılmış mesleki eğitim programları, metaverse'in sunduğu sınırsız senaryo ve erişim imkânı sayesinde bireylerin kendilerini geliştirirken eğlenmelerini ve iş dünyasına daha hazırlıklı bir şekilde adım atmalarını sağlayan yenilikçi bir yöntemdir (Buchanan, 2005).

Sanal Kariyer Danışmanlığı

Metaverse, yetenek gelişiminde sanal kariyer danışmanlığı ile bireylerin kariyer yolculuklarını daha bilinçli ve etkili bir şekilde planlamalarına olanak tanıyan yenilikçi bir platform sunar (Amrale vd., 2022). Sanal kariyer danışmanlığı, bireylerin ilgi alanlarını, güçlü yönlerini ve mesleki hedeflerini analiz ederek onlara özel rehberlik sağlayan yapay zekâ destekli bir süreçtir (Barnes vd., 2010). Metaverse ortamında, kullanıcılar dijital avatarlarıyla sanal danışmanlarla birebir etkileşim kurabilir, kariyer hedeflerine yönelik kişiselleştirilmiş planlar oluşturabilir ve potansiyel kariyer yollarını keşfedebilir. Bir birey, metaverse üzerinden oluşturulan sanal meslek deneyimlerinde farklı sektörlerde çalışmayı simüle ederek kendisi için en uygun kariyer alanını belirleyebilir (Suryodiningrat vd., 2024). Ayrıca, metaverse uluslararası kariyer danışmanlarına erişim sağlayarak bireylerin farklı kültürlerden uzmanlarla iletişim kurmasını ve küresel iş dünyasında kendine bir yer edinmesini kolaylaştırır. Sanal danışmanlık süreci, iş görüşmesi simülasyonları, öz geçmiş hazırlama rehberliği ve mülakat teknikleri gibi pratik uygulamalarla bireylerin iş dünyasına hazırlığını artırır. Metaverse'ün sunduğu etkileşimli ortam ve gerçek zamanlı geri bildirim mekanizmaları sayesinde danışanlar, kariyer yolculuklarında daha bilinçli kararlar alabilir ve gelişimlerini anlık olarak takip edebilir. Bu süreçte, coğrafi ve zaman sınırlamaları tamamen ortadan kalktığı için herkes, ihtiyaç duyduğu danışmanlık hizmetine kolaylıkla erişebilir (Barnes vd., 2010). Sanal kariyer danışmanlığı, bireylerin yeteneklerini doğru alanlara yönlendirmelerine, potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına ve iş dünyasında daha donanımlı bir şekilde yer almalarına olanak tanıyan bir metaverse avantajıdır.

Sanal İş Görüşmeleri ve Hazırlık

Metaverse, yetenek gelişiminde sanal iş görüşmeleri ve hazırlık süreçlerinde bireylerin profesyonel başarılarını artırmalarına olanak tanıyan yenilikçi bir platform sunar (Trotta vd., 2023). Sanal iş görüşmeleri, bireylerin metaverse ortamında işverenlerle etkileşim kurmasını sağlarken coğrafi sınırları ve lojistik engelleri ortadan kaldırır. Bu süreçte, bireyler gerçekçi simülasyonlar aracılığıyla iş görüşmesi deneyimlerini önceden test edebilir ve performanslarını geliştirebilir (Suryodiningrat vd., 2024). Metaverse içinde yapay zekâ destekli bir sistem, bireylerin beden dili, konuşma tarzı ve yanıt

sürelerini analiz ederek anlık geri bildirimlerde bulunabilir ve daha etkili bir iletişim stratejisi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca kullanıcılar sektöre özel hazırlık rehberlikleriyle potansiyel soruları önceden deneyimleyebilir ve özgüvenlerini artırabilir (Balasaheb vd., 2019). Sanal ortamlar; kullanıcıların stres yönetimi, problem çözme ve beklenmedik durumlara yanıt verme gibi önemli yetkinliklerini geliştirmelerine de olanak tanır. Grup mülakat simülasyonları veya zorlu senaryo çalışmaları, bireylerin ekip içi dinamiklerde nasıl performans gösterdiğini anlamalarına yardımcı olurken, liderlik ve iş birliği becerilerini pekiştirir (Canpolat, 2021). Ayrıca metaverse bireylere küresel işverenlerle bağlantı kurma fırsatı sağlayarak uluslararası iş olanaklarına erişim imkânı sunar (Trotta vd., 2023). Sanal iş görüşmeleri ve hazırlık süreçleri, “metaverse”ün sunduğu bu gerçekçi ve etkileşimli deneyimler sayesinde bireylerin kariyer hedeflerine daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlayarak yetenek gelişiminde çığır açıcı bir rol oynar.

Küresel Meslek Rehberliği Etkinlikleri

Metaverse, yetenek gelişiminde küresel meslek rehberliği etkinlikleriyle bireylerin kariyer gelişimlerine uluslararası bir boyut kazandırarak farklı kültürler ve disiplinler arasında köprüler kurar. Bu dijital platform; dünyanın dört bir yanından uzmanları, mentorları ve profesyonelleri bir araya getirerek bireylerin mesleki hedeflerine ulaşmalarını destekler (Attwell & Hughes, 2019). Küresel meslek rehberliği etkinlikleri sayesinde, bireyler çeşitli endüstrilerdeki en iyi uygulamaları öğrenebilir, sektör trendlerini takip edebilir ve iş dünyasının gerekliliklerini daha iyi anlayabilir. Metaverse ortamında düzenlenen sanal kariyer fuarları, panel tartışmaları ve interaktif seminerler, katılımcılara hem teorik bilgi hem de pratik öneriler sunar. Ayrıca bireyler sanal gerçeklik destekli simülasyonlarla mesleklerin günlük işleyişini deneyimleyerek kariyer seçimlerini daha bilinçli bir şekilde yapabilir (Zaidi vd., 2021). Bu etkinlikler, coğrafi sınırları tamamen ortadan kaldırarak bireylerin farklı ülkelerdeki liderlerle doğrudan iletişim kurmasını ve küresel iş ağlarını genişletmesini sağlar (Trotta vd., 2023). Aynı zamanda yapay zekâ destekli yönlendirme sistemleri, katılımcılara ilgi alanlarına ve becerilerine uygun mentorlarla eşleşme imkânı sunar. Bu tür etkinlikler, sadece bireysel gelişime katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda farklı sektörlerin ihtiyaç duyduğu yetenekli ve donanımlı bireylerin yetişmesini destekleyerek iş dünyasına önemli bir değer katar (Canpolat, 2021). “Metaverse”ün küresel meslek rehberliği etkinlikleri, bireylerin sınırları aşarak uluslararası bir perspektif kazanmalarını, iş dünyasına daha hazırlıklı adım atmalarını ve kariyerlerinde fark yaratmalarını sağlayan eşsiz bir fırsattır.

Mesleki Rehberlik Hizmetlerinde Metaverse Kullanılmasında Yaşanılan Zorluklar

Teknolojik Altyapı Eksiklikleri

“Metaverse”ün yetenek gelişiminde kullanılmasında en büyük zorluklardan biri, teknoloji altyapısındaki eksikliklerdir (Yıldız, 2024). Metaverse, yüksek hızlı internet bağlantıları, güçlü donanımlar ve gelişmiş veri işleme kapasiteleri gerektiren bir platformdur (Barnes, vd., 2010). Ancak özellikle gelişmekte olan ülkelerde veya kırsal bölgelerde, bu tür teknolojilere erişim sınırlı olduğundan,

bireylerin “metaverse”e tam anlamıyla katılım göstermesi zorlaşabilir. Düşük bant genişliği, yetersiz internet altyapısı ve eski cihazlar, metaverse deneyimlerinin akıcı bir şekilde sunulmasını engelleyebilir ve bireylerin bu yenilikçi eğitim araçlarından tam anlamıyla faydalanmalarını kısıtlayabilir (Canpolat, 2021). Ayrıca “metaverse”ün işleyişi için gerekli olan gelişmiş sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) cihazlarının yüksek maliyeti, birçok birey ve kurum için erişimi zorlaştıran bir faktördür. VR gözlükleri, güçlü grafik işlemcileri ve özel yazılımlar, metaverse deneyiminin temel unsurlarıdır; ancak bu tür donanımlara sahip olamayan bireyler, eğitim ve gelişim süreçlerinde eşit fırsatlara sahip olamaz (Viswanathan & Banerji, 2025). Bunun yanı sıra yoğun veri kullanımının ihtiyaç duyduğu yüksek performanslı sunucular ve bulut altyapısı, özellikle küçük işletmeler ve eğitim kurumları için maddi bir yük oluşturabilir (Buchanan, 2005). Tüm bu altyapı eksiklikleri, “metaverse”ün kapsayıcılığını azaltarak sadece belirli bir kesimin bu teknolojiye faydalanmasını sağlar ve dijital uçurumu derinleştirebilir (Canpolat, 2021). Bu nedenle “metaverse”ün yetenek gelişiminde daha etkili ve adil bir şekilde kullanılabilmesi için teknoloji altyapısının geliştirilmesi, düşük maliyetli cihazların yaygınlaştırılması ve internet erişiminin tüm dünyada eşit şekilde sağlanması kritik bir önem taşımaktadır.

Güvenlik ve Gizlilik Sorunları

“Metaverse”ün yetenek gelişiminde kullanımı, güvenlik ve gizlilik sorunları açısından önemli zorluklar barındırmaktadır. Metaverse ortamında bireyler, eğitimlerden iş görüşmelerine, meslek simülasyonlarından sanal mentorluk programlarına kadar pek çok faaliyete katılırken kişisel bilgilerini ve mesleki verilerini paylaşmak durumunda kalırlar (Attwell & Hughes, 2019). Ancak bu süreçte verilerin kötü niyetli kişiler veya kurumlar tarafından ele geçirilme riski oldukça yüksektir (Amrale vd., 2022). Özellikle metaverse platformlarının büyük bir kısmının merkezi bir altyapıya dayandığı düşünüldüğünde, bu verilerin siber saldırılara karşı yeterince korunmaması, kullanıcıların güvenliğini tehlikeye atabilir (Gürkan, 2025). Ayrıca “metaverse”te kullanılan yapay zekâ algoritmalarının ve sanal gerçeklik cihazlarının, kullanıcıların hareketlerini, konuşmalarını ve hatta biyometrik verilerini kayıt altına alması, mahremiyet ihlalleri konusunda ciddi endişelere yol açmaktadır (Görkem & Başarmak, 2024). Bir kullanıcı mesleki değerlendirme sırasında elde edilen verileri izinsiz bir şekilde üçüncü taraflarla paylaşılabilir veya reklam amacıyla kullanılabilir. Bunun yanı sıra kimlik sahtekârlığı ve avatar manipülasyonu gibi güvenlik açıkları, bireylerin metaverse içinde kendilerini güvende hissetmelerini zorlaştırabilir (Buchanan, 2005). Kullanıcılar, gerçek hayattaki kariyer süreçlerini ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla girdikleri bu platformlarda, dolandırıcılık, veri hırsızlığı ve izinsiz takip gibi risklerle karşı karşıya kalabilir (Trotta vd., 2023). Tüm bu sorunlar, “metaverse”ün yaygın olarak benimsenmesini ve yetenek gelişimi için etkin bir araç olmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle güçlü veri şifreleme yöntemlerinin uygulanması, kullanıcıların izni olmadan veri paylaşımını engelleyen politikaların oluşturulması ve platformların güvenlik açıklarının düzenli olarak denetlenmesi, “metaverse”ün güvenli ve gizlilik dostu bir ortam hâline gelmesi için kritik öneme sahiptir.

Sanal ve Gerçeklik Dengesinin Kurulması

“Metaverse”ün yetenek gelişiminde kullanımı sırasında karşılaşılan önemli zorluklardan biri, sanal ve gerçeklik arasındaki dengenin kurulmasıdır. Metaverse, bireyleri tamamen sürükleyici bir sanal dünyaya çekerek eğitim, mesleki gelişim ve kariyer planlaması gibi süreçlerde büyük avantajlar sunarken bu yoğun sanal katılımın bireylerin gerçek dünyadaki sorumluluklarından ve sosyal bağlarından kopmasına yol açma riski vardır (Balasaheb vd., 2019). Özellikle uzun süreli sanal deneyimler, bireylerin zaman algısını değiştirebilir ve fiziksel dünyadaki dengeyi bozabilir. Bir çalışan ya da öğrenci, metaverse üzerinde saatlerce devam eden bir meslek simülasyonu sırasında gerçek dünyadaki günlük ihtiyaçlarını ve ilişkilerini ihmal edebilir. Bunun yanı sıra sanal başarıların ve kimliklerin bireyler üzerinde aşırı bir bağlanma yaratması, gerçek dünyadaki özgüvenlerini ve sosyal becerilerini olumsuz etkileyebilir (Suryodiningrat vd., 2024). Gerçek iş senaryolarında olduğu gibi metaverse içinde kazanılan beceriler her zaman fiziksel dünyaya doğrudan aktarılabilir olmayabilir, bu da bireylerin sahte bir başarı duygusuna kapılmasına yol açabilir. Ayrıca aşırı sanal gerçeklik deneyimi, fiziksel sağlık sorunlarına, özellikle göz yorgunluğu, postür bozuklukları ve zihinsel yorgunluğa neden olabilir (Canpolat, 2021). Bu nedenle, “metaverse”ün yetenek gelişiminde sağladığı faydaların sürdürülebilir olması için sanal ve gerçeklik arasında sağlıklı bir denge kurulmalıdır. Kullanıcıların sanal dünyada geçirdikleri süreyi sınırlandıran sistemler, gerçek dünyada da uygulama yapmalarını teşvik eden karma eğitim modelleri ve bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bütünsel yaklaşımlar, bu dengeyi sağlamada kritik bir rol oynayacaktır (Viswanathan & Banerji, 2025).

Metaverse, mesleki rehberlik hizmetlerinde devrim yaratan bir platform olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin yeteneklerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve meslek seçimlerinde bilinçli kararlar almalarını destekleyen yenilikçi yöntemler sunar (Pahmi vd., 2023). Sanal mentorluk, oyunlaştırılmış eğitim, sanal iş deneyimleri ve küresel kariyer etkinlikleri gibi yöntemlerle bireylerin meslek yaşamlarına güçlü bir başlangıç yapmalarına yardımcı olur (Görkem & Başarmak, 2024). Ancak bu teknolojinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için erişim, güvenlik ve etik konularında dikkatli bir planlama gereklidir. Gelecekte metaverse, mesleki rehberlik hizmetlerinin ayrılmaz bir parçası olacak ve bireylerin kariyer yolculuklarını daha etkin bir şekilde destekleyecektir (Barnes vd., 2010).

Tartışma ve Sonuç

Metaverse, yetenek gelişimi ve mesleki rehberlik hizmetlerinde yeni yöntemler sunarak bireylerin kariyer planlamalarını ve kişisel gelişim süreçlerini daha etkili bir şekilde yürütmelerine olanak tanımaktadır (Görkem & Başarmak, 2024). Geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek bireyleri sanal dünyalarda gerçekçi senaryolarla buluşturan metaverse; meslek seçimi, beceri geliştirme ve iş deneyimi kazandırma süreçlerini daha erişilebilir ve yenilikçi hâle getirmiştir (Amrale vd., 2022). Özellikle etkileşimli eğitimler, oyunlaştırılmış mesleki simülasyonlar ve küresel mentorluk programları,

bireylerin yeteneklerini daha derinlemesine keşfetmelerine ve geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Yıldız, 2024). Ayrıca, coğrafi ve zaman sınırlamalarını ortadan kaldırarak bireylerin dünya çapındaki iş fırsatlarına erişmesini ve farklı kültürlerden profesyonellerle etkileşim kurmasını mümkün kılmıştır (Attwell & Hughes, 2019). Ancak metaverse tabanlı mesleki rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında bazı önemli zorluklar bulunmaktadır (Suryodiningrat, vd., 2024). Teknoloji altyapısındaki eksiklikler, yüksek maliyetli cihazlara erişim sorunları ve kullanıcıların bu platformlara uyum sağlaması gibi faktörler, sürecin geniş ölçekli uygulanabilirliğini sınırlayabilir (Niles, 2003). Bunun yanı sıra, güvenlik ve gizlilik sorunları, kullanıcıların kişisel verilerini koruma endişelerini artırmakta ve platformlara olan güveni etkileyebilmektedir. Sanal ve gerçeklik arasındaki dengenin sağlanamaması ise bireylerin gerçek dünyadaki sosyal ve mesleki sorumluluklarını ihmal etmelerine yol açabilir (Westman vd., 2021).

Sonuç olarak metaverse tabanlı mesleki rehberlik hizmetleri, yetenek gelişiminde devrim niteliğinde fırsatlar sunmakla birlikte, bu yeniliklerin sürdürülebilirliği ve kapsayıcılığı için teknoloji altyapısının iyileştirilmesi, güvenlik protokollerinin güçlendirilmesi ve bireylerin bu sistemlere adaptasyonunu kolaylaştıracak eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Amrale vd., 2022). Gelecekte, “metaverse”ün yetenek gelişimi üzerindeki etkisinin daha geniş bir kullanıcı kitlesine yayılması ve yeni teknolojilerle desteklenebilmesi, bu alandaki potansiyeli artıracaktır. Bu doğrultuda “metaverse”ün sunduğu olanakları en iyi kullanabilmek için kamu, özel sektör ve akademik kurumların iş birliği içinde hareket etmesi kritik bir öneme sahiptir.

Öneriler

“Metaverse”ün yetenek gelişiminde ve mesleki rehberlik hizmetlerinde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için aşağıda sıralanan birkaç öneri dikkate alınmalıdır.

Teknolojik Altyapı İyileştirmeleri

Metaverse platformlarının daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için internet erişiminin iyileştirilmesi ve düşük maliyetli, yüksek performanslı cihazların erişilebilirliğinin artırılması gerekmektedir. Özellikle gelişmekte olan bölgelerde altyapı yatırımlarına öncelik verilerek metaverse deneyimlerinin her kesim için erişilebilir hâle gelmesi sağlanmalıdır. Eğitim kurumları ve özel sektör işbirliğiyle, bu tür cihazların uygun fiyatlarla kullanıcılara sunulması faydalı olacaktır.

Gizlilik ve Güvenlik Protokollerinin Güçlendirilmesi

“metaverse”te kişisel verilerin korunması, kullanıcı güvenliği ve gizliliği büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle platformların veri şifreleme, kimlik doğrulama ve kullanıcı izni süreçlerini sıkı bir şekilde denetlemesi gerekmektedir. Ayrıca kullanıcılar için net gizlilik politikaları oluşturulmalı ve bu politikaların şeffaf bir şekilde sunulması sağlanmalıdır. Platformlarda kullanıcıların verileri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmaları için seçenekler sunulmalıdır.

Kişisel ve Sosyal Dengeyi Destekleyen Eğitim Modelleri

“Metaverse”ün sunduğu sanal deneyimler, kullanıcıların sosyal ve mesleki becerilerini geliştirirken aynı zamanda gerçek dünyadan kopmalarını engelleyecek yöntemlerle tasarlanmalıdır. Eğitim ve rehberlik süreçleri, sanal ve gerçeklik arasındaki dengeyi kurmaya yönelik karma eğitim modelleriyle desteklenmeli, bireylerin sanal dünyada geçirdiği zamanı sınırlandıracak sistemler entegre edilmelidir. Bu, bireylerin sosyal ilişkilerini ve gerçek dünya becerilerini geliştirmeye de yardımcı olacaktır.

İzleme ve Değerlendirme Sistemlerinin Geliştirilmesi

Metaverse platformlarında gerçekleştirilen eğitim ve rehberlik süreçlerinin etkinliğini izlemek, bireylerin gelişimlerini doğru bir şekilde değerlendirebilmek için güçlü analiz araçları ve geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır. Yapay zekâ destekli izleme sistemleri, kullanıcıların ilerlemelerini gerçek zamanlı olarak analiz edebilir ve kişiselleştirilmiş önerilerle rehberlik edebilir. Böylece kullanıcılar yeteneklerini en verimli şekilde geliştirebilir.

Küresel İşbirliği ve Ağ Kurma Fırsatlarının Artırılması

“Metaverse”ün sunduğu küresel etkileşim olanakları, bireylerin farklı coğrafyalarda ve kültürlerdeki uzmanlarla işbirliği yapmalarını sağlamaktadır. Bu fırsatlar daha da genişletilerek uluslararası kariyer fuarları, seminerler ve ağ kurma etkinlikleri düzenlenebilir. Bu sayede, bireylerin küresel iş piyasalarındaki fırsatlara erişimi artırılabilir ve farklı kültürel perspektiflerden faydalanarak daha donanımlı bir iş gücü yetiştirilebilir.

Eğitim Programlarının ve İçeriklerinin Kişiselleştirilmesi

Metaverse platformları, her bireyin ihtiyaçlarına ve hedeflerine yönelik kişiselleştirilmiş eğitim ve rehberlik süreçleri sunmalıdır. Bireylerin yetenekleri, ilgi alanları ve kariyer hedeflerine göre özelleştirilmiş içeriklerle eğitim verilmesi daha etkili bir gelişim süreci sağlayacaktır. Bu kişiselleştirilmiş içerikler, kullanıcıların daha verimli bir şekilde öğrenmelerini ve kendilerini doğru alanlarda geliştirmelerini destekleyecektir.

Bu öneriler “metaverse”ün yetenek gelişimi ve mesleki rehberlik hizmetlerinde daha verimli ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Teknolojik gelişmeler ve yenilikçi eğitim yaklaşımları sayesinde metaverse, gelecekte daha geniş bir kullanıcı kitlesi için güçlü bir kariyer gelişim aracı hâline gelebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır. Yazar katkı oramı %100.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek her hangi bir durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Amrale A. Y., Pawshe N. D., Sartepe, N. B. ve Munde, K. S. (2022). Student career prediction using machine learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 4(3), 158–161.
- Attwell, G. ve Hughes, D. (2019). Learning about careers: Open data and labour market intelligence. *RIED*, 22(1), 81–106. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22289>
- Balasaheb, B., Keshervani, S. J., Kumar, P. T., Metkari, R. S. ve Prajapati, A.K. (2019). Career guidance using data analytics. *ISJART*, 5(2), 432–434.
- Barnes, A., La Gro, N. ve Watts, A. G. (2010). Developing e-guidance competences: The outcomes of a two-year European project to transform the professional development of career guidance practitioners. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 25(1), 26–32. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2505>
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Buchanan, B. G. (2005). A (very) brief history of artificial intelligence. *Ai Magazine*, 26(4), 53–53. <https://doi.org/10.1609/aimag.v26i4.1848>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 1–25.
- Çetinkaya Yıldız, E. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının gizlilik, çoklu ilişkiler ve mesleki yeterlilikle ilgili etik ikilemleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1472–1486. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-496179>
- Forbes, K. (2021). Opening the path to ethics in artificial intelligence. *AI and Ethics*, 1(3), 297–300. <https://doi.org/10.1007/s43681-020-00031-2>
- Frank, M. R., Autor, D., Bessen, J. E., Brynjolfsson, E., Cebrian, M., Deming, D. J., Feldman, M., Groh, M., Lobo, J., Moro, E., Wang, D., Youn, H. ve Rahwan, I. (2019). Toward understanding the impact of artificial intelligence on labor. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(14), 6531–6539. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900949116>
- Fulmer, R. (2019). Artificial intelligence and counseling: Four levels of implementation. *Theory & Psychology*, 29(6), 807–819. <https://doi.org/10.1177/0959354319853045>
- Fulmer, R., Davis, T., Costello, C. ve Joerin, A. (2021). The ethics of psychological artificial intelligence: Clinical considerations. *Counseling and Values*, 66(2), 131–144. <https://doi.org/10.1002/cvj.12153>
- Glavin, K., Smal, P., & Vandermeeren, N. (2009). Integrating career counseling and technology. *Career Planning & Adult Development Journal*, 25(1), 160–176.
- Görkem, Z. ve Başarmak, U. (2024). Öğretmen Adaylarının Metaverse Kavramına Yönelik Bilgisi, Tutum ve Farkındalıklarının İncelenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 19-31.
- Gürkan, A. M. (2025). Enhancing Education Through the Metaverse: Perspectives from Türkiye. *Digital Society*, 4(1), 1-24.
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192–204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Jarrahi, M. H., Lutz, C., Boyd, K., Oesterlund, C. ve Willis, M. (2023). Artificial intelligence in the work context. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 74(3), 303–310. <https://doi.org/10.1002/asi.24730>
- Kaya, M. (2021). Sanayi 4.0’da yapay zekâ ve Türkiye. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 63–94.
- Kayalar, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimini destekleyici çevrimiçi karar verme becerileri programının web tabanlı olarak etkililiğinin sınanması. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kiselev, P., Kiselev, B., Matsuta, V., Feshchenko, A., Bogdanovskaya, I. ve Kosheleva, A. (2020). Career guidance based on machine learning: social networks in professional identity construction. *Procedia Computer Science*, 169, 158–163. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.128>
- Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. G., Feld, T. ve Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business & Information Systems Engineering*, 6(4), 239–242. <https://doi.org/10.1007/s12599-0140334-4>

- Lent, R. W. (2018). Future of work in the digital world: Preparing for instability and opportunity. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 205–219. <https://doi.org/10.1002/cdq.12143>
- Luxton, D. D. (2014). Artificial intelligence in psychological practice: Current and future applications and implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(5), 332–339. <https://doi.org/10.1037/a0034559>
- Meydan, A. ve Göksu, A. (2015). The use of artificial intelligence in vocational guidance. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(2), 95–107.
- Niles, S. G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 70–77. <https://doi.org/10.1002/j.21610045.2003.tb00629.x>
- Ohm, A. ve Bhavani, K. (2019). Chatbot for Career Guidance Using AI. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*, 7(6), 856–860. <https://doi.org/10.26438/ijcse/v7i6.856860>
- Öztürk Dilek, G. (2019). Yapay zekanın etik gerçekliği. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 47–59.
- Pahmi, S., Junfithrana, A. P. ve Supriyadi, E. (2023). Exploring metaverse integration in education: A case study on vocational school teachers. *Jurnal Belaindika*, 5(3), 104–109.
- Peker, M., Gürüler, H., Şen, B. ve İstanbullu, A. (2017). A new fuzzy logic based career guidance system: WEB-CGS. *Tehnički Vjesnik*, 24(6), 1863–1868. <https://doi.org/10.17559/TV20151105201325>
- Rajan, N. P. ve Vimala, A. (2021). Impact of career growth in industries due to artificial intelligence. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 23(3), 59–62. <https://doi.org/10.9790/487X2303015962>
- Raut, R., Sharma, R. ve Kharbade, R. (2021). Krishna–The career guidance chatbot. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 8(12), 699–704.
- Sampson, J. P., Kettunen, J. ve Vuorinen, R. (2019). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 191–208. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 87–96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00631.x>
- Sharma, A., Sharma, B., Shrivastava, A. ve Kasliwal, A. (2023). Intelligent career guidance system (Guideme). *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 5(4), 4306–4308.
- Suryodiningrat, S. P., Prabowo, H., Ramadhan, A. ve Santoso, H. B. (2024). The Essential Components of Metaverse-based Mixed Reality for Machinery Vocational Schools. *Journal of Applied Engineering and Technological Science*, 5(2), 1069–1085.
- Telli, G. (2019). Sosyal bilimler çerçevesinden yapay zekâ ve gelecek. *Ad-HOC*. 1(7), 94–96.
- Trotta, A., Ziosi, M. ve Lomonaco, V. (2023). The future of ethics in AI: challenges and opportunities. *AI & Society*, 38(2), 439–441. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01644-x>
- Viswanathan, N. S. ve Banerji, J. (2025). Metaverse-Based Career Counseling and Networking for College Students. *Metallurgical and Materials Engineering*, 31(4), 484–489.
- Westman, S., Kauttonen, J., Klemetti, A., Korhonen, N., Manninen, M., Mononen, A., Nittymäki, S. ve Paananen, H. (2021). Artificial intelligence for career guidance-current requirements and prospects for the future. *IAFOR Journal of Education*, 9(4), 43–62.
- Yıldız, T. (2024). Dijital Eğitimin Geleceği: Yapay Zeka, Metaevren ve Eğitimin Dönüşümü. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 44 (2), 969–988.
- Zaidi, D., Raza, S. ve Sharma, L. (2021). Artificial intelligence based career counselling chatbot a system for counselling. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(6), 11732–11735.

Extended Abstract

Introduction

The rapid advancement of technology in the global labor market is leading to radical changes in vocational guidance services and individuals' career planning. While traditional vocational guidance methods focus on classic tests and face-to-face counseling processes aimed at analyzing individuals' abilities and interests, digital transformation has added a new dimension to this area (Görkem & Başarmak, 2024). The rise of virtual reality-based technologies, especially metaverse, offers individuals and institutions innovative ways to develop talent. In this context, the opportunities offered by

metaverse platforms in vocational guidance both enrich individuals' career journeys and enable institutions to create a more effective talent pool (Savickas, 2003). The use of metaverse in vocational guidance services allows individuals to gain career experiences through virtual simulations and discover their own talents in a more concrete way. This new approach, which transcends the limited structure of traditional methods, allows individuals to go beyond acquiring theoretical knowledge about professions and directly apply them (Telli, 2019). While an engineering student brings together theoretical knowledge and practical skills with work simulations in a virtual factory, a teacher candidate can gain practical experience in virtual classrooms. Such innovative methods both accelerate individuals' preparation for the business world and increase their self-confidence, allowing them to make more informed decisions (Zaidi vd., 2021).

The contributions of metaverse technology to talent development offer significant advantages not only at the individual level but also at the corporate level. metaverse-based trainings in human resources management processes allow employees to update their skills and experience innovative problem-solving approaches (Öztürk Dilek, 2019). In addition, companies can overcome geographical barriers and reach a wider candidate pool thanks to virtual career fairs and talent development programs organized through metaverse. In this way, it becomes possible to place the right candidate in the right positions and increase internal efficiency. As a result, the use of innovative technologies such as metaverse in the field of vocational guidance services and talent development creates a transformative effect on both individual career planning and corporate workforce strategies. The opportunities offered by these technologies allow individuals to step into the business world in a more conscious and equipped way, while contributing to institutions to conduct talent management processes more effectively and efficiently (Kayalar, 2023). In this article, the use of metaverse technologies in vocational guidance and the innovative methods it offers in talent development will be discussed and the future of the working world will be shed light on.

Method

In this study, which aims to present theoretical theories and suggestions on the subject by deeply examining the methods related to vocational guidance services and metaverse, traditional literature review, one of the qualitative research methods, was adopted. Traditional literature review is a research method that aims to synthesize existing knowledge and summarize important findings by deeply examining studies related to a specific subject or research question (Baumeister ve Leary, 1997). Accordingly, in this study, existing studies on vocational guidance services and the use of metaverse in vocational guidance services were examined and analyzed. The data collection process was initiated with a literature review and at this stage, a theoretical framework was created using keywords such as “vocational guidance services,” “metaverse” and “talent development methods” in

national and international databases. Then, the research results were collected and a detailed document analysis was conducted. With this research method, studies on self-perception and identity crisis in adolescence were presented comprehensively and suggestions were made about the areas that need to be developed.

Result and Discussion

The metaverse offers many opportunities to individuals as a digital universe shaped by technologies such as virtual reality and augmented reality. Vocational guidance services have also gained new dimensions by being affected by this digital transformation. While face-to-face interviews, tests and individual counseling are at the forefront in traditional vocational guidance, individuals can explore their career paths interactively in a virtual environment thanks to the metaverse (Niles, 2003). A user can participate in simulations related to the profession they want to choose in the metaverse environment, observe what it is like to be a doctor in a digital hospital environment or learn engineering processes in a factory simulation. This allows individuals to make more conscious career choices while also making the guidance process more accessible and dynamic. Traditional guidance services allow a deep relationship to be established between the counselor and the individual thanks to the power of face-to-face communication (Luxton, 2014). Empathy and one-on-one support are of great importance, especially for young individuals. However, this method can involve difficulties such as geographical limitations and time management. In the metaverse environment, these limitations are largely eliminated. Students and adults can access expert guidance services from all over the world and experience various career options in the virtual world (Meydan & Göksu, 2015). However, the lack of individual emotional connection and face-to-face interaction in guidance with this technology can also be seen as a disadvantage. In addition, these services may be limited for individuals who cannot access the technological infrastructure due to the digital divide. The development of the metaverse sets new standards in vocational guidance services. In the future, virtual internships, on-the-job training, and career activities may become widespread in the metaverse. Before choosing a profession, individuals can examine potential work environments in metaverse simulations and base their decision-making processes on a more concrete basis. On the other hand, traditional guidance services will not disappear completely, but rather will work in an integrated manner with digital services (Buchanan, 2005). A hybrid model can enable individuals to both receive emotional support and benefit from the opportunities offered by technology. In this context, in a future where the metaverse offers individuals unlimited opportunities, the scope of guidance services will both expand and become more personalized.

Metaverse offers new methods in talent development and vocational guidance services, allowing individuals to carry out their career planning and personal development processes more effectively. Going beyond traditional methods and bringing individuals together with realistic scenarios

in virtual worlds, metaverse has made the processes of career selection, skill development and work experience more accessible and innovative (Frank vd., 2019). In particular, interactive trainings, gamified vocational simulations and global mentoring programs contribute to individuals discovering and developing their talents in more depth. In addition, it has made it possible for individuals to access job opportunities worldwide and interact with professionals from different cultures by eliminating geographical and time limitations. However, there are some significant challenges in the implementation of metaverse-based vocational guidance services (Rajan & Vimala, 2021). Factors such as deficiencies in technology infrastructure, access problems to high-cost devices and users' adaptation to these platforms may limit the wide-scale applicability of the process. In addition, security and privacy issues increase users' concerns about protecting their personal data and may affect trust in platforms. Failure to achieve a balance between virtual and reality may lead individuals to neglect their social and professional responsibilities in the real world. As a result, metaverse-based career guidance services offer revolutionary opportunities in talent development, but for the sustainability and inclusiveness of these innovations, the technological infrastructure needs to be improved, security protocols need to be strengthened, and training needs to be provided to facilitate individuals' adaptation to these systems. In the future, the potential in this area will increase as the metaverse's impact on talent development spreads to a wider user base and its integration with new technologies. In this context, it is critical for public, private, and academic institutions to act in collaboration to optimize the opportunities offered by the metaverse (Fulmer, 2019).

In order for metaverse platforms to reach wider audiences, internet access should be improved and the accessibility of low-cost, high-performance devices should be increased. Infrastructure investments should be prioritized, especially in developing regions, to ensure that metaverse experiences are accessible to all segments. It would be beneficial to offer such devices to users at affordable prices through cooperation with educational institutions and the private sector. Protection of personal data, user security and privacy are of great importance in the Metaverse. Therefore, platforms should strictly monitor data encryption, authentication and user permission processes. In addition, clear privacy policies should be created for users and these policies should be presented transparently. Platforms should offer options for users to have more control over their data (Attwell & Hughes, 2019).

The virtual experiences offered by the metaverse should be designed with methods that will prevent users from disconnecting from the real world while developing their social and professional skills. Education and guidance processes should be supported by mixed education models aimed at establishing a balance between virtual and reality, and systems should be integrated to limit the time individuals spend in the virtual world. This will also help individuals develop their social relationships and real-world skills. In order to monitor the effectiveness of the education and guidance processes

carried out on metaverse platforms and to correctly evaluate the development of individuals, powerful analysis tools and feedback mechanisms should be established. Artificial intelligence-supported monitoring systems can analyze users' progress in real time and provide guidance with personalized suggestions. Thus, users can develop their skills in the most efficient way (Suryodiningrat et al., 2024).

The global interaction opportunities offered by metaverse allow individuals to collaborate with experts from different geographies and cultures. These opportunities can be further expanded and international career fairs, seminars and networking events can be organized. In this way, individuals' access to opportunities in global job markets can be increased and a more equipped workforce can be trained by benefiting from different cultural perspectives. Metaverse platforms should offer personalized education and guidance processes tailored to the needs and goals of each individual. Providing education with content customized to individuals' abilities, interests and career goals will provide a more effective development process. These personalized content will support users to learn more efficiently and develop themselves in the right areas. These suggestions are critical to ensuring that metaverse is used more efficiently and sustainably in talent development and vocational guidance services. Thanks to technological advances and innovative educational approaches, the metaverse could become a powerful career development tool for a wider range of users in the future.



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

*Geliş/Received: 20.03.2025 Kabul/Accepted: 03.06.2025/ Yayın
Tarihi (Published): 30.06.2025
Makalenin Türü/ Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article*

**Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Uygulamaları ve Önerileri:
Nitel Bir Çözümleme***

Yusuf TOSUN**

İshak KOZİKOĞLU***

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik uygulamalarını belirlemektir. Bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, Van ilinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Veri toplama sürecinde ise "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama sürecinde genellikle drama, tiyatro, rol oynama, gezi ve eğitsel oyun gibi yöntem ve tekniklerden yararlandıkları; ayrıca sohbetler düzenleme, karikatür, afiş ve slogan hazırlama, seminerler ve konferanslar düzenleme ile örnek şahsiyetlerle buluşmalar gerçekleştirme gibi uygulamalara yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ilkökulda değerler eğitime yönelik materyal desteğinin sağlanması, değerler eğitime yönelik olarak aile, öğretmen ve okul idarecilerine eğitim verilmesi, öğretim programlarında akademik becerilerin yanında değerler eğitimi etkinlik ve uygulamalarına da yeterli alan ve zamanın ayrılması, eğitim paydaşlarının sadece akademik başarıyı değil değerler eğitimi de yeteri kadar önemsemesi, okul ve sınıfların fiziki koşullarının iyileştirilmesi gibi çeşitli öneriler sundukları belirlenmiştir. Öğretmen eğitimlerinde (hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim) değerler eğitime yönelik bilgi, beceri ve olumlu tutum geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenebilir ve öğretmenlerin bunları uygulayabilecekleri ortamlar sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, değerler eğitimi uygulamaları, sınıf öğretmenleri

Classroom Teachers' Practices and Suggestions for Values Education in Primary School: A Qualitative Analysis

Abstract

The purpose of this research is to determine classroom teachers' practices concerning values education. In this research, case study design was used. The research was conducted with 20 teachers working in Van province. In the study, the maximum diversity sampling technique was preferred for forming the study group. A "Semi-Structured Interview Form" was used for data collection. Descriptive analysis method was applied in the analysis of the collected data. According to the research findings, it was determined that primary school teachers generally utilized methods and techniques such as drama, theater, role-playing, field trips, and educational games in the implementation process of values education. Additionally, they conducted activities such as

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

** Öğretmen, Muratlı İlkokul, Şanlıurfa, pdr.2017@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6142-2600

*** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3772-4179

organizing discussions, preparing cartoons, posters, and slogans, arranging seminars and conferences, and organizing meetings with role models. It was determined that teachers offered various suggestions such as providing material support for values education in primary school, providing training to families, teachers and school administrators concerning values education, allocating sufficient space and time for values education activities and practices in addition to academic skills in teaching programs, education stakeholders giving sufficient importance not only to academic success but also to values education, and improving the physical conditions of schools and classrooms. In teacher training (pre-service and in-service training), training can be organized to develop knowledge, skills and positive attitudes towards values education, and environments can be provided where teachers can apply these.

Keywords: Values education, values education practices, classroom teachers

Giriş

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2025) göre değer kavramı; “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet”, “üstün nitelik, meziyet, kıymet” ve “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde açıklanmaktadır. Erdem (2003), değer kavramını tercihlerimizde etkili olan, eylemlerimizin dayanak noktası olan, davranış ve tercihlerimizi değerlendirmemizi olanak sağlayan ölçütler olarak ele almaktadır. Hökelekli (2010) ise; davranışlarımızı şekillendiren ilkeler ve inançlar olarak değerleri tanımlamakta ve davranışlarımızın doğruluğunu, ahlaki standartlara uygun olup olmadığını veya geçerliğini belirlemeye yardımcı olan kriterler olarak ifade etmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak, değer kavramının insanların eylemlerinin değerlendirilmesinde ve karar alma süreçlerinin yürütülmesinde birer ölçüt işlevi gördüğü söylenebilir.

Toplumda var olan değerler, bireylerin çevreleriyle olan etkileşimleri sonucunda kazandıkları ve şekillendirdikleri niteliklerdir. Değer olgusu, bireylerin doğuştan sahip oldukları bir özellik olmayıp, aksine belirli bir eğitim süreci aracılığıyla kazanılan olgulardır (Aksoy, 2017). Her toplumda farklı değer yargılarının olmasının, her toplumun kendine özgü eğitim sistemlerinde yaşanan farklılıklardan da kaynaklandığı ifade edilmektedir. Değerler eğitimi, kavram olarak alan yazında son yıllarda yer bulmaya başlamış olsa da, işlevi ve anlamı itibarıyla geçmişte de farklı adlar altında sürdürülen bir eğitim sürecidir. Süreç boyunca “ahlak eğitimi” veya “karakter eğitimi” kavramları kullanılarak değerler eğitiminin muhtevası gerçekleştirilmiştir. Değerler eğitimi kavramı, bireye dair her konu alanını içerebilirken ahlak eğitimi ve duyuşsal öğrenme alanıyla ilgili kazanımları da kapsamaktadır (Çetinbaş, 2015; Kaymakcan & Meydan, 2012; Özdemir, 2012).

Değerler eğitimi, toplumun bütünlüğünün korunması ve toplumsal uyumun sağlanması noktasında önem arz etmektedir. Yalnızca akademik becerilerin sürdürüldüğü bir öğretim süreci veya yasalar ile toplum için faydalı ve insancıl eylemleri (yardımlaşma, saygı, sevgi, doğruluk, adaletli davranma vb.) davranış haline getirmiş olan insanlar yetiştirilemez. Bunların yanı sıra toplumun belirgin özellikleri olan ve toplumsal bütünlüğü sağlamada maya görevi gören gelenek ve görenekler ile

değerler sisteminin de nesilden nesile aktarımı sağlanmalıdır. Bu sayede toplumsal devamlılık sağlanmakla birlikte fertlerin aidiyet duygularının da beslenmesiyle toplumsal uyum ve huzur ortamı elde edilmiş olacaktır (Aydın & Gürler, 2012; Ekin, 2019).

Eğitim ürünü olan değerlerin, bireylere kazandırılma süreci sadece örgün eğitim kurumlarıyla sınırlı olmayıp, toplumun tüm bileşenlerinin dâhil olduğu bir eğitim sürecinin sonucunda sağlıklı bir şekilde kazandırılabilir. Eğitim süreçlerinin temelini oluşturan aile kurumu, değerler eğitimi açısından ilk öğrenmelerin gerçekleştiği sosyal ortamlardır (Doğan & Uçak, 2022). Yapılan çalışmalarda (Aksoy, 2017; Yıldırım, 2009) değerler eğitiminin aile ortamında yeterli bir şekilde verilememesinde kadınların çalışma hayatına dâhil olması, boşanmaların artması gibi çeşitli faktörlerden dolayı aile içi iletişimde yaşanan aksaklıkların etkili olduğu saptanmıştır. Aile yapısında yaşanan bu farklılaşmalar ve değişen koşullar nedeniyle birey ve toplum için elzem olan değerlerin yeni nesillere aktarılmasında ailedeki eğitimin yeterli olmaması, değerler eğitiminin formal eğitim süreçleriyle desteklenmesi gerekliliğini doğurmuştur (Doğanay, 2015). Dolayısıyla, ailede başlayan değerler eğitiminin nitelikli olarak sürdürülebilirliği için formal eğitim süreçleriyle devam etmesi ve desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bu durum, formal eğitim süreçlerinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin değerler eğitimi sürecindeki kritik rolüne işaret etmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin görev ve sorumluluğu sadece teorik bilgi sağlamak değildir. Akademik ve teorik bilgilerin yanı sıra bireyin; saygı, sevgi, hoşgörü vb. değerleri benimsemesi, kişilik ve düşünce yapısını oluşturmada üzerinde de öğretmenin önemli bir etkisi vardır. Toplumsal normlar ve değerler, öğretmenlerin uygulayıcısı olduğu eğitim süreçleri ile yeni nesillere aktarılır. Buradan hareketle değerler eğitiminde öğretmenlerin önemli sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen, değerler eğitiminin bir parçası olduğunun farkında olarak sadece akademik kazanımlara değil; kapsamlı bir yaklaşımla hareket ederek öğrencilerin toplumsal ve evrensel değerleri benimsemesinde, toplumsal hayata etkin bir şekilde katkı sağlayan ve temel insani değerleri kişilik özelliği haline getirmiş bireylerin yetişmesinde etkin rol almalıdır (Erkuş, 2012; Kozikoğlu, 2018). Eğitim süreci sonucunda kazandırılmak istenen kazanımların öğrencilere kazandırabilmesi için uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir (Ulutaş, 2011). Özellikle gelişim dönemi olarak somut işlemler dönemini kapsayan ilkökul kademesinde öğrencilerin amaçlanan kazanımları edinmesi açısından farklı yöntem tekniklerin uygulanması ve sürecin etkinlik ve uygulamalarla zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Soyut kavramlar içeren değerler eğitimi sürecinin ilkökullarda oyun, etkinlik ve yaşantılar sağlama gibi uygulamalarla sürdürülmesi kazanımların edinilmesi konusunda gerekli görülmektedir (Memduhoğlu & Yüce, 2020).

İlkokul düzeyinde yürütülen değerler eğitiminin başarıya ulaşması ve öğrencilerde istenen değerlerin etkili bir biçimde içselleştirilmesini sağlayabilmesi açısından, drama tekniği işlevsel ve etkili

bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama, değerlerin ve soyut kavramaların oyunlaştırılarak ve somut hale getirilerek çocuklara aktarılmasına olanak sağlaması nedeniyle ilkökul kademesindeki bireylerin gelişim dönemine uygun bir öğretim tekniği olarak kabul edilmektedir (Bulut Pedük & Erdoğan, 2011). Drama tekniği, çocukların duygularının, düşüncelerinin, isteklerinin, tutumlarının, alışkanlıklarının ve değerlerinin dışavurumuna imkan sağlamaktadır. Ayrıca, çocukların akranlarıyla etkileşime girmelerini, gözlem yapmalarını ve paylaşımda bulunmalarını olanaklı kılmakta ve öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Memduhoğlu & Yüce, 2020). Drama tekniğinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede, grup içinde hareket edebilmede, özgüven kazanmada, dil ve iletişim becerileri kazanmada, duyguları ve düşünceleri geliştirmede, başkalarını anlama ve hissetme becerisini geliştirmede, moral ve manevi değerleri geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Kocayörük, 2004; Ulutaş, 2011).

Çocuklar için önemli bir eğitim aracı olan oyun, ilkökullarda sürdürülen değerler eğitimi sürecinde etkili olabilecek yöntemlerden biri olarak değerlendirilebilir. Oyun, çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir faktör olmakla birlikte çocuklar açısından zamanlarının büyük bir kısmını kapsayan bir uğraşıdır. Çocuk oyun aracılığıyla üzüntüsünü, sevincini, nefretini ve isteklerini çevresine ifade edebildiği gibi aynı zamanda oyun aracılığıyla kişilik edinebilir, sosyalleşebilir ve toplumun değer ve kurallarını kazanabilir (Ulutaş, 2011). Bu açıdan oyunların, ilkökul kademesindeki öğrenciler için soyut bir kavram olan değerleri somutlaştırması ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlaması nedeniyle değerler eğitimi sürecinin başarısı için önemli görülmektedir (Aktepe vd., 2020).

Gelişimsel olarak somut işlemler döneminde olan ilkökul çocuklarının, soyut kavramlar olan değerleri edinebilmesi konusunda sınıf öğretmenlerinin yetkinliği önemli bir faktördür. Sınıf öğretmenleri, hem rol model olabilmeleri hem de uygulayacakları etkinliklerle değerler eğitimi sürecini nitelikli hale getirebilmeleri açısından kritik bir konumda yer almaktadır (Aktepe vd., 2020). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin birer değer eğitimcisi olarak hareket edip değerlerin çocuklara aktarılması için etkinlikler düzenlemesi ve yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar sunması beklenmektedir (Aktepe, 2014). Ayrıca öğretmenlerin örnek olay, empati, rol oynama, hikayeleştirme, değer açıklama, proje, ahlaki ikilem, eğitici oyunlar gibi yöntem ve tekniklerle birlikte; film ve video izleme, tiyatro, resim çizme veya boyama, bulmaca, şiir, fıkra, afiş ve pano hazırlama, masal anlatma, geziler düzenleme gibi etkinlikleri değerler eğitimi sürecinde işe koşmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir (Aktepe vd., 2020; Uzuner, 2019).

Eğitim, ister örgün ister yaygın olarak yapılsın, nihai amacı bireyde istendik yönde olumlu davranış geliştirme süreci olarak kabul edilmektedir (Ertürk, 2016). Eğitim sürecinin temelleri aile ortamında atılsa dahi, örgün eğitim sürecinin bir basamağı olan ilkökul kademesi, akademik gelişim ve karakter eğitimi için önem arz etmektedir (Aksoy, 2017; Yaman, 2012). Bir çocuğun ilkökul

kademesinde aldığı eğitimin niteliği, ileriki zamanlarda nasıl bir insan olacağını ve hangi pozisyonda iş göreceğini önemli oranda etkilemektedir. Okullardaki eğitim sürecinin başarısını, bir başka ifadeyle bireylere kazandırılmaya çalışılan kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını, birçok etken etkilemektedir. Bu etkenler çevreden, eğitim ortamından, bireylerden, öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklandığı gibi eğitimcilerin niteliklerinden de kaynaklanabilmektedir (Akbaş, 2004; Çetinbaş, 2015; Ekin, 2019). Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin ilkökul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uygulamaları, eğitim sürecinin ürünlerinin istenilen düzeyde olması üzerinde önemli oranda etkili olmaktadır ve ülkenin geleceği olan genç nesillerin eğitimleri üzerinde sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının önemi tartışılmazdır.

Alan yazında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmalara (Aktepe, 2016; Aydın, 2019; Gür vd., 2015; Özdemir vd., 2021) ulaşılmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik uygulamalarına yönelik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Can Aran ve Demirel'in (2013) yaptıkları çalışmada, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Benzer şekilde, Akdemir (2012) yaptığı tez çalışmasında, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programına yönelik sınıfta uyguladıkları etkinlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaların, sadece 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumda, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik uygulamalarının incelenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çıkış noktasından hareketle, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine değerleri kazandırmaya yönelik uygulamalarını/etkinliklerini belirleyerek birbirlerinin tecrübe ve uygulamalarından faydalanması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada, aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik uygulamaları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin etkili olarak gerçekleştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuş ve durum çalışması deseni uygulanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir ya da birden fazla durumu, olayı veya olguyu kapsamlı bir şekilde inceleyerek, söz konusu durum/olay/olguya etki eden değişkenleri derinlemesine analiz etmeyi amaçladığı bir yöntemdir (Johnson & Christensen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu

çalışmada, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik uygulamaları detaylı bir şekilde ele alındığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırmanın amaçlarıyla ilişkili olarak örneklemin, araştırma problemiyle ilgili olarak kendi içinde benzer farklı değişkenlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Öğretmenler belirlenirken öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları yerleşim yeri ve mesleki deneyim değişkenleri göz önünde tutularak çeşitlilik sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Görev Yaptığı Yerleşim yeri	Mesleki Deneyim
Ö1	Erkek	İlçe merkezi	13 yıl
Ö2	Kadın	İl merkezi	5 yıl
Ö3	Kadın	Köy	4 yıl
Ö4	Erkek	İlçe merkezi	3 yıl
Ö5	Erkek	İl merkezi	15 yıl
Ö6	Erkek	İl merkezi	2 yıl
Ö7	Erkek	İl merkezi	6 yıl
Ö8	Kadın	İlçe merkezi	7 yıl
Ö9	Kadın	İl merkezi	6 yıl
Ö10	Erkek	İlçe merkezi	14 yıl
Ö11	Kadın	İl merkezi	4 yıl
Ö12	Erkek	İl merkezi	16 yıl
Ö13	Erkek	İlçe Merkezi	6 yıl
Ö14	Erkek	İlçe merkezi	7 yıl
Ö15	Erkek	Köy	3 yıl
Ö16	Kadın	Köy	1 yıl
Ö17	Kadın	İlçe merkezi	5 yıl
Ö18	Kadın	Köy	5 yıl
Ö19	Erkek	İlçe merkezi	18 yıl
Ö20	Kadın	Köy	5 yıl

Tablo 1'e göre, görüşme yapılan öğretmenlerin on biri erkek, dokuzu ise kadındır. Öğretmenlerin yedisi il merkezinde, sekizi ilçe merkezinde, beşi köyde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin on biri 1-5 yıl arası, beşi 6-10 yıl arası, üçü 11-15 yıl arası ve ikisi 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik uygulamalarını belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda sınıf öğretmenlerine, öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde uyguladıkları etkinlikleri/uygulamaları ve değerler eğitimine ilişkin önerilerini saptamaya yönelik iki soru yöneltilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden daha detaylı veri elde etmek amacıyla sonda sorular hazırlanmıştır.

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında, hazırlanmış olan taslak görüşme formu için “Eğitim Bilimleri” ve “Türkçe Eğitimi” bölümlerinden dört uzmandan görüş talep edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler çerçevesinde sorularda içerik ve dil kullanımı bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanların genel olarak mutabık kaldıkları soru veya ifadeler aynı bırakılıp; uzmanların düzeltilmesi yönünde görüş belirttikleri sorularda da uzmanların görüş ve önerileri çerçevesinde kapsam ve dil bakımından düzeltmeler yapıp görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşmeler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinden önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurulundan uygulanabilirlik onayı ve Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izin alınmıştır. Pandemi (Covid-19) şartlarından dolayı öğretmenlerle yüz yüze görüşülemediğinden, araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan öğretmenlerle Zoom uygulaması üzerinden araştırmacılar tarafından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 30-35 dakika sürmüştür. Görüşmeler kayıt altına alınarak daha sonra deşifre edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer özellikler taşıyan verilerin belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda gruplanarak sistematik bir biçimde düzenlenmesi ve bu verilerin okuyucu tarafından anlaşılabilir şekilde yorumlanması sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada, öncelikle toplanan nitel veriler kodlanıp sınıflandırılmıştır. Kodların benzer özellikleri göz önünde bulundurularak “değerler eğitimine yönelik uygulamalar” ve “değerler eğitimine yönelik öneriler” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ilgili temalar altında sıralanmıştır. Ardından kod ve temalara göre sınıflandırılan veriler betimlenmiş ve verilere ilişkin yorumlar yapılmıştır. Araştırma bulgularını desteklemek ve öğretmenler görüşlerini doğrudan aktarmak amacıyla veriler, öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla pekiştirilmiştir. Doğrudan alıntıların ifadesinde katılımcı gizliliğini sağlamak adına öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3. ... ve Ö20” şeklinde kodlanmıştır.

Bu çalışmada verilerin dış geçerliliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak amacıyla, katılımcılara ve veri analizine ilişkin tüm süreçler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. İç geçerliliğini (tutarlılığını) artırmak için ise içerik analizi ilkeleri doğrultusunda sistematik bir veri analiz süreci yürütülmüştür. Araştırmanın

iç geçerliliğini (inandırıcılığını) güçlendirmek amacıyla, elde edilen bulgular araştırmacı tarafından bütünlük ve tutarlılık açısından sürekli olarak gözden geçirilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Dış geçerliliği (transfer edilebilirliği) artırmak adına ise görüşme formunun hazırlanmasından veri toplama ve analizine kadar tüm aşamalar ayrıntılı olarak sunulmuş, bulgular temalar ve kodlar çerçevesinde açık biçimde raporlanmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular “değerler eğitimine yönelik uygulamalar” ve “değerler eğitimine yönelik öneriler” olmak üzere iki tema altında aşağıda sunulmuştur.

Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamalar

Değerler eğitimine yönelik uygulamalar temasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların ortaya çıkma sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Kodlar ve Sıklığı

Tema	Uygulamalara İlişkin Kodlar	F (Sayı)
Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamalar	Tiyatro, drama, rol yapma, eğitsel oyun vb.	17
	Hikâyeleştirme, iyilik kartı, emanet yumurta, "sen olsaydın" vb.	9
	Masal, hikâye anlatma vb.	8
	Video ve film izleme	7
	Pano düzenleme	7
	Örnek olay	3
	Düz anlatım	3
	Şiir, resim ve kompozisyon çalışması	3
	Kitap okuma ve kritik etme	1

Tablo 2’de öğretmen görüşlerinin incelenmesi sonucunda; öğretmenlerin on yedisinin değerler eğitimi uygulamalarında tiyatro, drama, rol yapma, gezi ve eğitsel oyunlar gibi çeşitli yöntem ve tekniklere başvurdukları, dokuzunun ise hikâyeleştirme, iyilik kartı, emanet yumurta, "sen olsaydın" gibi etkinlikler düzenledikleri ve sekizinin de masal ve hikâye anlatma yöntemlerini kullanarak değerler eğitimi gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, video ve film izleme etkinlikleri (n=7), pano düzenleme çalışmaları (n=7), örnek olay yöntemi (n=3) gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumlara yönelik olan öğretmen görüşlerinden ön plana çıkan görüşler aşağıda aktarılmıştır.

“Rol oynama ve drama yöntemini kullanıyorum. Çünkü çocuklar aktif olmalı değerler eğitimi sürecinde. Ben çocuğa sorumluluk değerini düz bir anlatımla kesinlikle kazandıramam. Çocuğa bir görev vererek, aktif ederek değerleri kazandırmaya çalışıyorum. Örneğin kış aylarında havanlara yardım mahiyetinde ağaçlara yem bırakma davranışlarında bulunuyorduk.” (Ö14)

“Değerler eğitimi ile ilgili pano çalışmaları, karikatür ve slogan hazırlama, değerler ile ilgili somut bir çalışma (yardımlaşma değeri için yardım kampanyası mesela), ayın değeri ile ilgili gezi, çocuk esirgeme veya huzurevi ziyareti, ayın öğrencisi uygulaması ödüllendirme, seminer, örnek şahsiyetlerin okula davet edilmesi, film izletme gibi uygulamaları kullanıyorum.” (Ö1)

“Genel olarak örnek olay sunarım, bilindik hikâyeleri kullanmakla beraber hikâyeleştirmeleri kendim yaparım. Günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz olaylar üzerine konuşup öğrencilerin de yorum yapmasını sağlarım. Sen olsaydın etkinliğini yapıyorum. Yani o kişinin yerinde sen olsaydın ne yapardın veya sana ne yapılmasını isterdin şeklinde etkinlikler yaparak empati becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve oyunları gerçekleştiriyorum diyebilirim.” (Ö11)

Yukarıda aktarılan öğretmen görüşleri çerçevesinde, öğretmenlerin genellikle değerler eğitiminin uygulama sürecinde drama, tiyatro, rol oynama, gezi ve eğitsel oyun gibi yöntem ve tekniklerden faydalandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin de sohbet etme, karikatür, afiş ve sloganlar hazırlama, seminer, konferanslar ve örnek şahsiyetlerle buluşmalar düzenleme şeklinde uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde düz anlatım tekniği (n=3), şiir, resim ve kompozisyon çalışması (n=3), kitap okuma ve kritik etme (n=1) uygulamalarını gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumlara yönelik olan öğretmen görüşlerinden ön plana çıkan görüşler aşağıda aktarılmıştır.

“Genellikle düz anlatım tekniğini kullanıyorum, davranışın pekişmesi için şiir yarışması, resim ve boyama çalışmaları, hikâyeler anlatıyorum, öğrencinin olaya dikkatlerini daha çok vermeleri için video ve çizgi film izletme, şarkı söyleme, pano çalışması gibi etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirmeye çalışıyorum.” (Ö15)

“Düz anlatım tekniği ve karşılıklı konuşmalarla değerleri tanıtmaya çalışıyorum. Pano çalışmaları, video izletme, hikâye anlatma/dinleme, tartışma yöntemlerini gerçekleştiriyorum. Eğer zaman varsa sınıf ortamında, zaman kısıtlı olup yetmediğinde de ev ödevi mahiyetinde o ayki değerle alakalı şiir, kompozisyon ve resim çalışmaları gerçekleştiriyorum.” (Ö5)

“Değerler eğitime yönelik olan video içeriklerinden faydalanarak muhabbet eşliğinde tartışma ortamı hazırlıyorum, örnek olay üzerinden anlatımlar yapıyoruz. Sınıf ortamı müsait olmadığı için çok sık yapamasak da drama ve rol yapma yöntemini kullanıyorum, geziler yapıyoruz. Örneğin havyam barınağına, bakım evine, hastaneye ziyaretler gerçekleştirip çocukların direk birinci elden o durumlarla karşılaştırıp o değerleri yerinde görmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (Ö10)

“Sınıfımda yaşanan somut olaylara ilişkin çözümlemeler yaparak değerler konusunda farkındalık kazanıp bunu içselleştirmelerini amaçlıyorum. Düz anlatım tekniğini kullanıyorum, hikâye kitaplarını okuma ve üzerinde tartışma yöntemini kullanıyorum. Yaparak yaşayarak öğrenmeler sağlamalarına yönelik etkinlikler yapıyorum. Örneğin; sorumluluk değeri kapsamında yaptığımız bir yumurta etkinliğimiz var. Her öğrenciye bir yumurtayı teslim ederek belirli bir süre bunu koruma

sorumluluğunu veriyorum. Korumalığını üstlendikleri yumurtayı muhafaza ederek sorumluluk almalarını sağlıyorum. Çizgi film izliyoruz, drama tekniğini kullanıyoruz, sınıf panolarını düzenliyoruz düzenli olarak.” (Ö9)

Yukarıda aktarıldığı üzere; öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde düz anlatım tekniği, tartışma, yumurta etkinliği, kitap okumaları, şiir ve resim çalışmaları gibi çeşitli uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Değerler Eğitime Yönelik Öneriler

Değerler eğitime yönelik öneriler temasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların ortaya çıkma sıklığı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Değerler Eğitime Yönelik Önerilerine İlişkin Kodlar ve Sıklığı

Tema	Önerilere İlişkin Kodlar	F (Sayı)
Değerler Eğitime Yönelik Öneriler	Materyal desteği	15
	Öğretmen ve okul idarecilerine eğitim	12
	Programlarda değerler eğitimi uygulamalarına yeterli alan/zamanın ayrılması	12
	Ailelere eğitim	11
	Değerler eğitime ait bir ders saatinin ve ayrı bir sınıfın oluşturulması	11
	Okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi	9
	Teknolojik araç/uygulamaların kullanımının kontrollü olması	9
	Eğitim paydaşlarının değerler eğitimi önemsemesi	9
	Okul ve sınıfların fiziki koşullarının iyileştirilmesi	8
	Okul yöneticilerinin destekleyici rolü	7
	Aile ve öğrencilere teknolojik araçların/uygulamaların bilinçli kullanımına yönelik eğitim	6
	Eğitim sürecinin tüm paydaşlarının rol model olması	6
	Öğretmenlerin değişime açık olması	6
	Okullara teknolojik alt yapı sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılması	6
	Resmi iş ve işlemlerin kolaylaştırıcı olması	5

Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin önerileri incelendiğinde; öğretmenlerin on beşi değerler eğitimi kapsamında materyal desteğinin sağlanması gerektiği, on ikisi değerler eğitime yönelik olarak öğretmen ve okul idarecilerine eğitim verilmesi gerektiği, on ikisi öğretim programlarında akademik becerilerin yanında değerler eğitimi etkinlik ve uygulamalarına da yeterli alan ve zamanın ayrılması gerektiği, on biri değerler eğitime yönelik olarak ailelere eğitim verilmesi gerektiği, on biri değerler eğitime ait bir ders saatinin ve ayrı bir sınıfın oluşturulması gerektiği, dokuzu okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler de çocukların kitle iletişim araçları kullanımlarının, kullandıkları sosyal medya platformlarının, oynadıkları oyunların ve izledikleri

videoların kontrol ve denetim altında olması gerektiği (n=9), eğitim paydaşlarının sadece akademik başarıyı değil değerler eğitimi de yeteri kadar önemsemesi gerektiği (n=9), okul ve sınıfların fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerektiği (n=8), okul yöneticilerinin, öğretmenlere destekleyici tutum takınmaları ve aileler ile aralarında köprü olması gerektiği (n=7) aile ve öğrencilere kitle iletişim araçları ile sosyal medya platformlarının sağlıklı kullanımına yönelik eğitimler verilmesi gerektiği (n=6) yönünde öneriler geliştirdikleri saptanmaktadır. Bu durumlara yönelik olan öğretmen görüşlerinden ön plana çıkan öneriler aşağıda aktarılmıştır.

“Öğretim programlarında akademik başarının yanında değerler eğitime de yeteri kadar önem verilirse daha faydalı olacaktır. Amaç iyi meslek sahibi yapmak değil iyi bir insan yapmak olmalı. Bu amaca yönelik olarak programlarda değerler eğitime daha fazla yer verilmeli diye düşünüyorum. Okul-aile işbirliği güçlendirilip ailelere yönelik seminerler düzenlenebilir. Aileler değerler eğitimi konusunda bilinçli olup üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeli ve çocuk okula gelmeden çocuğa gerekli ön bilgileri, ön kazanımları vermelidir.” (Ö7)

“Başta sınıf ve okulöncesi öğretmenleri olmak üzere her öğretmene değerler eğitimi semineri verilmeli. Bu şekilde öğretmenler bilinçlendirilmeli ve değerler eğitiminin nasıl daha iyi verilebileceği konusunda bilgilendirilmeli. Haftada bir saatte olsa ayrı bir ders olarak değerlerimiz zorunlu ders haline getirilmeli. Materyal desteğinde bulunmalı, teknolojik altyapı (projeksiyon, akıllı tahta vb.) sağlanabilir.” (Ö18)

“Programların bu kadar katı olmaması ve bu kadar bilgi aktarımı temelli olmaması gerektiğini düşünüyorum. Daha çok uygulamaya dönük, çocukların deneyimleyebileceği, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri zamanın tanınması gerektiğini düşünüyorum. Şu an 3. sınıfları okutuyorum ve öyle bir matematik müfredatı var ki, ben 3. Sınıf öğrencisinin bu kadar bu kadar bilgi yoğunluğuna birden girmesinin, bilgiyle sıkıştırılmasının bir anlamı olmadığı düşünüyorum. Dolayısıyla programlarda değerler eğitime daha çok yer verilmeli bu yönde uygulama, canlandırma, drama, eğitsel oyunlara zaman tanıyan esnek bir müfredat olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö8)

“Değerler eğitimi başlı başına bir ders şeklinde verilebilir. Okul, aile ve öğretmen işbirliği olmalı ve değerler eğitimi akademik başarıdan daha önemsiz görülmemeli. Kitle iletişim araçlarını çocuğa verelim de başımızdan gitsin mantığıyla hareket edilmemeli, izlediği videoları, oyunları, sosyal medyaları denetlemeli ve faydalı içeriklere yönlendirmeliyiz. Teknolojiyi ve kitle iletişim araçlarının nasıl kullanacağı ile ilgili eğitimler verilmeli. Ayrıca okullara, değerler eğitimi sürecinde kullanabileceğimiz materyal desteği sağlanabilir.” (Ö1)

Yukarıda aktarılan öğretmen görüşleri çerçevesinde, öğretmenlerin genellikle değerler eğitimi sürecinde kullanılması için okullara materyal desteğinde bulunulması ve okullarda sadece akademik başarının öncelenmeyip değerler eğitime de gereken önemin verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise değerler eğitimi kapsamında ailelere ve öğretmenlere eğitimlerin verilmesi gerektiği, okullarda değerler eğitimi için ayrı bir ders saatinin oluşturulması

gerektiği, çocuklara teknolojinin bilinçli kullanımı amacıyla eğitimlerin verilmesi ve kitle iletişim araçları ile sosyal medya platformlarını kullanırken kontrol altında tutulmaları gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin, eğitim sürecinin tüm paydaşlarının rol model olması gerektiği (n=6), öğretmenlerin değişime açık olması ve kendilerini geliştirme çabası içinde olması gerektiği (n=6), okullara teknolojik alt yapı sağlanması ve sınıf mevcutlarının makul seviyeye indirilmesi gerektiği (n=6), gerçekleştirilmek istenen etkinlikler için resmi iş ve işlemlerin kolaylaştırılması ve maddi destek sağlanması gerektiği (n=5) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durumlara yönelik olan öğretmen görüşlerinden ön plana çıkan görüşler aşağıda aktarılmıştır.

“Öğretmenler değerler eğitimi kapsamında kendilerini yenilemeli, kendi kendilerini eğitip geliştirmeliler. Bu konuda yöneticilerden ve dışarıdan eğitim beklemektense öğretmenlerin de taşın altına ellerini koyup; okuyarak, izleyerek kendilerini geliştirmeli bence. Ayrıca sınıf mevcutları azaltılabilir. Çünkü kalabalık sınıflarda herhangi bir etkinlik uygulamak çok güç oluyor gerçekten. Özellikle ilkokullara akıllı tahta gibi teknolojik alt yapı olanakları iyileştirilmeli ve materyal desteği sağlanmalı, inanılmaz faydasının olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“Değer, sınıfa geçip çocuklar bugün sevgi-saygı konusunu işleyeceğiz demekle kazandırılmaz. Değer, Öğretmenden, idaresine, hizmetlisine kadar okuldaki herkesin rol model olmasıyla kazandırılır. Bu açıdan, Okul unsurlarının tümünün, değerleri içselleştirmeli ve rol model olmalı.” (Ö12)

“Sınıfın büyüklüğü ve mevcudu dengeli olmalı, sınıflara geniş alanlar ayrılmalı. Öğretmenlerin gerçekleştirmek istedikleri etkinliklerde okul yönetimleri kolaylık sağlamalı, resmi işlemler engelleyici olmamalı. Etkinlik, gezi vs durumlarına maddi destek sağlanmalı.” (Ö3)

Yukarıda vurgulandığı üzere; öğretmenlerin okulların teknolojik alt yapılarının ve olanaklarını iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine önem vermesi ve diğer eğitim paydaşlarıyla birlikte değerler konusunda öğrencilere rol model olması gerektiği, gerçekleştirilmek istenen etkinlikler konusunda okul yöneticilerinin destek olması, resmi iş ve işlemlerin kolaylaştırıcı olması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili uygulamalarının belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi sürecinde uygulamalı yöntem ve teknikler (tiyatro, drama, rol yapma, gezi, eğitsel oyunlar vb.) kullandıkları, ayrıca hikâyeleştirme, iyilik kartı, emanet yumurta, "sen olsaydın" gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirdikleri ve masal ile hikâye anlatma gibi uygulamalara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma, alan yazında yer edinmiş benzer nitelikteki araştırmaları destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır.

Uzuner (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde hikâye yazma, hikâye tamamlama, video/film izletme, resim çalışması vb. etkinlikler uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aktepe ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada, değerler eğitime yönelik olarak öğretmenlerin drama, örnek olay, bulmaca, resim, film, öykü, şiir, fıkra, tiyatro ve pano hazırlama gibi uygulamalar gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Batmaz ve Erdoğan (2019) afiş hazırlama, resim yapma, video izletme, drama uygulamaları, somut materyaller kullanma, şiir ve kompozisyon çalışmaları gibi etkinliklerin gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) yaptıkları araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde, derslerde değerlerle ilgili etkinlikler gerçekleştirdiklerini, güncel konularla değerleri ilişkilendirdikleri ve gazete, slayt ve video gibi materyallerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yiğittir ve Öcal (2011) öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde, örnek olay ve kitap analizi, belgesel ve film izletme, tarihi yerleri ve müzeleri gezdirme, biyografi inceletme, araştırma yaptırma, model-örnek olma gibi farklı uygulama ve etkinlikleri gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özleşmiş (2019) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde en fazla drama, örnek olay, soru-cevap, anlatım, hikâye tamamlama, afiş hazırlama, resim, şarkı vb. yöntem, teknik ve etkinlikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kurtde Fidan (2016) yaptığı araştırmada, değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin drama, gezi-gözlem, örnek olay tekniklerinden ve yaşamdan örnekler verme ve atasözleri, deyimlerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akbaş (2004) yaptığı araştırmada, değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin hikâye, film, tiyatro, drama, biyografi, tartışma vb. yöntemlerden faydalandıkları sonucunu elde etmiştir. Çengelci'nin (2010) yaptığı araştırmada, değerler eğitiminde öğretmenlerin model olma, günlük yaşamdan örnekler sunma, atasözü/deyimlerden faydalanma ve drama uygulamalarını gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kozikoğlu'nun (2018) araştırmasında, değerler eğitime yönelik öğretmenlerin drama, oyun ve hikâye etkinliklerini, bazı öğretmenlerin ise ayrıca Türkçe, sanat, görsel ve işitsel etkinlikler uyguladıkları belirlenmiştir.

Pekdoğan ve Korkmaz'ın (2017) araştırmasında, değerler eğitiminde okul öncesi öğretmenlerinin daha çok beyin fırtınası, hikâye kartları ve oyun yöntem/tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akto ve Akto (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde eğitsel oyun, hikâye, drama, tartışma, soru-cevap vb. yöntem/teknikleri uyguladıkları belirlenmiştir. Karakaş'ın (2015) gerçekleştirdiği araştırmada, değerler eğitiminde okul öncesi öğretmenleri daha çok Türkçe, sanat ve drama etkinliklerini uyguladıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin genellikle drama, oyun, Türkçe, müzik ve sanat etkinliklerini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalarda (Schaefer, 2012; Thompson, 2011), öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde en fazla hikâye anlatımı ve rol model olma yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yapılan araştırmalarda değerler eğitime yönelik etkinlik ve uygulamalarının ilköğretim programlarına eklenmesinin öğrencilerin olumlu davranış geliştirmeleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Brewer, 2007; Thompson, 2002). Sonuç olarak öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde tiyatro, drama, rol oynama, gezi, eğitsel oyunlar, hikayeleştirme, sanat etkinlikleri, işitsel ve görsel materyaller gibi farklı etkinlik, yöntem ve tekniği kullandıkları söylenebilir. Tiyatro, drama, rol oynama, gezi, eğitsel oyunlar, sanatsal etkinlikler, işitsel ve görsel materyaller vb. etkenlerin değerler eğitimi sürecini zenginleştirdiği ve değerlerin kazanılmasına yardımcı olduğu göz önünde tutulduğunda (Akın & Aydemir, 2013; Sağlam, 2001), sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde farklı yöntem, teknik ve etkinlikten yararlanmaları değerler eğitiminin çıktıları üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan sınıf öğretmenleri değerler eğitimi sürecine yönelik olarak; değerler eğitimi kapsamında materyal desteğinin sağlanması, değerler eğitime yönelik olarak aile, öğretmen ve okul idarecilerine eğitim verilmesi, öğretim programlarında akademik becerilerin yanında değerler eğitimi etkinlik ve uygulamalarına da yeteri alan ve zamanın ayrılması, eğitim paydaşlarının sadece akademik başarıyı değil değerler eğitimi de yeteri kadar önemsemesi, okul ve sınıfların fiziki koşullarının iyileştirilmesi gibi çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler, alanyazında değerler eğitimiyle ilgili benzer çalışmalarda öğretmenler tarafından belirtilen önerilerle örtüşmektedir (Aksoy, 2017; Başçı, 2012; Kozikoğlu, 2018; Kurtulmuş vd., Gündaş, 2014; Ogelman & Sarıkaya, 2015; Pekdoğan & Korkmaz, 2017; Uzun & Köse, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin önerilerinden ve bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, değerler eğitimi sürecinin daha etkili yürütülmesi ve ileride yapılacak araştırmalara yol gösterici olması amacıyla aşağıda önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmen eğitimlerinde (hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim) değerler eğitime yönelik mevcut bilgi, beceri ve olumlu tutum geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenebilir ve öğretmenlerin bunları uygulayabilecekleri ortamlar sunulabilir.
2. Değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin Türkiye ile farklı ülkelerin uygulamalarının karşılaştırılmalı analizi bağlamında araştırmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09/02/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 14502

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Akbaş, O. (2014). *Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış*. Y.S. Zavalı (Ed.). Değerler Eğitimi. Ensar Neşriyat.

Akdemir, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili görüşleri ve bunların kazandırılmasına ilişkin uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Akın, M. H. ve Aydemir, M. A. (2013, Mayıs). *Çizginin değeri: Kültürel çalışmalar ekseninde mizah ve değer ilişkisine yönelik bir çözümleme*. Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu, Antalya, Türkiye.

Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Aktepe, V. (2014). *Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. Pegem Akademi Yayınevi.

Aktepe, V., Keser, H. ve Şeref, Ş. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler ve değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 897-918.

Aktepe, G. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Akto, A. ve Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (Nitel bir araştırma). *E-Şarkiyat İlmî Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1074-1095.

Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.

Aydın, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri (Isparta ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Aydın, M. Z. ve Gürler, G. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayıncılık

Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik uygulamaları ve önerileri: Nitel bir çözümleme

- Batmaz, O. ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2681-2692.
- Brewer, R. L. (2007). *Effect of the great expectations character education approach on elementary student achievement* [Unpublished doctoral thesis]. University of Phoenix.
- Bulut Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitimde drama*. A. Köksal Akyol (Ed.). İlköğretimde Drama (s. 164-180). Kriter Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleşmesine ilişkin bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çetinbaş, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz üniversitesi.
- Doğan, R. ve Uçak, H. E. (2022). Erken çocukluk döneminde ailede din (ahlak ve değerler) eğitimi. *Journal of Islamic Research*, 33(2), 401-22.
- Doğanay, A. (2015). *Değerler eğitimi*. C. Öztürk (Ed.). Sosyal Bilgiler Eğitimi (s.225-256). Pegem A Yayıncılık.
- Ekin, A. İ. (2019). *Öğretmenlerin değerler eğitimi öz yeterlilik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 55-72.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asian Journal of Instruction*, 3(1), 78-91.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6, 4-9.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. (çev. Selçuk Beşir Demir). Eğiten Kitap.
- Karakaş, H. (2015, Nisan). *Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma*. Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Bartın, Türkiye.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. Dem Yayınları.

- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7, 2698-2720.
- Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarımları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 22, 161-180.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 116-130.
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Özdemir, A. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Özdemir, Y., Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 227-266.
- Özleşmiş, N. (2019). *İlkokul hayat bilgisi dersi kapsamındaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Sağlam, İ. (2001). Okul öncesi eğitimde sözlü öğretim etkinlikleri ve din eğitimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 195-208.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schaefer, M. P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools* [Unpublished doctoral thesis]. Northcentral University.
- Thompson, W. M. (2002). *The effect of character education on student behavior* [Unpublished doctoral thesis]. East Tennessee State University.
- Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: observations from a preschool. *Ife Psychogla*, 19, 394-411.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2025). *Türkçe sözlük*. [http://sozluk.gov.tr], Erişim tarihi: 17.03.2025.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 232-242.

- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler eğitime yönelik sınıf öğretmenleri görüşleri. *Pesa International Journal of Social Studies*, 5, 52-53.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish classteachers: A phenomeonological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. ve Öcal A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124.

Extended Abstract

Introduction

According to the Turkish Language Association (TDK, 2025), the concept of value is defined as "an abstract measure used to determine the importance of something," "the equivalent that something is worth," "superior qualities, virtues, worth," and "the entire set of material and spiritual elements encompassing a nation's social, cultural, economic, and scientific values." Erdem (2003) views the concept of value as criteria that influence our preferences, serve as the foundation of our actions, and enable us to evaluate our behaviors and choices. Hökelekli (2010) defines values as the principles and beliefs that shape our behaviors and expresses them as criteria that help determine the correctness, moral appropriateness, or validity of our actions. In this context, it can be said that the concept of value serves as a criterion in evaluating human actions and in the decision-making processes.

Education, whether formal or informal, is considered a process of developing desirable behaviors in an individual in a desired direction (Ertürk, 2016). While the foundations of the education process are laid in the family environment, the primary school level, as a stage of formal education, is crucial for academic development and character education (Aksoy, 2017; Yaman, 2012). The quality of education a child receives at the primary school level significantly affects what kind of person they will become and what position they will hold in the future. The success of the educational process in schools, in other words, the extent to which the intended gains are achieved, is influenced by many factors. These factors may arise from the environment and educational setting, individuals, teaching methods and techniques, as well as the qualifications of educators (Akbaş, 2004; Çetinbaş, 2015; Ekin, 2019). Therefore, the practices of classroom teachers, who work at the primary education level, have

a significant impact on whether the outcomes of the educational process are at the desired level. This highlights the importance of classroom teachers and their practices in the education of the future generations of the country. Based on this starting point, this study aims to examine classroom teachers' practices related to values education. It is believed that this research will contribute to the literature by identifying classroom teachers' activities and practices aimed at instilling values in primary school students and allowing them to benefit from each other's experiences and practices. The following research questions are addressed in this study:

1. What are the teachers' practices for implementing values education?
2. What are the teachers' suggestions for effectively implementing values education in primary schools?

Method

In this research, case study design was used. The research was conducted with 20 teachers working in Van province. In the study, the maximum diversity sampling technique was preferred for forming the study group. Of the teachers interviewed, 11 are male and 9 are female. Seven of the teachers work in the city center, eight in the district center, and five in the village. Eleven teachers have 1-5 years of professional experience, five have 6-10 years, three have 11-15 years, and two have 16 years or more of professional experience. A "Semi-Structured Interview Form" was used for data collection. In the interview form, questions were asked to the primary school teachers to identify the activities/practices they implement in the values education process and their suggestions regarding values education. Additionally, follow-up questions were prepared to obtain more detailed data from the teachers. Descriptive analysis method was applied in the analysis of the collected data.

Result and Discussion

According to the research findings, it was determined that classroom teachers generally utilized methods and techniques such as drama, theater, role-playing, field trips, and educational games in the implementation process of values education. Additionally, they conducted activities such as organizing discussions, preparing cartoons, posters, and slogans, arranging seminars and conferences, and organizing meetings with role models. Considering that factors such as theater, drama, role-playing, trips, educational games, artistic activities, auditory and visual materials, etc., enrich the values education process and help in the acquisition of values (Akin & Aydemir, 2013; Sağlam, 2001), it can be said that classroom teachers' use of different methods, techniques, and activities in the values education process will have a positive impact on the outcomes of values education.

It was determined that teachers offered various suggestions such as providing material support for values education in primary school, providing training to families, teachers and school administrators concerning values education, allocating sufficient space and time for values education activities and practices in addition to academic skills in teaching programs, education stakeholders giving sufficient importance not only to academic success but also to values education, and improving the physical conditions of schools and classrooms. In teacher training (pre-service and in-service training), training can be organized to develop knowledge, skills and positive attitudes towards values education, and environments can be provided where teachers can apply these.



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

*Geliş/Received: 23.03.2025 Kabul/Accepted: 27.05.2025/ Yayın
Tarihi (Published): 30.06.2025
Makalenin Türü/ Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article*

Okul Öncesi Özel Eğitim Programında Cinsel Eğitim ve İstismardan Korunma İle İlgili Olabilecek Kazanımların Analizi*

Özlem ÇELİK **

Şeyma ÜNAL ***

Öz

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında yer alan gelişim özellikleri ve kazandırılması hedeflenen kazanımlar içerisinde cinsel eğitim alanı ve cinsel istismara karşı korunma alanları ile ilgili olabilecek kazanımların incelenmesidir. Yapılan bu çalışma betimsel türdedir. Çalışmada veri toplamak amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı kapsamında, okul öncesi özel eğitimin amaçları ve önemi, okul öncesi özel eğitim programının tanıtımı, temel ilkeler, kazanım ve göstergeler, okul öncesi özel eğitimde planlama ve uygulama, değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan olgular içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İncelenen programda, cinsel eğitime yönelik olarak direkt olmasa da dolaylı olarak yararlanılabilecek kazanımların bulunduğu düşünülmektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda bulgular olarak 2 ana tema ve 6 alt temaya ulaşılmıştır. Programda, cinsiyet kimliği, beden tanıma, mahremiyet gibi konulara dair kazanımların yer alması, çocukların erken yaşta bu kritik konularla ilgili farkındalık ve beceriler geliştirmelerini desteklediği, bu alanlarda yapılan kazanımların ise güvenli bir çevre sağlama açısından önem taşıdığı ve ayrıca, cinsel istismardan korunma ve sosyal çevreyi ayırt etme gibi konularda sunulan kazanımların, çocukların hem bireysel hem de sosyal düzeyde sağlıklı sınırlar ve ilişkiler kurmalarına katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cinsel eğitim, cinsel istismardan korunma, okul öncesi özel eğitim programı

Analysis of Potential Learning Outcomes Related to Sexual Education and Protection from Abuse in the Preschool Special Education Program

Abstract

The aim of this study is to examine the achievements that may be related to the areas of sexual education and protection against sexual abuse within the developmental characteristics and goals targeted in the Preschool Special Education Curriculum for Individuals in Need of Special Education (37–78 Months), published by the Ministry of National Education in 2018. This study is descriptive in nature, and the document analysis method was used to collect data. Within the scope of the Preschool Special Education Curriculum for Individuals in Need of Special Education (37–78

* Bu çalışma 9. Uluslararası Katılımlı Serebral Palsi ve Gelişimsel Bozukluklar Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Okan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, ozlem.celik@okan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2507-9689

*** İstanbul Okan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, seymaunal16@gmail.com, ORCID: 0009-0006-6590-7932

Months) (Ministry of National Education, 2018), the following sections were examined: the aims and importance of preschool special education, introduction of the preschool special education program, basic principles, achievements and indicators, planning and implementation in preschool special education, and evaluation. The data obtained as a result of the review were analyzed using content analysis. In the examined program, it is believed that there are achievements that can be used indirectly, if not directly, for sexual education. As a result of the evaluation, two main themes and six sub-themes were identified. It was found that the inclusion of achievements related to issues such as gender identity, body recognition, and privacy in the program supports children in developing awareness and skills related to these critical issues at an early age. The achievements in these areas were found to be important for providing a safe environment. Additionally, achievements related to protection from sexual abuse and distinguishing elements of the social environment contribute to children's ability to establish healthy boundaries and relationships at both individual and social levels.

Keywords: Sexual education, prevention of sexual abuse, preschool special education program

Giriş

Okul öncesi dönem çocukları için öğrenme ve gelişimin en önemli anahtarı çocukların merak duygusudur. Çocuklar her şeyi merak ederler. Bunlardan birisi de cinsellikle ilgili durumlardır. Bu dönemde çocuğun yaşadığı çevre, onun her anlamda gelişimine katkı sağlamaktadır. Her açıdan gelişen çocuklar cinsel açıdan da gelişmektedir. Cinsel gelişim okul öncesi dönemde, çocuğun bilişsel ve psikososyal gelişimiyle paralel olarak artan doğal bir merakla kendini gösteren, bir süreçtir (Parmaksız, 2024). Bu süreçte çocuk cinsellik ile ilgili merak ettiklerini ailesi, çevresi ve öğretmenleri ile birlikte giderebilir (Ünlüer ve İnan, 2021). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, başkalarının vücutlarını görmek isteyebilir; hatta zaman zaman kendi vücutlarını başkalarına gösterme eğiliminde de olabilirler (Artan, 2021). Bu dönemde çocuklar, anne babalarının ardından çevresindeki diğer bireylerle de sosyalleşmeye başlarlar (Dalzell, 2017).

Cinsiyet, kadın ve erkek olarak fiziksel özellikleri tanımlamada kullanılırken, cinsel gelişim fiziksel özelliklerin ötesinde kişilik gelişimi, bireyin kendisini nasıl hissettiği, başkalarına karşı olan davranışlarını içeren geniş bir kavramdır (Artan, 2002). Cinsel çevresel etkenlerin haricinde fizyolojik süreçlerden etkilenen bir süreçtir (Çay ve Kalaycı-Kırloğlu, 2021). Bu süreçte çocuklar kadın erkek farklılıklarını merak ederler. Bedenlerinin ve cinsel organlarının farkında olurlar (Guidry vd., 2005). Okul öncesi dönemde çocukların sordukları sorular cinsel gelişimin getirdiği normal bir süreçtir. En merak ettikleri üreme konusu ile ilgili “Ben annemin karnından nasıl çıktım? Kardeşim annemin karnında mı? Bebek annesinin karnından nasıl çıkıyor?” gibi sorular sorabilirler (Güder ve Alabay, 2018). Okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuklar da bu merak duygusunu yaşayabilmektedirler. Kendi bedenlerini, karşısındakinin bedenini, cinsel organını merak etmeleri dönemin getirdiği özelliklerdendir (Çelik, 2017).

Cinsel eğitim, çocuğun kendini tanıması, karar verme süreçlerini bilmesi, bedeni hakkında söz sahibi olması ve tüm duygu, düşüncelerini ifade edebilmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Deniz ve

Yıldız, 2018). Cinsel eğitim, doğru bilgilerle ve yöntemlerle çocuğa sunulduğu takdirde bir 'farkındalık eğitimi'dir (Güneş, 2021). Cinsel eğitimde ailelerin en merak ettiği konulardan birisi de bu eğitime ne zaman başlanması gerektiğidir. Cinsel eğitim çocuğun dünyaya gelmesi ile başlamaktadır (İşler ve Gürşimşek, 2018). Alanda yapılan araştırmalar gösteriyor ki cinsel eğitime erken yaşlarda aile ortamında başlanmalıdır (Pradikto ve Sofino, 2019). Erken yaşta başlayan cinsel eğitim sonucu okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuk daha olumlu bir cinsel tutum ve davranış gerçekleştirecektir (Sinaga ve Simorangkir, 2021). Eğitime başlama konusunda dikkat edilmesi gereken nokta çocuğun bilişsel olarak neyi nasıl algıladığı ve bireysel farklılıklarıdır. Bu durumlara dikkat edilerek cinsel eğitim verilmeye başlanmalıdır. Cinsel eğitim de merak edilen diğer bir konu ise eğitimin kim ya da kimler tarafından verilmesi gerektiği konusudur. Bu konuda farklı görüşler bulunsa da eğitim öncelikle ailede başlar, daha sonra çevre ve eğitimciler tarafından pekiştirilerek devam eder (Güzelyurt vd., 2019). Doğru şekilde verilen cinsel eğitimin bireysel ve toplumsal faydaları oldukça çoktur (Çalışandemir vd., 2010). Cinsel eğitimin tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocuklar için sağladığı bazı yararlar aşağıdaki gibidir:

- Çocuklar cinsel eğitim ile birlikte cinsellikleri ile ilgili merak ettikleri ve bilmeleri gereken doğru bilgilere ulaşabilir.
- Çocuklar cinsel eğitim ile birlikte başkasının özel hayatına, farklı yaşam biçimlerine saygı göstermeyi öğrenirler.
- Çocuklar cinsel eğitim sonucunda kendi sınırlarını tanır ve öğrenirler.
- Çocuklar kendi mahremiyetlerini bilir ve başkalarının mahremiyetine saygı göstermeyi öğrenirler.
- Çocuklar cinsel gelişimleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini cinsel eğitim sonucunda daha iyi ifade edebilirler.
- Cinsel eğitim alan çocuklar, istismardan korunmak için gerekli bilgi ve donanıma sahip olabilirler. (Semerci, 2018; Alptekin ve Tepeli, 2019).

Özel gereksinimli çocuklara verilecek cinsel eğitimin içeriğinde, bedenini tanıma, kendini ifade edebilme, cinsel organları ve işlevlerini bilme, cinsiyet farkındalığı, cinsiyet rolleri, üreme, başkasının bedenine, fikirlerine ve duygularına saygı duyma konuları bulunması gerekmektedir. Cinsel eğitimle birlikte, özel gereksinimli çocuk bedeninin kendine ait olduğunu, izinsiz kimsenin dokunmayacağını, kişisel sınırlarını, iyi ve kötü dokunuşları öğrenebilmektedir. En önemlisi ise 'hayır' diyebilme gibi kendini koruyabileceği beceriler özel gereksinimli çocuklara öğretilmelidir (Pick vd., 2000; Çankırı, 2018; SIECUS, 2004; İşler, 2017; Eliküçük, 2011). Öğretilen kendini koruyabilme becerileri, okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuğun kendini cinsel istismardan koruması için önemli bir adımdır.

Okul Öncesi Özel Eğitim Programında Cinsel Eğitim ve İstismardan Korunma ile İlgili Olabilecek Kazanımların Analizi

Cinsel istismarın, özel gereksinimli çocuğa cinsel haz amaçlı sarılma, izinsiz öpme, okşama, bedenine dokunma veya fotoğraf isteme, uygunsuz fotoğraf gönderme, çocuğun cinsel organına bakma gibi temas içermeyen birçok farklı çeşidi vardır (Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği, 2022). Cinsel istismar, çocuğun anlayamadığı, isteyerek kabul etmediği, hazır bulunmadığı durumlarda yetişkin ya da kendisinden büyük kişiler tarafından cinsel eyleme davet edilmesidir (Carson vd., 2013). Bu durum oldukça travmatik etkileri olan bir deneyimdir (Odacı ve Türkkan, 2020). Cinsel istismar özel gereksinimli çocuk için yalnızca fiziksel teması içermez. Özel gereksinimli bireylerin cinsel istismara oldukça açık olduğu toplum tarafından bilinmektedir (Çelik ve İpçi, 2020). Ailelerin ve öğretmenlerin en büyük görevi, bu istismarların önüne geçebilmek için özel gereksinimli çocuklara cinsel eğitim vermektir (Ersoy ve Özkan, 2017). Cinsel eğitim cinsel istismarı önlemede çok önemli bir araçtır. Cinsel istismarı önlemeye yönelik verilecek tüm bilgilere çocukların yaşına uygun bir şekilde olmalıdır. Okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuk için öğretilecek bilgiler olabildiğince kısa, anlaşılır ve somut düzeyde verilmelidir (Türk Kurtça, 2022). Ebeveynler ve eğitimcilerin en temel görevi, cinsel eğitim sürecinde okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuklardan gelen soruları basit ve anlaşılır bir şekilde cevaplandırmaktır (Çelik ve İpçi, 2020). Okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuklar için cinsel istismardan korunmaya yönelik oyunlar, videolar ve drama gibi etkinlikler kullanılabilir. Bu çocukların yaşı ve gelişim düzeylerine uygun okul temelli çocuk istismarını engelleme programlarının daha yaygın ve görünür hale getirilmesi ile çocukların kendilerini cinsel istismara karşı nasıl koruyacakları konusunda bilgi ve becerilerinin artması sağlanabilir (Odacı ve Türkkan, 2022). Bu çerçevede okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuklarla çalışan eğitimcilerin de cinsel istismarı önleme ve risk faktörü oluşturan durumları algılama konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında (MEB, 2018 Özel Eğitim Programı) özel gereksinimli çocuğun gelişimsel düzeyi temelinde kazanımlar seçilir ve planlanır. Bu uygulamalar kurumda öğretmen ve evde ebeveyn tarafından desteklenir. Program süreç temelli, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi hedeflemektedir. Okul öncesinde bulunan Özel Eğitim Programı çocuğun ilgi ve merakına göre düzenlenebilmektedir. Bu programda yer alan gelişim alanları, bilişsel gelişim, alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişimi, kaba motor gelişimi, ince motor gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, uyumsal beceriler gelişim alanıdır (MEB Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı, 2018). Cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunmayı içeren kazanımlar bir çatı altında toplanmamış olsa da diğer gelişim alanlarından bağlantısız düşünülmemelidir (Deniz ve Yıldız, 2018).

MEB, 2018 Özel Eğitim Programında cinsel eğitimi ve cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımları inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat bu konuda okul öncesi

programını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Yapılan alan yazın taramasında Deniz ve Yıldız (2018) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programında Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim adlı çalışmasına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucundaki bulguların, okul öncesi özel eğitim programında cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili kazanım ve açıklamaların programa eklenmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece özel eğitimde cinsel gelişim konularının düzenli bir şekilde ele alınmasına yönelik program geliştirme çalışmalarına bilimsel bir temel sağlanabilir. Bu çalışmada Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunmayı içerebilecek kazanımlar incelenmiştir. Programda bulunan kazanımların içerisinde, cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma konularının bulunduğu gelişim alanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Okul Öncesi Özel Eğitim Programında cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili kazanımların neler olabileceğini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. MEB, 2018 Özel Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanlarında cinsel eğitim ile ilgili olabilecek kazanımlar nelerdir?
2. MEB, 2018 Özel Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanlarında cinsel istismara karşı korunma ile ilişkili olabilecek kazanımlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, bireylerin algılarını ve olayları doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütünsel bir şekilde ortaya koymaya yönelik bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel nitelikteki bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayımlanan Özel Eğitim Programı'nın cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili kazanımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, program içeriğini detaylı bir şekilde analiz etmeyi ve belirlenen başlıklar doğrultusunda değerlendirmeler yapmayı hedeflemiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayımlanan "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı'dır. Bu program, cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma konularında yer alan kazanımlar açısından incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Program içeriği detaylı bir şekilde incelenmiş, giriş, kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme başlıkları çerçevesinde analiz edilmiştir. Ayrıca, programın içerdiği kazanımlar, gelişim alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Program başlıklarına göre detaylı bir şekilde inceleme yapılmış ve içerik analizi yöntemi ile veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde verileri düzenleyip yorumlamaya yarayan bir teknik olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizinde temel amaç, benzer verileri belirli tema ve kavramlara göre gruplandırmak ve bulguları açık ve anlaşılır bir biçimde sunmaktır. Programdaki cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili kazanımlar belirlenmiş, bu kazanımların içeriği özetlenmiş ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan doküman analizi yöntemi ile elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliği, araştırmanın başından sonuna kadar sistematik bir şekilde takip edilmiştir. Verilerin doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak için içerik analizi yöntemiyle detaylı bir inceleme yapılmış, böylece bulguların güvenilirliği artırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Verilerin doğruluğu, araştırma sorularıyla tutarlılığı göz önünde bulundurularak sağlanmış; verilerin güvenilirliği ise farklı araştırmacılar tarafından kodlamaların karşılaştırılması ve yorum birliği oluşturulması yoluyla artırılmıştır. Ayrıca, elde edilen bulguların kapsam geçerliği açısından değerlendirilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın konusu olan Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı kapsamında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Program kapsamında incelenen kazanımlardan cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili olabileceği düşünülen kazanımlar 2 ana tema, cinsel eğitim ile ilgili olabilecek kazanımlar ve cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar şeklinde belirlenmiştir. Cinsel eğitim ile ilgili olabilecek kazanımlar ana temasına bağlı olarak 3 alt tema, cinsiyet kimliği tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar, bedenini tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar, mahremiyeti öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar şeklindedir.

İkinci ana tema cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar ana teması da üç alt tema, cinsel istismardan korunmayı öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar, olay örüntüsü kurmayı öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar, sosyal çevre ve aile bireylerini ayırt etme ile ilgili olabilecek kazanımlar şeklinde belirlenmiş olup tablolarda sunulmuştur.

Program kapsamında incelenen kazanımlardan cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili olabileceği düşünülen kazanımlar 2 ana tema şeklinde belirlenmiştir. Bunlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Konuya Göre Hazırlanan Temaların Alt Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Alt Temalar
Cinsel Eğitim ile İlgili Olabilecek Kazanımlar	Cinsiyet Kimliği Tanıma ile İlgili Olabilecek Kazanımlar Bedenini Tanıma ile İlgili Olabilecek Kazanımlar Mahremiyeti Öğrenme ile İlgili Olabilecek Kazanımlar
Cinsel İstismardan Korunma ile İlgili Olabilecek Kazanımlar	Cinsel İstismardan Korunmayı Öğrenme ile İlgili Olabilecek Kazanımlar Olay Örüntüsü Kurmayı Öğrenme ile İlgili Olabilecek Kazanımlar Sosyal Çevre ve Aile Bireylerini Ayırt Etme ile İlgili Olabilecek Kazanımlar

Tablo 1’de görüldüğü üzere cinsel eğitim ile ilgili olabilecek kazanımlar ana temasına bağlı olarak 3 alt tema, cinsiyet kimliği tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar, bedenini tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar, mahremiyeti öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar şeklindedir. Program kapsamında incelenen kazanımlardan cinsel eğitim temasıyla ilişkili olarak cinsiyet kimliğini tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsel Eğitimle İlgili Olabilecek Kazanımlar

Alt Tema: Cinsiyet Kimliğini Tanıma İle İlgili Olabilecek Kazanımlar
“Yaşlı ve genç insanları ayırt eder.” (BG, ss: 18)
“Arkadaşının cinsiyetini söyler.” (SDG, ss: 37)
“Yetişkinlerin cinsiyetini doğru olarak söyler.” (SDGA, ss: 36)
“Cinsiyeti ile ilgili özelliklerini söyler.” (SDG, ss: 38)
“Duyguya dayalı kişilik özelliklerini söyler.” (SDG, ss: 39)
“Kendine özgü bilgileri daha detaylı açıklar.” (SDG, ss: 39)
“Rollerini yerine getirerek takım oyunu oynar.” (SDG, ss: 39)

BGA: Bilişsel Gelişim, ADGA: Alıcı Dil Gelişimi, İEDGA: İfade Edici Dil Gelişimi, SDGA: Sosyal Duygusal Gelişim, UBGA: Uyumsal Beceriler Gelişimi

Tablo 2 incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel eğitim teması altında cinsiyet kimliği tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlara yer verilmiştir. Tabloda bilişsel gelişim alanından 1, sosyal duygusal

Okul Öncesi Özel Eğitim Programında Cinsel Eğitim ve İstismardan Korunma ile İlgili Olabilecek Kazanımların Analizi

gelişim alanından 6 kazanım olduğu görülmektedir. Program kapsamında, cinsel eğitim temasıyla ilişkili olarak bedenini tanıma alt temasıyla ilgili olabilecek kazanımlara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3

Bedenini Tanıma İle İlgili Olabilecek Kazanımlar

Alt Tema: Bedenini tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar
<i>“İki vücut bölümü içeren insan resmi çizer.” (BG, ss: 17)</i>
<i>“Altı vücut bölümü içeren insan resmi çizer.”(BG, ss: 19)</i>
<i>“Kendi yaşamındaki değişimleri açıklar.” (BG, ss: 22)</i>
<i>“Eksik bırakılan insan resmini tamamlar.” (BG, ss:23)</i>

Tablo 3 incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel eğitim teması altında bedenini tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlara yer verilmiştir. Tabloda bilişsel gelişim alanından 4 kazanıma yer verilmiştir. Program kapsamında, cinsel eğitim temasıyla ilişkili olarak mahremiyeti öğrenme alt temasıyla ilgili olabilecek kazanımlara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Mahremiyeti Öğrenme İle İlgili Olabilecek Kazanımlar

Alt Tema: Mahremiyeti öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar
<i>“Önü açık giysilerin önünü kapatmayı sağlayan düğme, kuşak ve benzeri giysi parçalarını açar.” (UBG, ss:42)</i>
<i>“Sözel ya da sözel olmayan davranışlarla tuvalete gitme isteğini ifade eder.” (UBG, ss:42)</i>
<i>“Giyinip soyunurken mahremiyetine dikkat eder.” (UBG, ss:42)</i>
<i>“Yetişkin kontrolünde bağımsız banyo yapar.” (UBG, ss:43)</i>
<i>“Küçük tuvaletini yardımsız yapar.” (UBG, ss: 42)</i>
<i>“Üzerindeki giysilerin fermuarlarını kapatır.” (UBG, ss:42)</i>
<i>“Yardım ya da hatırlatma olmadan tüm tuvalet gereksinimlerini kendisi karşılar.” (UBG, ss:43)</i>

Tablo 4 incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel eğitim teması altında mahremiyeti öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlara yer verilmiştir. Tabloda uyumsal beceriler alanından 7 kazanıma yer verilmiştir. Program kapsamında, cinsel istismardan korunma temasıyla ilişkilendirilebilecek gelişim alanlarına ait çeşitli kazanımlara Tablo 5 ‘de yer verilmiştir.

Tablo 5*Cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar***Alt Tema: Cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar**

- “Bir olayın gerçek ya da hayal olup olmadığını söyler.” (BG, ss:17)*
- “Çevresindeki varlıkları ve olayları gözlemleyerek ayrıntılı betimlemeler yapar.” (BG, ss:18)*
- “Bilgi toplamak, incelemek, süreç ve ilişkileri gözlemlemek amacıyla araç ve gereçleri ya da duyularını kullanır.” (BG, ss20):*
- “Kendisi ya da bir başkası hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmek için nesneleri, hareketleri ya da sözcükleri kullanır.” (BG, ss:20)*
- “Duyularını kullanarak varlıklar hakkında topladığı bilgileri anlatır.” (BG, ss:22)*
- “Konuşma sırasında farklı ses tonu kullanımlarından mesajın «öfke», «şaka» gibi alt mesajlarını anladığını davranışlarıyla gösterir.” (ADG, ss:25)*
- “Geriye ve ileriye doğru hızlı hareket eder.” (MG, ss:29)*
- “Güven duyduğu tanıdık yetişkinde kendiliğinden sarılır.” (SDG, ss:35)*
- “Yetişkinin ya da akranının taleplerinin nedenini sorar.” (SDG, ss:39)*
- “Küçük tuvaletini yarımsız yapar.” (UBG, ss:42)*

Tablo 5 incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar teması altında tehlikelerden korunma ilgili olabilecek kazanımlara yer verilmiştir. Tabloda bilişsel gelişim alanından 5, alıcı dil gelişim alanından 1, sosyal duygusal gelişim alanından 2, motor gelişim alanından 1 , uyumsal beceriler gelişim alanından 1 kazanıma yer verilmiştir. Program kapsamında, cinsel istismardan korunma temasıyla ilişkilendirilebilecek olay örgüsü kurmayı öğrenme alt temasıyla bağlantılı kazanımlara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6*Olay örgüsü kurmayı öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar***Alt Tema: Olay örgüsü kurmayı öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar**

- “Geçmişte yaşadığı bir olayı anlatır.” (BG, ss:18)*
- “Sosyo-dramatik oyunlar içerisinde basit senaryolar oluşturur.” (BG, ss:19)*
- “Bir olayı oluş sırasına göre anlatır.” (BG, ss:20)*
- “Günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler.” (BG, ss:22)*
- “Geçmiş olayları yeni yaşantısı ile ilişkilendirerek anlatır.” (BG, ss:20)*
- “Kendi yaşamındaki değişimleri açıklar.” (BG, ss:22)*
- “Bir öyküyü doğaçlama yaparak canlandırır.” (BG, ss:23)*

“Yeni tanıştığı akranları ile rol alarak oyun oynar.” (SDG, ss:38)

Tablo 6 incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar teması altında olay örüntüsü kurmayı öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlara yer verilmiştir. Tabloda bilişsel gelişim alanından 7, sosyal duygusal gelişim alanından 1 kazanıma yer verilmiştir. Program kapsamında, cinsel istismardan korunma temasıyla ilişkilendirilebilecek sosyal çevre ve aile bireylerini ayırt etme ile ilgili olabilecek kazanımlar alt temasıyla bağlantılı kazanımlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Sosyal çevre ve aile bireylerini ayırt etme ile ilgili olabilecek kazanımlar

“Kendisini ve ailesini tanıtır.” (BG, ss:18)

“Okulunun ve sınıfının adını söyler.” (BG, ss:18)

“Sorulduğunda sosyal ilişki içinde olduğu herhangi bir varlığın ismini söyler.” (SDG, ss:35)

“Sorulduğunda günlük yaşamı ile ilgili bilgi verir.” (SDG, ss:35)

“Sorulduğunda sosyal ilişki içinde olduğu herhangi bir varlığın ismini söyler.” (SDG, ss:35)

“Ev ve okul ortamındaki etkinlikleri anlatır.” (BG, ss:18)

“Yetişkin ve akranları ile mırıldanmadan açık ve anlaşılır konuşur.” (SDG, ss:35)

“Tanıdık yetişkini kendiliğinden selamlar.” (SDG, ss:35)

“Ebeveynin gözetimi altında yabancı bir yetişkinle iletişim kurar.” (SDG, ss:35)

“Yetişkinin önerdiği ve gereksinim duyduğu yardım talebini kabul eder.” (SDG, ss:35)

“Tuvaletini yaptıktan sonra temizlenmek için yetiştikten yardım ister.” (UBG, ss:42)

Tablo 7 incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar teması altında sosyal çevre ve aile bireylerini ayırt etmeyi öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlara yer verilmiştir. Tabloda bilişsel gelişim alanından 3, sosyal duygusal gelişim alanından 7, uyumsal beceriler gelişim alanından 1 kazanıma yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı incelendiğinde cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar 2 ana tema ve 6 alt temada toplanmıştır. Cinsel eğitim ile ilgili olabilecek kazanımlar 3 alt tema altında toplanmıştır. Bunlar; cinsiyet kimliğini tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar, bedenini

tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlar ve mahremiyeti öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlardır. Cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımlar ana teması da 3 alt tema da toplanmıştır. Bunlar; cinsel istismardan korunmayı öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar, olay örüntüsü kurmayı öğrenme ile ilgili olabilecek kazanımlar, sosyal çevre ve aile bireylerini ayırt etme ile ilgili olabilecek kazanımlardır.

Araştırmanın konusu olan Okul Öncesi Özel Eğitim Programında yer alan kazanımlara bakıldığında cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili olabilecek kazanımların çoğunlukla sosyal ve duygusal gelişim alanı altında yer aldığı görülmüştür. Parmaksız (2024) de yaptığı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Cinsel Eğitim Bağlamında Kazanım/göstergeler ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi adlı çalışmada öğretmenlerin MEB (2013) Okul öncesi eğitim programına ait kazanım ve göstergelerdeki değerlendirmelerin hepsine bakıldığında öğretmenlerin genel olarak cinsel gelişim kapsamında sosyal-duygusal gelişim alanına ait kazanım ve göstergelere yoğunlaştığı sonucu bu bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri cinsiyet kimliğini tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlardan ““Cinsiyeti ile ilgili özelliklerini söyler.” (SDGA, ss: 38), “Yetişkinlerin cinsiyetini doğru olarak söyler.” (SDG, ss: 36) kazanımlarıdır. Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların bedenlerini tanıması, eksik bırakılan resimde vücudu tamamlayabilmesi cinsel eğitimin önemli bir basamağı olabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların cinsiyet kimliği gelişimi ve cinsel eğitimi, sağlıklı bir cinsel kimlik ilişkiler geliştirmelerine fayda sağlayacak önemli bir süreçtir. Cinsiyet kimliğini bilme, bedenini tanıma ve mahremiyeti öğrenme alt temalarının altında uygun olabilecek kazanımların cinsel eğitimin hedeflerine paralel bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Çalışandemir ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırmada elde ettiği bulguda çocukların kendilerine güvenmeleri ileriki yaşantılarını olumlu yönde etkileyecek ve sağlıklı cinsel kimlik geliştirmelerine yardımcı olacağı sonucu da bu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise mahremiyeti tanıma ile ilgili olabilecek kazanımlardan “Giyinip soyunurken mahremiyetine dikkat eder.” (UBGA, ss:42), “Yardım ya da hatırlatma olmadan tüm tuvalet gereksinimlerini kendisi karşılar.” (UBGA, ss:43) kazanımlarıdır. Cinsel eğitim ile özel gereksinimli çocuklara, bedenlerinin kendilerine ait olduğunu ve bedeninin sınırlarını koruması gerektiği öğretilir. Çelik ve İpçi (2020) de yaptığı çalışmada çocukların kendi başlarına bağımsız olarak giyinip soyunmaları onların cinsel istismardan korunmasını sağlayacaktır sonucuna ulaşmışlardır. Özel gereksinimli çocukların en önemli gelişim basamaklarından bir tanesi de tuvalet gereksinimini bağımsız karşılayabilmesidir. Özel gereksinimli çocuklar için başarılı bir şekilde öğretilmiş tuvalet eğitimi, kendi bedenleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlarken, ilerleyen yaşlarda daha kapsamlı cinsel eğitim almalarına da fayda sağlayabilir.

Araştırmada yer alan başka bir bulgu ise “Kendine özgü bilgileri daha detaylı açıklar.” (SDG, ss: 39) ve “Kendi yaşamındaki değişimleri açıklar.” (BG, ss: 22) kazanımı çocukların cinsel eğitiminde toplumsal ve bireysel olarak yararlarını anlatmaktadır. Bu kazanımda okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuğun kendisi ile ilgili yaşadığı fiziksel, sosyal ve duygusal değişimleri yakın çevresine anlatabilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Cinsel eğitimin okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuk için toplumsal yararına bakıldığında “Rollerini yerine getirerek takım oyunu oynar.” (SDG, ss: 39) kazanımı karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocukların toplum içerisinde bireylerin farklı rol ve görevlere sahip olduğunu (anne, baba, öğretmen, polis vb.) öğrenmesi cinsel eğitim açısından oldukça önem arz etmektedir. Özel gereksinimli çocuklar için takım oyunları oynamak, cinsel eğitim içerisinde çocuğa öğretilen birçok beceriyi günlük yaşama aktarması için önemli bir beceridir.

Okul öncesi döneme olan özel gereksinimli çocuğun tehlikeli işleri fark etmesi, uzak durması ileriki yaşantısı için cinsel istismardan da korunmasını sağlayacaktır. Programda bulunan “Konuşma sırasında farklı ses tonu kullanımlarından mesajın «öfke», «şaka» gibi alt mesajlarını anladığını davranışlarıyla gösterir.” (SDG, ss:25), Tehlikeli durumları tanımlar.” (SDG, ss:36) kazanımları bahsedilen görüşü desteklediği düşünülmektedir. Gürbüz’ün (2018) yaptığı araştırmada özel gereksinimi olan çocukların kime güvenmeleri gerektiğini bilmeleri, hoş olmayan durumlar karşısında hayır demeleri, kendi bakımlarını yapmaları konusunda yeteri kadar beceriye sahip olmadıklarına göre farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka çalışma olan Çelik ve Yücel’in (2023) yaptığı araştırmanın analizleri sonucunda özel gereksinimi olan çocukların yetersizlik düzeylerine göre, cinsel uyarılma, mahremiyet ve güven, bedensel gelişim, cinsel taciz, duygusal değişimler ve cinsel özbakım boyutları açısından anlamlı farklılıklar olduğu ortaya koyulmuştur. Verilen bu çalışmaların bulguları ise bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Deniz ve Yıldız’ın (2018) yaptığı araştırmada, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının cinsel eğitim açısından yetersiz olduğu vurgusu araştırmanın dikkate değer bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada ise Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programında cinsel eğitime ve cinsel istismardan korunmaya yönelik olarak direkt olmasa da dolaylı olarak yararlanılabilecek kazanımların bulunduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında sunulacak öneriler ise şu şekildedir;

- Sağlıklı cinsel kimlik oluşturabilmeleri ve her insana saygı duymayı öğrenebilmeleri için okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocuklara cinsel eğitim verilmesi önerilmektedir.

- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim programında yer alan kazanımlara cinsel gelişim alanının başlık olarak eklenmesi önerilir. Buna bağlı olarak alanında uzman görüşleri alınarak kazanım ve göstergelerin oluşturulması önerilir.
- Okul öncesi özel eğitim programında yer alabilecek cinsel eğitim ve cinsel istismar ile ilgili kazanımlarla bir pilot çalışma yapılarak uygulamaya göre revize edilmesi önerilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma kapsamında canlı bir varlık ile çalışılmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Alptekin, A. & Tepeli, K. (2019). Farklı yetersizliği olan 48-72 ay çocuklarda cinsel gelişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 737-762.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.526557>
- Artan, İ. (2002). *Cinsel eğitim etkinliklerinin ders programları aracılığı ile uygulanması*. Yaşadıkça Eğitim, 73.
- Artan, İ. (2021). Cinsel gelişim ve eğitim. In N. Baysal Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (4. ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Carson, D. K., Foster, J. M., & Tripathi, N. (2013). Child sexual abuse in India: Current issues and research. *Psychological Studies*, 58(3), 318-325.
- Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği. (2022). Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar: Tanımı ve Farklı Türleri. Erişim adresi: <https://cinselsiddetlemucadele.org/2020/05/18/cocuga-yonelik-cinsel-istismar-tanimi-ve-farkli-turleri>
Erişim tarihi: 25.02.2024.
- Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33, 150.
- Çankırı, A. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsel eğitimi ile ilgili anne baba görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çay, M., & Kırloğlu, H. İ. K. (2021). Cinsel Sağlık Ölçeği'nin sosyal hizmet öğrencileri örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 0(18), 1-14.
<https://doi.org/10.46218/tshd.985524>
- Çelik, Ö. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinselliği ile ilgili çalışmalar yapan uzman görüşleri. *Turkish Studies*, 12(17), 113-132.

Okul Öncesi Özel Eğitim Programında Cinsel Eğitim ve İstismardan Korunma ile İlgili Olabilecek Kazanımların Analizi

- Çelik, Ö., & İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 737-753. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.14m
- Çelik, Ö., & Yücel, S. (2023). Zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel gelişim özelliklerinin ebeveyn bildirimleri üzerinden incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 801-825. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1235813>
- Dalzell, H. (2017). *Human sexuality: Sexuality across the lifespan: Childhood and adolescence*. CE4Less. <https://www.ce4less.com>
- Deniz, Ü., & Yıldız, R. (2018). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 431-447.
- Eliküçük, A. (2011). *Anne-babalara uygulanacak cinsel gelişim eğitiminin 6 yaş çocukları bulunan ebeveynlerin bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, Ö. A., & Özkan, H. K. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının cinsel istismara ilişkin bilgilerinin incelenmesi: Nitel bir bakış. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 6(1), 123-139.
- Guidry, L., Lake, V. E., Jones, I., & Rice, D. C. (2005). Literacy focused servicelearning projects as a tool to augment children's literature courses. 25(3), 231- 236. <https://doi.org/10.1080/1090102050250306>.
- Gürbüz, S. (2018). *Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim özelliklerinin ebeveyn görüşleri ile değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Güder, S. Y. ve Alabay, E. (2018). Children's questions and answers of parents: Sexual education dilemma. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 138-151. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.179.11>.
- Güneş, A. (2021). *Adım Adım Çocuklarda Cinsel Eğitim*. Timaş Yayınları.
- Güzelyurt, T., Yalçınkaya, Ö., Saluci, Ü., & Öglü, H., Ürüm, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin görüşleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 110-122.
- İşler, S. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.
- İşler, S., & Gürşimşek, A. İ. (2018). 3-6 Yaş Çocuklarının Cinsel Eğitiminin Gerekliliği ile İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 845-867.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi özel eğitim öğretim programı (37-78 ay)*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf
- Odacı, H., & Türkkan, T. (2020). Cinsel istismar şüphesi bulunan çocukla görüşme: Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları nasıl davranmalı ve neler yapmalı? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 685-706.
- Parmaksız, E. (2024). *Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul öncesi eğitim programının cinsel eğitim bağlamında kazanım/göstergeler ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü.
- Pick, S., Givaudan, M., & Brown, J. (2000). Quietly working for school-based sexuality education in Mexico: Strategies for advocacy. *Reproductive Health Matters*, 8(16), 92-102.
- Pradikto, B., & Sofino, S. (2019). Sex education in family: study on children living far apart with the family. *Journal of Nonformal Education*, 5(2), 132-137.
- Semerci, B. (2018). *Çocuklarımızla Cinsellik Hakkında Nasıl Konuşalım?* Alfa Yayınları.

- SIECUS. (2004). Guidelines for comprehensive sexuality education 3rd edition. National Guidelines Task Force. Erişim adresi: <https://siecus.org/wp-content/uploads/2018/07/Guidelines-CSE.pdf> Erişim tarihi: 25.02.2024.
- Sinaga, D., & Simorangkir, M. (2021). Understanding early sex education through image story media., *International Journal of Recent Innovations in Academic Research*, 5(8), 103-108.
- Türk Kurtça, T. (2022). Çocuk cinsel istismarını önleme programlarında ebeveyn eğitimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 14(1), 247-254.
- Ünlüer, E. & İnan, R. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 377-397.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

In the Preschool Special Education Curriculum for Individuals in Need of Special Education (37-78 months) prepared by the Ministry of National Education (MEB, 2018), the developmental level of the child with special needs forms the basis for selecting and planning learning outcomes. These practices are supported by both teachers at the institution and parents at home. The program is process-based and aims at learning through doing and experiencing. The Preschool Special Education Program can be adapted according to the child's interests and curiosity. The developmental areas included in this program are cognitive development, receptive language development, expressive language development, gross motor development, fine motor development, social-emotional development, and adaptive skills (MEB Preschool Special Education Curriculum, 2018). Although learning outcomes related to sex education and protection from sexual abuse are not grouped under a single category, they should not be considered separately from other developmental areas (Deniz & Yıldız, 2018).

No research has been found that specifically examines the learning outcomes related to sex education and protection from sexual abuse within the Ministry of National Education's (MEB) 2018 Special Education Curriculum. However, there are studies that have reviewed the preschool curriculum in this regard. In a literature review, the study by Deniz and Yıldız (2018), titled Sexual Development and Sex Education in the Ministry of National Education Preschool Curriculum, was identified. The findings of this research are thought to contribute to the inclusion of learning outcomes and explanations related to sex education and protection from sexual abuse in the preschool special education curriculum. Thus, it may provide a scientific basis for the development of programs aimed at systematically addressing sexual development topics in special education.

This study examined learning outcomes that may include sex education and protection from sexual abuse within the Preschool Special Education Curriculum. The aim was to investigate the

developmental areas in the program that contain learning outcomes related to sex education and protection from sexual abuse. Accordingly, the study sought answers to the following questions to determine what learning outcomes related to sex education and protection from sexual abuse might be present in the Preschool Special Education Program:

1. What are the learning outcomes related to sex education within the developmental areas included in the MEB 2018 Special Education Program?
2. What are the learning outcomes related to protection against sexual abuse within the developmental areas included in the MEB 2018 Special Education Program?

Method

In this research was designed using the document analysis method, one of the qualitative research designs. Qualitative research is a process that employs data collection techniques such as observation, interviews, and document analysis to reveal individuals' perceptions and events in their natural settings in a realistic and holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2011). This descriptive qualitative study aims to examine the learning outcomes related to sex education and protection from sexual abuse within the Special Education Curriculum published by the Ministry of National Education (2018). The research intends to conduct a detailed analysis of the program content and to make evaluations based on the identified themes. The data source of this study is the "Preschool Special Education Curriculum for Individuals in Need of Special Education (37-78 Months)" published by the Ministry of National Education (2018). This program was examined in terms of the learning outcomes related to sex education and protection from sexual abuse. In the data collection process, the document analysis method was employed. The program content was examined in detail and analyzed within the framework of the introduction, learning outcomes, learning process, and evaluation sections. Additionally, the learning outcomes included in the program were classified according to developmental domains. A detailed examination was conducted according to the program headings, and data were obtained through the content analysis method. The obtained data were analyzed using content analysis, a technique that organizes and interprets data within specific concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2011). The primary purpose of content analysis is to group similar data according to certain themes and concepts, and to present the findings in a clear and comprehensible manner. The learning outcomes related to sexual education and protection from sexual abuse in the program were identified, their content was summarized, and research findings were obtained. The validity and reliability of the findings obtained through the document analysis method used in this study were systematically monitored from the beginning to the end of the research. To ensure the accuracy and consistency of the data, a detailed examination was conducted using content analysis, thereby enhancing the reliability of the findings (Büyüköztürk et al., 2017). The accuracy of the data was

ensured by maintaining consistency with the research questions, while reliability was increased through the comparison of coding and consensus building among different researchers. Additionally, expert opinions were sought to evaluate the findings in terms of content validity.

Result and Discussion

According to the research findings, when examining the Ministry of National Education's (MEB, 2018) "Preschool Special Education Curriculum for Individuals with Special Needs (37-78 months)," the learning outcomes related to sexual education and protection against sexual abuse were grouped under two main themes and six subthemes. The learning outcomes potentially related to sexual education were categorized into three subthemes: recognizing gender identity, recognizing one's body, and learning about privacy. Similarly, the main theme related to protection against sexual abuse was divided into three subthemes: learning to protect oneself from sexual abuse, learning event pattern recognition, and distinguishing social environment and family members. When reviewing the learning outcomes in the Preschool Special Education Curriculum, most of the outcomes related to sexual education and protection against sexual abuse were found to be under the social-emotional development domain. This finding aligns with Parmaksız's (2024) study on the Ministry of National Education's (MEB) 2013 Preschool Education Program titled "Examination of Learning Outcomes/Indicators in the Context of Sexual Education and Teacher Opinions," which found that teachers predominantly focus on learning outcomes and indicators related to the social-emotional development domain within the scope of sexual development.

One of the findings from our study regarding learning outcomes related to recognizing gender identity includes statements such as "States the characteristics related to their gender" (Social-Emotional Development Area [SEDA], p. 38) and "Correctly identifies the gender of adults" (SEDA, p. 36). For preschool children with special needs, recognizing their bodies and completing missing parts in pictures are important steps in sexual education. The development of gender identity and sexual education in children with special needs is an essential process that supports the development of healthy sexual identity and relationships. The alignment of learning outcomes under the subthemes of gender identity recognition, body awareness, and learning about privacy with the goals of sexual education is considered a significant finding. Supporting this, Çalışandemir et al. (2010) found that children's self-confidence positively impacts their future lives and aids in the development of a healthy sexual identity. Another finding relates to learning outcomes associated with recognizing privacy, such as "Pays attention to privacy while dressing and undressing" (Self-Care Development Area [SCDA], p. 42) and "Independently manages all toileting needs without assistance or reminders" (SCDA, p. 43).

Sexual education teaches children with special needs that their bodies belong to them and that they must protect their bodily boundaries. Çelik and İpçi (2020) concluded in their study that children's

ability to dress and undress independently contributes to their protection against sexual abuse. One of the crucial developmental milestones for children with special needs is independent toileting. Successfully taught toileting skills support healthy relationships with their own bodies and facilitate more comprehensive sexual education in later years. Further findings include outcomes such as "Explains personal information in more detail" (SEDA, p. 39) and "Describes changes in their own life" (Cognitive Development Area [CDA], p. 22), which reflect the individual and social benefits of sexual education for children. These outcomes highlight the importance of preschool children with special needs being able to communicate physical, social, and emotional changes they experience to their immediate environment. Regarding the societal benefits of sexual education for children with special needs, the outcome "Plays team games by fulfilling their roles" (SEDA, p. 39) is notable. It is crucial for these children to learn that individuals in society have different roles and responsibilities (e.g., mother, father, teacher, police officer). Playing team games is an important skill for children with special needs to transfer many skills learned through sexual education into daily life.

Recognition and avoidance of dangerous situations during the preschool period will also contribute to protecting children with special needs from sexual abuse later in life. Learning outcomes such as "Shows understanding of underlying messages like 'anger' or 'joking' from different tones of voice during conversation" (SEDA, p. 25) and "Identifies dangerous situations" (SEDA, p. 36) support this view. Gürbüz's (2018) study revealed that children with special needs vary in their abilities to know whom to trust, say no to uncomfortable situations, and manage their self-care independently. Additionally, the analysis of Çelik and Yücel's (2023) research found significant differences in children with special needs concerning sexual arousal, privacy and trust, physical development, sexual harassment, emotional changes, and sexual self-care, depending on their level of disability. These studies support the findings of our research. Deniz and Yıldız (2018) emphasize in their research that the MEB (2013) Preschool Education Program is insufficient regarding sexual education—a notable finding. Our study, however, suggests that although the Ministry of National Education's (2018) Preschool Special Education Program for Individuals with Special Needs (37-78 months) does not directly include sexual education and protection against sexual abuse, it contains indirectly related learning outcomes that can be utilized.

Recommendations presented in this research are as follows: Sexual education should be provided to preschool children with special needs to support healthy sexual identity formation and to learn respect for all individuals. A distinct sexual development domain should be added to the Ministry of National Education's Preschool Special Education Curriculum, with related learning outcomes and indicators developed based on expert opinions. Pilot studies should be conducted using the sexual education and sexual abuse-related learning outcomes that can be included in the preschool special education curriculum, and revisions should be made according to implementation results.



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

Geliş/Received: 30.04.2025 Kabul/Accepted: 16.06.2025/ Yayın
Tarihi (Published): 30.06.2025
Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Sevgi Mönüsü* Kitabının Ebeveyn Görüşlerine Etkisi

Özlem KİRİŞ**

Belma TUĞRUL***

Öz

Yapılan bu çalışmada; “*Sevgi Mönüsü*” isimli kitabın aile uygulamalarına yönelik etkinlik önerilerinin ebeveynlerin görüşleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma Sivas ilinde 3-6 yaşlarında tek çocuklu anne ve babalarla birlikte yürütülmüştür. Anneler araştırma kapsamında uygulamacı rolünü üstlenirken, babalar gözlemci rolünü üstlenmişlerdir. Nitel yöntem kullanılan çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları aracılığıyla ön görüşme ve son görüşmeler yapılarak veriler toplanmış, baba gözlem günlükleri ile veriler desteklenmiştir. Toplanan veriler betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve verilerin tematize edilmesiyle erişilen bulgular yorumlanmıştır. *Sevgi Mönüsü* kitabı içerisinde random yolla seçilen yirmi etkinlik önerisi doğrultusunda anne-çocuk uygulamaları tamamlanmış, uygulama süreci içerisinde aileler rutin olarak ziyaret edilmiştir. Araştırma, ebeveynlerin aile içi iletişimdeki farkındalıklarını artırmıştır. Uygulama süreci sonunda aile içi iletişim olgusuna yönelik anne ve baba görüşlerinde olumlu yönde değişiklik meydana geldiği, çocuklarıyla birlikte etkin vakit geçirme ve etkili iletişim kurma eğitimlerine katılım isteklerinin oluştuğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile içi iletişim, ebeveyn eğitimi, ebeveyn-çocuk etkileşimi, *Sevgi Mönüsü*.

The Impact of *Sevgi Mönüsü* Possible Book on Parental Views

Abstract

The aim of this study is to determine the impact of the activity suggestions in the book “*Love Menu*” (*Sevgi Mönüsü*) on parents' perspectives regarding family practices. The study was conducted in the province of Sivas with mothers and fathers of single children aged between 3 and 6. Within the scope of the study, mothers took on the role of practitioners while fathers assumed the role of observers. Using a qualitative research design, data were collected through pre- and post-interviews conducted with semi-structured interview forms developed by the researchers. Additionally, observation diaries kept by the fathers were used to support the data. The collected data were analyzed using descriptive content analysis, and the findings were interpreted through the thematization of these data. Mother-child activities were carried out based on twenty activity suggestions randomly selected from the *Love Menu* book. Throughout the implementation process, families were visited regularly. The study increased parental awareness of intra-family communication. By the end of the implementation, it was observed that both mothers and fathers demonstrated positive changes in their perceptions of family communication. Furthermore,

*“*Sevgi Mönüsü* Kitabının Ebeveyn Görüşlerine Etkisi” adlı bu çalışma, 4. Uluslararası Boğaziçi Bilimsel Çalışmalar Kongresinde (27-28 Nisan 2024) sözlü bildiri olarak sunulmuş, bildiri tam metni yazılmamıştır.

** Uzm, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, İstanbul, ozlemkiris@stu.aydin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4566-1561

*** Prof, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, İstanbul, belmatugrul@aydin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4487-4514

parents expressed a growing interest in participating in training programs focused on spending quality time with their children and establishing effective communication.

Keywords: Family communication, parenting education, parent-child interaction, *Sevgi Mönüsü*.

Giriş

Aile olgusu; yaşam yörüngesini belirlemesinde bireye yardımcı olan anne-baba pusulaları aracılığıyla fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra psikolojik ihtiyaçların da karşılandığı, gelişimsel ilerlemenin temellerinin atıldığı ilk mecradır. Bu olgu çerçevesinde birleşen bireyler arasındaki iletişim bağları; dünyayı keşfetme çabasında olan çocuğun gelişimsel beceri edinimini, sosyokültürel entegrasyonunu, duygusal refahını ve psikolojik dayanıklılığını destekleyerek bu unsurların yaşam toprağına kök salmasını ve filizlenmesini sağlamaktadır. Söz konusu bağlamda, Güçlü (2020) ve Schmid (2018), bilim dünyasının aile kavramını farklı temalar üzerinden ele aldığını ve her bir bilimsel alanın aileyi tanımlarken farklı yorumlar sunduğunu vurgulamaktadır. Kiriş (2024) yaşamının ilk yıllarındaki bireyin ebeveynleri tarafından fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan desteklenmesini, rüzgâra karşı kanat çırpma cesaretini toplayabilmek için aile kozasında kanatların güçlenme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının hayatındaki kritik rollerinin farkında olmaları önemlidir. Ayrıca çocuklarının bireysel özerkliklerinin bilincinde olarak tutarlı bir yörüngede rehberlik etmeleri, çocuklarının dünya ile güvenli etkileşime girmeleri için gerekli uyarıcı çevreyi sunmaları gerekmektedir. Anne babaların bu belirleyici statüleri çocuklarının gelişimsel krokilerinin çizimini oluşturmakta ve emin adımlarla yürüyecekleri yollardaki taşları kaldırabilmeleri için onlara cesaret vermektedir (Kalaylı ve Gültekin Akduman, 2024).

Hamner ve Turner (2016) çocukların gelişimsel süreçlerinde kritik rol sahibi olarak tanımladıkları ebeveynlik olgusunu çocukların kendi yaşam döngülerini belirlemelerinin ve bu döngüyü geliştirme gayretine girmelerinin, karşılaştıkları problem durumlarına özgün çözüm yolları bulmalarının, sağlıklı bir yetişkinlik dönemi geçirmelerinin temel unsuru olarak tanımlamaktadır. Anne babalar; temel yaşam becerilerinin, toplumsal değerlerin ve evrensel etik anlayışının öğreticisi konumundadırlar. Bu nedenle ebeveynlerin çocukların gelişimsel süreçlerinde kılavuzluğuna ihtiyaç duyacakları eğitimsel donanımlara sahip olmaları birinci derecede yaşama hazırlık basamağı olan aile ortamındaki iletişimsel ve duygusal bağları kuvvetlendirmeleri gerekmektedir (Kalaylı ve Gültekin Akduman, 2024). Anne babaların yaşama hazırlık alanlarında çocuklarına zengin uyarıcı ortamlar hazırlayarak gelişimsel destek sunmaları ve evrensel insan olmalarına zemin hazırlayacak ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri önem taşımaktadır (Ay, 2015). Ebeveynlerin bu amaca hizmet edecek teorik bilgileri edinmelerini ve uygulamalarını sağlayan aile eğitimleri çocuklarının gelişimini desteklemekle kalmayıp aile üyelerinin bütünsel gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Söz konusu eğitimler, aile içi ilişkileri güçlendirerek refah düzeyini artırmayı ve bireylerin yaratıcılık potansiyellerini keşfetmelerini teşvik ederek besleyici bir ev ortamı oluşturmayı hedeflemektedir.

Aile eğitimleri, ebeveynlerle sınırlı kalmayıp çocuğa bakım veren kişileri de kapsayan, çocukların gelişimsel yolculuklarını ve toplumsal/küresel yaşama uyum sağlamalarını hedefleyen programlardır (James ve Ponzetti, 2016). Ebeveynlere yönelik tasarlanan; çocukların fiziksel, ruhsal, sosyal vb. gelişimlerinin tam bir iyilik hâlinde olmasını hedefleyen aile eğitim programları, çevrimiçi platformlarda sunulan interaktif eğitim seminerleri, atölye çalışmaları, videolar, kitaplar, broşürler ve eğitim kartları gibi çeşitli araç gereçlerle desteklenen içeriklere sahiptir.

Eğitim alanına odaklanılarak yapılan alan yazın taramalarında aile eğitimlerine yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun anne eğitimlerine odaklandığı, baba eğitimlerini merkeze alan çalışmaların ve bu çalışmalara katılan baba sayısının sınırlı kaldığı tespit edilmiştir (Barlow ve ark, 2014). Ayrıca aile eğitimi temelli araştırmalarda, genellikle ana sınıfına giden çocukları olan ailelere yönelik çalışmaların yapıldığı, bireysel ve toplumsal krizlere yönelik müdahalelerde durum tespitinin ön planda olduğu, müdahale ve önleme programlarının ise yetersiz kaldığı (Artan ve Özkan, 2020; Işık, 2020; Koç ve Yalçın, 2023; Genç ve Kulaoğlu, 2025), geliştirilen eğitim programlarının çocukların gelişim süreçlerindeki birkaç gelişim beceresine etkisi açısından değerlendirildiği, eğitimlerin genellikle çocukların güvenliği ve psikososyal gelişimine odaklandığı görülmüştür. Okullarda verilen aile eğitimlerinin yoğunlukla okul rehberlik birimleri tarafından ya da kurum merkezli uzmanlar tarafından sunulduğu (Tagay ve Sarı, 2012; Güneşlice ve Yıldırım, 2019; Özyürek ve ark., 2024; Yüksektepe, 2025) tespit edilmiştir. Durualp, Kaytez ve Kadan (2016) deney ve kontrol grupları oluşturarak erken çocukluk döneminde çocuğu olan annelerle yürüttükleri araştırmalarında çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilinç düzeyini artırmayı hedeflemiş, uyguladıkları eğitim programı sonucunda deney grubu annelerinin bilgi düzeyi testinden, deney grubundaki çocukların ise sosyal beceri testinden ön test puanlarına ve kontrol grubundaki katılımcılara kıyasla yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tönbül (2019) ve Erol ve Tepetaş Cengiz (2023) ailelere uyguladıkları eğitim programı sonucunda ebeveyn iletişim becerilerinin kuvvetlendiği sonucuna ulaşmışlardır. OBADER'in (*Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi*) anne tutumlarına etkisini inceleyen ve deneysel bir araştırma yapan Akosmanoğlu ve Bedel (2021), gerçekleştirdikleri uygulama sonunda anne demokratik tutumlarında artış gözlemlenmiş ve otoriter, koruyucu vb. tutumların azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Özkan ve Özyürek (2025), mizaç temelli eğitim programını 34 anne ile gerçekleştirdikleri deneysel araştırmalarında uygulamış ve çocuklarda gözlemlenen davranışsal zorluklar ile ebeveyn-çocuk iletişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda uygulanan programın davranışsal zorluklar üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve anne-çocuk iletişimini pozitif yönde iyileştirdiği belirlenmiştir. Söz konusu çalışmalar, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının gelişimi ve eğitimi, aile destek eğitimi ve ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi temel alanlarda ortak bir paydada birleşmektedir. Bu araştırma, *Sevgi Mönüsü* kitabının ebeveyn görüşlerine etkisini inceleyerek ebeveyn ve çocukları aynı perspektiften desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırmancının özgünlüğü ev merkezli uygulamalar ve uzman

ziyaretleriyle yürütülmesi, çocukların gelişimini ve aile etkileşim düzeyini bir bütün olarak desteklemeyi hedeflemesiyle öne çıkmaktadır. Ayrıca araştırma toplumsal değerler ve bireysel duygu durumlarını kurallar çerçevesinde değil, aile içi etkileşimi güçlendirerek desteklemeyi temel alması açısından da farklılık yaratmaktadır. Anne uygulamalarının yanı sıra babaların gözlemci rolünde sürece dâhil edilmesi, veri toplama sürecine babaların aktif rol alması ve uygulamaların anne ve çocuk üzerindeki etkilerinin yanı sıra babaların duygu durumuna olan etkisini incelenmesi bu çalışmayı benzerlerinden ayıran önemli özellikler arasında yer almaktadır.

Problem Durumu

Aile eğitimi, ebeveynlerin ve aile bireylerinin katılımıyla gerçekleştirilen destekleyici eğitim aktivitelerini ifade etmektedir (Ünal, 2015). Bu eğitimler, aile içi ilişkilerin güçlenmesini, ebeveynlik rollerine yönelik farkındalığın artmasını ve çocuk yetiştirme becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Aile eğitim programlarının amacı, aile kurumunda tam iyilik hâli oluşturarak toplumsal refahı artırmak ve bilinçli nesiller yetiştirmektir. Özellikle beynin yetişkin beyni hacmine yaklaştığı ve gelişimin anahtar evrelerine sahip erken çocukluk döneminde (Huttenlocher, 1994); ebeveyn-çocuk arasındaki çift yönlü iletişim ağını güçlendirerek ortak deneyimler oluşturacak, yaşamsal becerileri geliştirecek, çocuğun ilk keşif ortamı olan aile çatısı altında gelişimsel destek sunacak eğitim tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesi kapsamında ebeveynlerin, eğitimcilerin, politika geliştiricilerin işbirlikçi bir çaba içerisinde olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuklar, gelişimsel ilerlemesi için en kritik basamakların bulunduğu 0-6 yaş döneminde ebeveyn rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu rehberlik onların akademik ve bütünsel gelişimlerini, duygu yönetimini ve psikolojik sağlamlık kazanmalarını, sosyal normları öğrenmelerini, gelecekte sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini sağlam temellerle desteklemektedir. Ebeveynler bu temellerin sağlam zemin üzerinde yükselmesi için çocuklarıyla tutarlı ve duyarlı etkileşim/iletişim içerisinde olmalıdır. Bu tutarlı ve duyarlı davranışlar temel sosyal normların öğrenilmesinde ve problem çözme stratejilerinin özgün bir şekilde geliştirilmesinde temel yapı taşı olarak hizmet etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının gelecek yaşantıları için rota oluşturacak ve onlara yaşam yolculuğunda eşlik edecek donanımda olmaları gerekmektedir. Bu noktada etkili iletişim yollarını keşfetmelerini ve uygulamalarını kolaylaştıracak eğitim programlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Söz konusu programlar, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel dönüm noktalarını fark etmelerini sağlamakta, davranışsal zorlukları yönetmelerine ve olumlu disiplin uygulamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca ebeveyn-çocuk arasındaki güvenli bağları güçlendirmekte ve aile ortamını psikososyal açıdan desteklemektedir.

Aile destek eğitimlerinin önemi ve gereklilikleri göz önüne alınarak yapılan bu çalışmada “Aile bireylerinin bir araya gelerek uygulayacakları *Sevgi Mönüsü* isimli kitapta yer alan etkinlik önerilerinin; aile içi iletişim olgusuna yönelik ebeveyn görüşlerine ve anne-çocuk iletişim düzeyine etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, uygulamaların ev merkezli olması ve araştırmacılar tarafından yapılan rutin ev ziyaretleri kapsamında yürütülmesi açısından önem teşkil etmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında görüşme formu soruları aracılığıyla toplanan verilerin desteklenmesi amacıyla uygulanan etkinliklerin rutin olarak bir gözlemci tarafından gözlemlenmesi araştırmaya özgünlük katmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada katılımcıların algılarını, deneyimlerini ve uygulanan etkinliklerin bakış açıları üzerindeki etkisini saptamak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çeşitli görüşme teknikleri ve gözlemlere dayalı olarak çalışma grubunun görüş ve davranışlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır (Turan ve Şişman, 2013). Bu yöntemle katılımcıların deneyimledikleri duruma yönelik düşünceleri ve sürece yükledikleri anlam belirlenmiştir (Meriam, 2015).

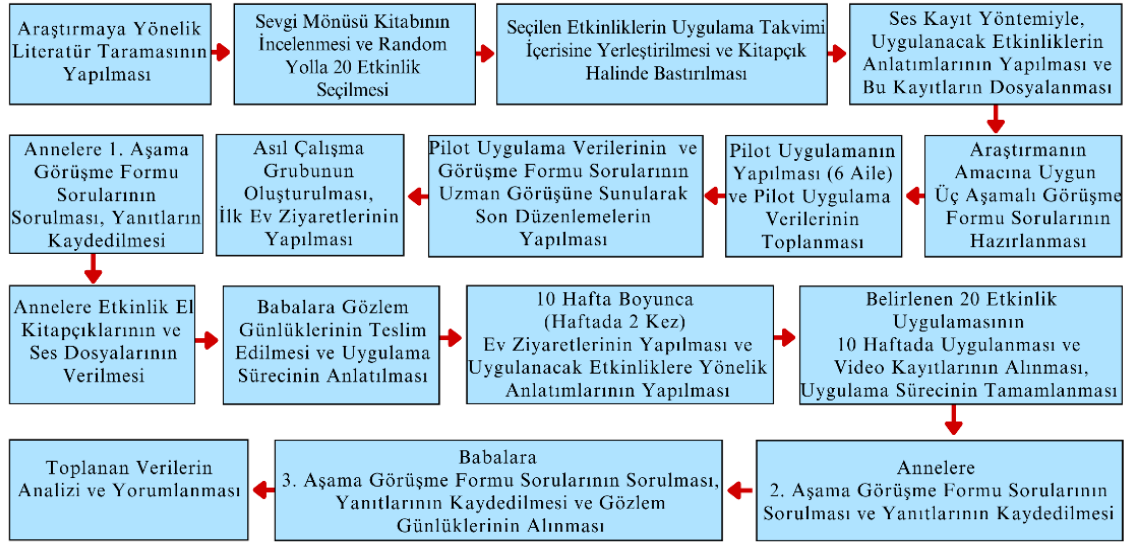
Sevgi Mönüsü Kitabı ve Seçilen Etkinliklerinin Uygulanma Süreci

Hacettepe Üniversitesine bağlı Beytepe ve Gülveren Anaokullarının aile etkileşim programları çerçevesinde uzun yıllar uygulanan *Sevgi Mönüsü* kitabı ile ebeveyn-çocuk etkileşimini merkeze alarak erken çocukluk dönemindeki çocukların çok yönlü gelişimini desteklemek hedeflenmiştir. Aile eğitim programı niteliğindeki bu kitap, ebeveyn ve çocukların uygulamalarına yönelik zengin uyarıcı çeşitli etkinlikler içermektedir (Tuğrul, 2003).

Sevgi Mönüsü kitabından seçilen etkinliklerin ailelerle uygulanmasına yönelik süreç, önceden belirlenmiş sistematik bir akış doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, etkinliklerin her bir ailede tutarlılık ve bütünlük içerisinde uygulanmasını sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Aşağıda sunulan akış şeması, uygulama sürecinin aşamalarını ayrıntılı bir biçimde ortaya koyarak, çalışmanın yöntemsel boyutuna ilişkin görsel bir açıklama sunmaktadır.

Şekil 1

Sevgi Mönüsü Etkinliklerini Uygulama Şeması



Araştırma süreci tamamlanınca kadar çalışma grubunda yer alan ailelerden herhangi bir aile eğitim programı ya da etkinlik programına katılmamaları istenmiş, yapılan rutin ev ziyaretleri aracılığıyla bu kriterin devamlılığı takip edilmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilinde yaşayan ve 3-6 yaş arası tek çocukları olan on aile oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi araştırmacılara süreç başında belirlenen kriterler doğrultusunda araştırma konusunun dikkat çeken yönlerini derinlemesine inceleme imkânı sunmaktadır. Bu yöntemle araştırmanın problem durumu, çalışma grubundan toplanan veriler, çalışma grubuna yönelik gözlemlenen durumlar ayrıntılı olarak incelenmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2021). Çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ait kodlar ve demografik bilgilere ait bilgi tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Ebeveyn Demografik Bilgi Tablosu

EBEVEYN DEMOGRAFİK BİLGİ TABLOSU							
UYGULAYICI BİLGİLERİ (ANNELER)				GÖZLEMÇİ BİLGİLERİ (BABALAR)			
Kodu	Yaşı	Öğrenim Durumu	Mesleği	Kodu	Yaşı	Öğrenim Durumu	Mesleği
A1	32	Lisans	Öğretmen	B1	37	Lisans	Öğretmen
A2	26	Lise	Çalışmıyor	B2	33	Lisans	Öğretmen
A3	34	Ortaokul	Çalışmıyor	B3	38	Lise	İşçi
A4	38	Lisans	Hemşire	B4	35	Ön Lisans	Tıbbi Sek.
A5	30	Lisans	Çalışmıyor	B5	36	Lise	Esnaf
A6	27	Ortaokul	Çalışmıyor	B6	30	Ortaokul	Esnaf
A7	33	Ortaokul	Çalışmıyor	B7	39	Lise	İşçi

A8	36	Lisans	Tiyatrocu	B8	47	Lisans	Tiyatrocu
A9	40	Lise	Çalışmıyor	B9	45	Lise	İşçi
A10	25	Lisans	Polis	B10	30	Ön Lisans	Polis

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubunun görüş farklılıklarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmış, aile demografik farklılıklarını da yansıtan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları kullanılmıştır. Oluşturulan sorular etkinlik uygulamalarından önce ve sonra aşamalı olarak çalışma grubunda yer alan ebeveynlere yöneltilmiştir. Görüşme formu sorularının 1. aşaması annelere ön görüşme sırasında, 2. aşaması annelere son görüşme sırasında, 3. aşamada yer alan sorular ise araştırma boyunca gözlemci konumunda olan babalara yöneltilmiştir. Ebeveyn yanıtları ses kayıt yöntemiyle kaydedilmiştir. Ebeveyn görüşlerine dayalı veriler; araştırma sürecini gözlemci olarak takip eden babaların gözlemlerine yönelik notlarının yer aldığı gözlemci günlükleri ile desteklenmiştir.

Ebeveyn görüşlerinin alındığı süreci değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular; aşamaları belirtilerek aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Ebeveyn Görüşme Formu Soruları

EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU SORULARI		
1. AŞAMA	2. AŞAMA	3. AŞAMA
ANNE ÖN GÖRÜŞME SORULARI	ANNE SON GÖRÜŞME SORULARI	BABA GÖRÜŞME SORULARI
1. Çocukluğunuzda tüm aile bireyleri bir araya gelerek geçirdiğiniz aile vakitleri var mıydı?	1. Etkinlikleri uygularken zorlandığınız etkinlik ya da durumlar oldu mu?	1. Sürecin başından sonuna kadar üstlendiğiniz gözlemci rolü penceresinden bakarak eşiniz ve çocuğunuzun yaptığı uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
• Çocukluğunuzda aile içerisinde bir araya gelerek geçirdiğiniz vakitler var ise bu vakitler içerisinde neler yapardınız? • Tüm aile bir araya gelerek geçirdiğiniz bir vakit yoksa size göre bunun sebebi ne idi? • Sizin çocuğunuz ve eşinizle bir araya gelerek geçirdiğiniz "aile vakitleri" var mı? (Yoksa size göre sebebi nedir?)	• Çocuğunuzla vakit geçirmek onun için özel vakit ayırmak size ne hissettirdi? • Sizinle düzenli olarak vakit geçirmek oyun oynamak çocuğunuza ne hissettirdi?	2. Eşiniz ve çocuğunuzun arasındaki iletişim uygulama sürecinden nasıl etkilendi?
2. <i>Sevgi Mönüsü</i> kitabının etkinliklerini uygulamadan önce tüm aile bireyleri olarak	2. Uyguladığınız etkinlik programı beklentilerinizi karşıladı mı?	3. Uygulama sürecinde uygulamacı/katılımcı değil de gözlemci olmak size ne hissettirdi?
	• Size göre bu etkinlik programının eksik yanları nelerdir? • Uyguladığınız etkinlik programının çocuğunuzun hangi gelişim alanını desteklediğini düşünüyorsunuz?	4. Süreç içerisinde katılımcı olmak ister miydiniz?
	3. Etkinlik programını	• Bunun (verilen cevabın) sebebi nedir?
		5. Programın yetkinliği ve etkileri konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

bir araya gelip uyguladığınız bir program oldu mu?

- Uyguladığınız bir program var ise programın içeriğinde neler vardı ve kimler tarafından uygulandı?
- Uyguladığınız bu program ne kadar sürdü?

3. Uygulayacağınız etkinlik programından beklentileriniz nelerdir?

- Neden?

uygulamadan önceki, uygulama sürecindeki ve sonrasındaki uygulamaya yönelik düşüncelerinizi gözden geçirdiğinizde herhangi bir değişim fark ediyor musunuz?

- Programın aile ortamınıza ne gibi etkileri oldu?
- Uyguladığınız program anne çocuk ilişkinizi nasıl etkiledi?

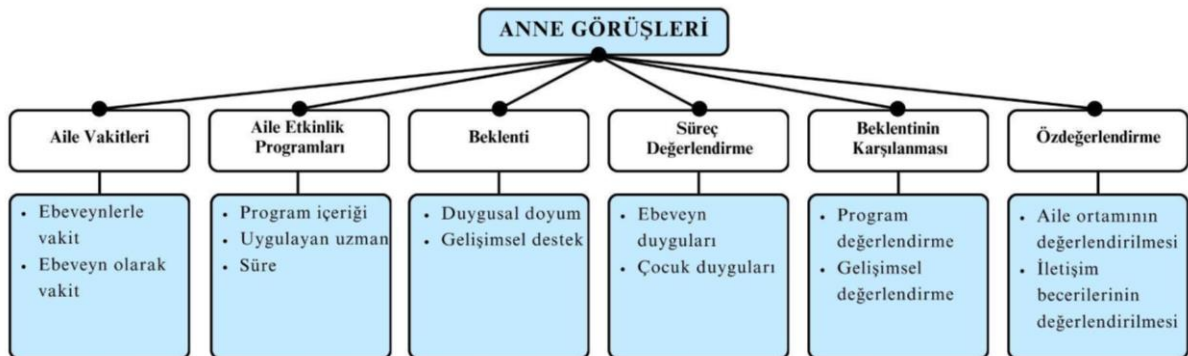
Verilerin Analizi

Görüşmeler sırasında ebeveynlerden alınan yanıtların ses kayıt deşifreleri ve babaların gözlemlerine dayalı verilerin not edildiği gözlemci günlükleri, betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, veri toplama aşamasında kullanılan materyalleri bir araya getirerek kapsamlı bir inceleme yapılmasını, verilerin tematize edilmesini ve ulaşılan temaların modunun (tekrar sıklığının) belirlenmesini kolaylaştırarak analiz sürecini hızlandırmıştır (Robson, 2017). Tematize edildikten sonra yorumlanan veriler; uygulanan etkinlik programının aile içi iletişim olgusuna yönelik ebeveyn görüşleri ile anne-çocuk iletişim düzeyi üzerindeki etkilerinin yordanmasında, ön ve son görüşme cevapları arasındaki farklılıkların belirlenmesinde ve bu görüşlerin detaylı incelenmesinde, araştırma sonunda sunulacak olan önerilerin detaylandırılmasında belirleyici unsur olmuştur.

Anne görüşlerine ait tematize şeması aşağıdaki gibidir:

Şekil 2

Anne Görüşleri Tematize Şeması



Görüşme formu sorularına yönelik babalardan alınan cevaplar ve gözlemci günlüklerinde yer alan veriler ise “Etkinlik Değerlendirme, İletişim Değerlendirme, Gözlemci Duyguları, Uygulamacı-Gözlemci, Program Değerlendirme” tema başlıkları altında incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, içerik geçerliği açısından alanında uzman kişiler tarafından incelenmiş ve aile içi iletişimi ölçme amacına uygunluğu onaylanmıştır. Görüşme soruları, ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendirmeye yönelik olarak teorik çerçeveye dayalı bir biçimde hazırlanmıştır. Güvenirlik açısından görüşme formu, çalışma grubunun demografik özelliklerine uygun olarak belirlenen pilot uygulama grubuna yöneltilmiş ve bu süreçte tutarlılığın sağlandığı görülmüştür. Ayrıca baba gözlem günlüklerinin güvenilirliği, iki bağımsız gözlemci tarafından yapılan paralel değerlendirmelerle test edilmiştir. Bu sayede araştırma hem geçerlik hem de güvenirlik açısından sağlam metodolojik temellere dayandırılmıştır.

Bulgular

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında *Sevgi Mönüsü* isimli kitap içerisindeki etkinliklerin aile içi iletişim olgusuna yönelik ebeveyn görüşlerine ve anne-çocuk iletişim düzeyine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla “Aile bireylerinin bir araya gelerek uygulayacakları *Sevgi Mönüsü* isimli kitapta yer alan etkinlik önerilerinin; aile içi iletişim olgusuna yönelik ebeveyn görüşlerine ve anne-çocuk iletişim düzeyine etkisi nedir?” sorusu belirlenmiştir. Bu soru bağlamında çalışma grubunda yer alan ebeveynlere üç aşamalı yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları yöneltilmiş ve alınan yanıtlar ses kayıt yöntemiyle kaydedilmiştir. Ses kayıtları deşifre edilmiş, betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edildikten sonra temalara ayrılmıştır. Ebeveynlerin verdikleri cevaplar tema başlıkları altında detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcılar tarafından verilen cevaplar ile gözlemci ebeveynler tarafından tutulan gözlem günlüklerine kaydedilen notlara yönelik analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, *Sevgi Mönüsü* kitabı etkinliklerinin çalışma grubundaki annelerin çocuklarıyla iletişim düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve anne-babaların aile içi iletişim olgusuna yönelik görüşlerinde pozitif yönlü değişimler sağladığını göstermektedir. Belirlenen temalar; ebeveyn görüşlerinin detaylı incelenebilmesi için ebeveyn görüşleriyle örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

1. Anne Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında çalışma grubundaki annelerin görüşlerine ait temalar ve alt temalar detaylı olarak incelenmiş ve annelerin görüşmeleri sırasında verdikleri yanıtlarla örneklendirilmiştir.

a. “Aile Vakitleri” Temasına Yönelik Anne Görüşleri

“Aile Vakitleri” teması altında, uygulayıcı konumundaki annelerin kendi çocukluklarında aileleriyle ve kendilerinin çocuklarıyla geçirdikleri aile zamanlarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubundaki dört anne (A2, A3, A6, A9); çocukluklarında ebeveynleriyle özel vakit geçirmediğini, ebeveynlerinin aile büyüklerinden kaynaklı çekinceleri sebebiyle çoğu zaman çocuklarına sevgilerini

gösteremediklerini, kalabalık bir ailede büyüdüğü için aile içindeki çocuklarla oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Üç anne (A1, A4, A10), çocukluklarında kalabalık ailede büyümenin avantajı olarak anne-babalarıyla olmasa bile dede ve babaanneleri ile oyun oynadıklarını vurgulamışlardır. İki anne (A5, A7) ise gün boyu dışarıda oynadıklarını, akşam yemeği sonrası ise tüm aile üyelerinin bir araya gelerek oyunlar oynadıklarını, bu durumun aile rutini olduğunu ifade etmişlerdir. Babaanne-dede ya da anne-babalarıyla oyunlar oynadıklarını, birlikte vakit geçirdiklerini ifade eden 7 anne; bu vakitler içerisinde çoğunlukla oturarak oynanabilen geleneksel oyunları (aşık oyunu vb.) oynadıklarını, elektrik olmadığı zamanlarda (mum ya da gaz lambası ışığında) gölge oyunları oynadıklarını ve ebeveynlerinin onlara çeşitli öyküler anlatarak bu öyküler üzerinden sohbet ettiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma grubundaki bir anne (A8) ise evin en küçük çocuğu olduğunu, vaktini çoğunlukla kendisinden büyük olan kardeşleri ile geçirdiğini, anne babasıyla çok fazla etkileşimlerinin olmadığını söylemiştir.

Çalışma grubundaki annelere çocuklarıyla geçirdikleri zaman sorulduğunda, dört anne yoğun çalışma hayatları nedeniyle gün boyu dışarıda olduklarını ve eve geldiklerinde çocuklarının rutin ihtiyaçlarıyla (yemek yeme, temizlik vb.) ilgilendiklerini belirtmiştir. Çalışmayan altı anne ise ev işlerinin sorumluluğu nedeniyle oyun oynamak veya sohbet etmek için fırsat bulamadıklarını, ancak çocuklarının ihtiyaçlarına her zaman destek olduklarını ifade etmiştir. Anne cevaplarına yönelik random yolla seçilen örnek aşağıdaki gibidir:

“A3: Bizim ev kalabalıktı. Babaannem, dedem, amcalarım, onların aileleri, çocukları... Hep birlikte yaşadık. Babalarımız gün boyu dışarıda olurdu. Annelerimiz de o kadar çocuğa ancak yetiştirdi. Oyun oynamak, sohbet etmek şurada dursun, ben çoğu zaman annemi gördüğümü bile hatırlamıyorum. Babamı da. Ben de çocuğuma o konuda vakit ayırıyorum diyemem. Şimdi fark ediyorum (Araştırma sorusu sorulduktan sonra). İşten güçten böyle bir şey olması gerektiği aklıma bile gelmemiş. Büyüklerimden gördüğümü yapıyorum değil mi?”

b. “Aile Etkinlik Programları” Temasına Yönelik Anne Görüşleri

Çalışma grubundaki annelere, araştırma kapsamında uygulayacakları etkinlik programı dışında herhangi bir aile destek eğitimine katılıp katılmadıkları, bu eğitimlerin süresi ve eğitimi verenlerin uzmanlık alanı sorulmuştur. Bir anne (A5), AÇEV (Anne-Çocuk Eğitim Vakfı) tarafından 3-6 yaş çocukların anneleri için düzenlenen Anne Destek Programına (ADEP) katıldığını ancak yarım bıraktığını belirtirken bir anne (A4) lisans eğitimi sırasında bebek bakımı ve gelişimiyle ilgili ders aldığını, ancak bu bilgileri gerçek hayatta uygulayamadığını ifade etmiştir. Sekiz anne, çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik herhangi bir destek eğitimine katılmadıklarını belirtmiştir. Çocukları ana sınıfına giden dört anne, öğretmenlerin rutin olarak gönderdiği sanat etkinlikleri kapsamındaki aile katılım çalışmalarını yaptıklarını söylemişlerdir. Ön görüşmeler doğrultusunda çalışma gruplarındaki annelerin herhangi bir

aile/anne destek eğitim programını tamamlamadıkları görülmüştür. Aile Etkinlik Programları teması altında annelerden alınan ve random yolla seçilen anne cevabı şu şekildedir:

“A10: Yok. Herhangi bir eğitim almadım. O tarz eğitimlerin olduğunu da bilmiyorum. Bu konularla ilgili çok bir bilgim yok.”

c. “Beklenti” Temasına Yönelik Anne Görüşleri

Çalışma grubundaki annelere, uygulayacakları programın detayları hakkında bilgi verilmeden önce bu programın çocuklarına ve aile ortamlarına sağlayacağı kazanımlar doğrultusundaki beklentileri sorulmuştur. Dört anne, yoğun çalışma hayatları nedeniyle çocuklarına yeterince vakit ayıramadıklarını, program sayesinde çocuklarıyla vakit geçirme zorunluluğu hissedeceklerini ve böylece çocuklarına karşı olan duygusal sorumluluklarını belirli bir süre için de olsa yerine getirebileceklerini ifade etmişlerdir. Aktif çalışma hayatı olmayan altı anneden beşi çocuklarının gelişimsel (dört anne bilişsel, bir anne dil gelişimi) desteklenmelerine yönelik beklentilerinin olduğunu, bir anne ise uygulamalara görev bilinci ile katılacağını ve program içeriğini bilmediği için beklentisinin olmadığını belirtmiştir. “Beklenti” teması altında random seçilen anne cevabı şu şekildedir:

“A4: Çok yoğun çalışıyorum. Gün aşırı nöbet tuttuğum zamanlar oluyor. Eve geldiğimde de yorgunluktan hiçbir şeyi gözüm görmüyor. Haliyle çocuğumu da ihmal ettiğim çok oluyor. Tam olarak ne yapacağımı bilmiyorum ama en azından bu sayede onunla vakit geçirmek için mecbur hissedeceğim kendimi. Ben onunla ilgilenmiş olacağım, onun da gönlü olacak, yüzü gülecek. Bazen oyncağını almış yanıma gelmiş oluyor, oynarken uyuya kalıyorum. Yavrum da ya bırakıp gidiyor ya da o da yanımda uyuyor. En azından kendimi biraz daha az suçlu hissedirim.”

ç. “Süreç Değerlendirme” Temasına Yönelik Anne Görüşleri

Anne cevapları analizi sonucunda oluşturulan “Süreç Değerlendirme” teması, uygulama süreci içerisinde annelerin ve çocukların duygusal durumlarını derinlemesine inceleyerek araştırma kapsamındaki uygulama deneyimlerinin ebeveynlik dinamikleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Çalışma grubundaki annelerin tamamı, uyguladıkları etkinlik programı aracılığıyla çocuklarıyla aralarında daha kuvvetli bir iletişim bağı kurulduğunu, çocuklarının duygusal durumlarını ve beklentilerini anlamaya başladıklarını ve onlarla vakit geçirmekten mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Çalışan dört anne, etkinlik programını uygularken zaman yönetimi zorluğu yaşadıklarını, çocuklarının sağladığı duygusal geri bildirimler sayesinde motive olduklarını ve bu durumun uygulamalara yönelik isteklerini artırdığını ifade etmişlerdir. Çalışmayan altı anne ise yaptıkları uygulamaların günlük

yaşamlarını planlama ve çocuklarına zaman ayırma konusunda kendilerine rehberlik ettiğini, eşlerinin sürece dâhil olmasından memnuniyet duyduklarını dile getirmişlerdir. Anneler, süreç boyunca çocuklarının her aktiviteyi (etkinlik uygulamaları dışında) oyun olarak değerlendirmeye başladıklarını, ebeveynlik sorumlulukları konusunda farkındalık kazandıklarını, çocukların uygulama zamanının gelip gelmediği konusunda sorular sorarak zaman bilinçlerinin geliştiğini, beklemeyi öğrendiklerini ve birlikte vakit geçirmekten keyif aldıklarını vurgulamışlardır. Anne cevaplarına yönelik random yolla seçilen örnek cevap şu şekildedir:

“A6: Büyük değişiklik oldu benim için. Etkinlikleri yaparken eşimin çektiği videolar anı olarak kalacak bizde mesela. Çocuğumun aslında yaramaz olmadığını sadece bana kendisini göstermeye çalıştığını anladım. Önceden “Şunu yap!” dediğimde hayatta yapmazdı. Şimdi farklı bir sakinlik var üstünde. Ben ilgilenemediğim zaman kendine bir uğraş bulup bekliyor ya da bir şey yapmadan bekliyor. “Etkinlik saati geldi mi?” diyor. Eşim bizi çekmediği zaman (video kaydı) hemen fark ediyor ve “Kameraman işini unuttu!” diyor. Verdiklerinizi benimle yapıyor ama eşimin yanımda olması da dikkatinden kaçmıyor. Çekerken “Olmadı, baştan!” diyoruz hep birlikte gülüyoruz, yeniden yapıyoruz. Bir sürü hatıra kaldı bize bu yaptırdıklarınızdan. Akşamları telefona-televizyona da dalmadık. Şimdi bundan sonra ne yapacağız onu düşünüyorum.”

d. “Beklentinin Karşılanması” Temasına Yönelik Anne Görüşleri

Yapılan ön görüşmelerde annelerin uygulayacakları etkinlik programına yönelik beklentileri sorulmuş, son görüşmelerde ise annelerin bu beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmeleri için ek sorular yöneltilmiştir. Annelerden alınan cevapların analizi doğrultusunda “Beklentinin Karşılanması” teması oluşturulmuştur. Ön görüşmelerde, çalışan dört anne çocuklarına yeterince vakit ayıramadıkları için suçluluk hissettiklerini ve uygulayacakları etkinliklerin hem kendi hem de çocuklarının duygusal doyumunu desteklemesini beklediklerini belirtmişlerdir. Beş anne uygulayacakları etkinliklerin çocuklarının bilişsel ve dil gelişimini desteklemesini beklediklerini, bir anne ise program içeriğini bilmediği için herhangi bir beklentisi olmadığını ifade etmiştir. Süreç sonunda annelere programa yönelik beklentilerinin karşılanma derecesi sorulduğunda, ön görüşmelerde dile getirdikleri duygusal ve gelişimsel beklentilerin ötesinde kazanımlar elde ettiklerini, aile iletişim becerilerinin güçlendiğini ve rutinlerini aksatmadan çocuklarıyla birlikte ortak zaman geçirebildiklerini ifade etmişlerdir. Annelerden alınan ve random yolla seçilen cevap örneği aşağıdaki gibidir:

“A7: Yapacaklarımızı anlatan “öğretmen” olunca biz direk zekâsı gelişsin diyoruz. Oğlum şimdi bir başka düşünüyor. Mesela yolda yürürken “Burudan değil de karşıdan gidelim.” diyor. “Oradaki amcaları da görelim.” diyor.” Her zaman yaptıklarını değiştirip yapıyor. Soru

soruyor. Hiç durmadan hem de. İşin ilginç eşi de o soruların hepsine cevap veriyor. Verdiklerinizi (etkinlik önerilerini) ben yaptırdım ama oğlum soruları babasına sordu. İster istemez babası da bizim yaptıklarımızla ilgilendi. Belki de o kadar soru sormasa babası kamerayı bırakıp yana geçerci ama izlemek zorunda kaldı, dinlemek zorunda kaldı. Bunu mu başarmak istediniz bilmiyorum ama biz bu işin sonunda herhalde aile olduğumuzu fark ettik.”

e. “Özdeğerlendirme” Temasına Yönelik Anne Görüşleri

Araştırma kapsamında annelere yöneltilen son soru aracılığıyla öz değerlendirme yapımları sağlanmış ve bu bağlamda “Öz değerlendirme” teması oluşturulmuştur. Anneler, bu tema altında hem aile ortamlarını hem de çocuklarıyla olan iletişimlerinin niteliğini değerlendirme fırsatı bulmuştur. Uygulama sürecinin ardından anneler; aile üyeleri olarak aynı çatı altında farklı hayatlar sürdürdüklerini, çocukların sadece fiziksel değişimlerini gözlemlediklerini ve eşler arasında iletişim tabanlı diyalogların eksik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, çocuklarıyla konuşmak yerine sadece yapımları gerekenleri onlara söylediklerini ve bu durumun çocuklar tarafından reddedildiğini fark etmişlerdir. Süreç sonunda anneler, ev ortamlarındaki iletişim dilinin değiştiğini, aile üyelerinin birbirlerinin duygularını daha iyi anlamaya başladıklarını ve çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını daha fazla dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu niteliksel değişimlerin aile içindeki duygusal bağları güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. “Öz değerlendirme” temasına yönelik random yolla seçilen anne yanıtı aşağıdaki gibidir:

“A10: İlk kez bu kadar uzun soluklu bir plan yaptık diyebilirim. İş arkadaşlarımız bu noktada çok destek oldular. Onların sayesinde eşimle evde oluş zamanlarımız denk geldi. Son derece yoğun ve stresli bir işimiz var. Ne zaman işe gideceğimiz de belli olmuyor. Haliyle stres tüm yaşamımızın içinde. Bu uyguladıklarımızla nefes alabildik diyebilirim. Kendi adıma çocuğumla nasıl konuşmam gerektiğini, ona nasıl hitap etmem gerektiğini fark ettim. Düşünüyorum... Belki günlük uygulanması kolay şeyler ama biz bunları akıl etmeye bile heves etmemişiz. Zaman bizim çocukluğumuzdaki zaman değil. Şimdi çocukların daha farklı şeylere ihtiyaçları var. Zaman zaman sarılıp öpmek yetmiyor onlara. Anlaşılacak istiyorlar. Eşimle de çok konuştuk. Zaman ayarlaması yapmamız belki bu kadar mümkün olmayacak ama çocuğumuzun yanında olduğumuz zamanı değerlendirmek için artık bir planımız var. Bu uygulamaların devamı lazım bize.”

2. Baba Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. aşamasındaki sorular perspektifinden araştırma sürecine gözlemci olarak katılım sağlayan babaların görüşleri analiz edilmiş

ve temalara ayrılmıştır. Analizler sonucu ulaşılan bulgu ve temalar, babalar tarafından tutulan gözlem günlüklerinde yer alan anekdotlarla desteklenmiş ve her bir tema detaylı olarak açıklanmıştır.

a. “Etkinlik Değerlendirme” Temasına Yönelik Baba Görüşleri

Uygulama süreci boyunca gözlemci rolünü üstlenen babalar, uygulanan etkinlik programına yönelik süreç başında ön yargılı olduklarını belirtmişlerdir. Babalar, uygulanacak etkinliklerle aile ortamlarında ve çocuklarında herhangi bir değişim olmayacağını düşündüklerini, üstlendikleri gözlemci rolünün ise sıradan bir iş olduğunu ifade etmişlerdir. Süreç ilerledikçe aldıkları görevin aslında düşündükleri kadar basit olmadığını fark ettiklerini belirten babalar, uygulanan etkinliklerin aile ortamlarında ve çocukları üzerinde kalıcı etkilerinin olduğunu gözlemlediklerini, uygulama süresince anne-çocuk iletişiminin yanı sıra kendilerinin de eşleriyle sürekli müzakere hâlinde olduklarını bildirmişlerdir. “Etkinlik Değerlendirme” temasına yönelik random yolla seçilen baba görüşü aşağıdaki gibidir:

“B3: Ben ilk “Şunlar yapılacak!” denildiğinde açıkçası çok da ciddiye almadım. Benim yapmam gereken bir şey yok nasılsa kamerayı açar otururum dedim ama öyle olmadı. İster istemez onları dikkatlice izlemek zorunda kaldım. Sonra hanımla konuşmalar başladı... “Onu öyle mi yapsaydık, bu yoldan mı gitseydik?” diye. Basite aldım ama öyle olmadı. Dikkat ve sorumluluk gerektiren bir işmiş. Uykumun arasında bile uyanıp “Bu nasıl olacak ki şimdi?” dediğim zamanlar oldu.”

b. “İletişim Değerlendirme” Temasına Yönelik Baba Görüşleri

Uygulama öncesi ve sonrası anne-çocuk iletişimini değerlendiren çalışma grubundaki beş baba (B3, B5, B6, B7 ve B9) gün boyu çalıştıkları için araştırma uygulamaları öncesinde eşleri ve çocukları arasındaki iletişimi gözlemleyemediklerini belirtmişlerdir. İki baba (B4 ve B10) eşleri çalıştığı ve günaşırı nöbetleri olduğu için yorgun olduklarını, anne-çocuk iletişim düzeylerinin bu sebeple düşük olduğunu ifade etmiştir. Bir baba (B8) eşi ile birlikte aynı kurumda çalıştıkları (devlet tiyatrosu) ve gerek prova yoğunlukları gerekse şehir dışı çalışmalarının sıklığı sebebiyle çocuklarından ayrı kaldıkları için iletişim düzeylerinin düşük olduğunu dile getirmiştir. İki baba ise (B1 ve B2) eşleriyle çocukları arasında herhangi bir sorun olmadığını, ancak gün içerisinde yoğun bir iletişim sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Babalar uygulanan etkinlik programı sürecine ve sonrasına yönelik değerlendirmelerinde; zaman planlaması yapmalarını sağladığına, anne-çocuk ve eşler arası iletişim düzeylerini desteklediğine, yoğun iş tempolarına rağmen ailelerine nasıl vakit ayıracaklarını öğrendiklerine vurgu yapmışlardır. Uygulama süreci boyunca babaların anekdot kaydı yaptıkları gözlemci günlüklerindeki veriler analiz edilmiş ve görüşmeler sırasında ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim

düzeyine yönelik cevapların analizi ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. “İletişim Değerlendirme” temasına random yolla seçilen baba görüşü aşağıdaki gibidir:

“B5: Ben sabah erken çıkıp akşam da geç geliyordum eve. Haliyle evde ne yapıyorlar nasıl vakit geçiriyorlar bilmiyordum. Size söz verince eve erken gelmeye gayret ettim. Hanım (eşim) çocukla sizin verdiklerinizi yapacaktı ben de çekecektim (video kaydı alacaktım). Hal böyle olunca ister istemez ne durumdalar bende gördüm, şahit oldum. İlk yaptıklarımızda çocuk yanımızda durmak istemedi, dinlemek istemedi, yapmak istemedi. Zorlandık yalan yok ama şimdi eşim ne zaman seslenecek olsa anında yanına geliyor “Ne yapacağız?” diye soruyor. Önceki yaptıklarını da hatırlıyor. Biz yaşı küçük deyip çok önemsemiyoruz ama gördüğü duyduğu her şeyi kaydediyor.”

c. “Gözlemci Duyguları” Temasına Yönelik Baba Görüşleri

“Gözlemci Duyguları” teması altında, süreç boyunca kendi durumlarını değerlendiren babalardan altısı, gözlemci olarak katılmanın işlerini kolaylaştırdığını ve uygulayıcı olsalardı anneler kadar profesyonel uygulama yapamayacaklarını belirtmiştir. Dört baba ise çocuklarıyla araştırma öncesinde oyun oynadıkları için çocuklarının uygulamalara katılmaları konusunda kendilerini zorladıklarını, ancak araştırma kriterleri nedeniyle katılamadıklarını ve çocuklarının ısrarları karşısında duygusal zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. “Gözlemci Duyguları” temasına yönelik random yolla seçilen baba görüşü aşağıdaki gibidir:

“B4: Annemizin nöbet durumları olduğu için biz normalde birlikte oyun oynar, birlikte vakit geçiririz. Şimdi sadece annesiyle bir şeyler yapınca garip geldi. Beni de çağırdı, ben yapmayınca ağladı. Sonradan alıştı, çünkü bu etkinlikleri uygulamanın adı “Anne-Çocuk Saati” oldu. Anne-Çocuk saatinde çocuklar anneleriyle bir şeyler yapar. “Baba-Çocuk” saati gelince babalarıyla yaparlar. Bazen de anne-baba saatleri olur. Bu bizim rutinimiz oldu. Bunu çocuğumuz kendisi söylüyor ve bu söylediği zamanlara kendisi uyuyor. Annemiz evde olmadığına ağladığı çok oluyordu ama şimdi baba-çocuk saati olduğu için o ağlama krizlerimiz yok denecek kadar azaldı. Anne çocuk saatinde o anları telafi ediyorlar. Annemizin dinlenmesi gereken zamanları da artık sabırla bekliyoruz, yanına gidip ağlayıp uyandırmıyoruz. Ne zaman ne talep edeceğini öğrendi sanırım. Benim gözlemci olmam çocuğumun anne yokluğunda yaşadığı duygusal krizleri aşmamızda yardımcı oldu. O yüzden çok mutluyum.”

ç. “Uygulayıcı-Gözlemci” Temasına Yönelik Baba Görüşleri

Araştırma süreci içerisinde anne ve çocukları gözlemleyen katılımcı pozisyonundaki babalara araştırma sürecine uygulayıcı rolünde katılım sağlamalarının kendilerine neler hissettireceği

sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda “Uygulayıcı-Gözlemci” teması oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki sekiz baba sürece aktif uygulayıcı konumunda da katılmak istediklerini, çocuklarının anneleri ile olan iletişim düzeyleri ve birlikte anı biriktirme durumlarını kendilerinin de deneyimlemek istediklerini belirtmişlerdir. İki baba ise program içerisindeki etkinlikleri anneler kadar profesyonel yürütemeyeceklerini düşündükleri için gözlemci konumunda kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. “Uygulayıcı-Gözlemci” temasına yönelik random yolla seçilen baba görüşü aşağıdaki gibidir:

“B7: Eşimle çocuğumu uzun uzun izledim. Hatta isteyken telefondaki videoları da izledim. Güldüler, eğlendiler, konuştular. Ben yoktum. Bundan bir 20 yıl sonra bu videoları açıp izleseler hatırlayacakları çok güzel şeyler oldu. Ben yokum ama orada. İş güç derken hiç de orada olmamışım. Bu yapacaklarımızın devamı varsa orda da eşim bizi çeksın, ben çocuğumla bir şeyler yapayım.”

d. “Program Değerlendirme” Temasına Yönelik Baba Görüşleri

Babalardan uygulanan etkinlik programını değerlendirmeleri istenmiş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda “Program Değerlendirme” teması oluşturulmuştur. Süreci gözlemleyen babalar, uygulanan programın yirmi etkinlikle sınırlandırılmaması ve on haftalık sürecin uzatılarak daha kapsamlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Babalar bu düzenlemenin hem çocuklarının hem de ebeveyn olarak kendilerinin ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır. Uygulama sürecinde video kaydı ile etkinlik uygulamalarının kaydedilmesinin kendilerini zorladığını, alınan kayıtları birilerinin izleyeceği düşüncesiyle strese girdiklerini ve bu sebeple aktif katılımcı olmakta zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. Gözlemci günlüklerinde yer alan veriler incelendiğinde; video kayıt sürecinin (uygulama anında) annelerde strese yol açtığı, çocukların görüntü kayıtları sırasında dikkatlerinin kayıt cihazına yöneldiği, süreç sonunda ise kayıt cihazlarının gizlenmesiyle yapılan kayıtların anne-çocuk etkileşimlerine yönelik anıları içeren kalıcı bir arşiv oluşturulmasını sağladığı belirlenmiştir. “Program Değerlendirme” temasına yönelik random yolla seçilen baba görüşü aşağıdaki gibidir:

“B1: İlk başta 10 haftalık süreç gözümüzde büyüdü. “Çok uzun zaman!” dedik ama çok hızlı geçti. Çocuğumuza da bize de olan etkilerini görebiliyorum. Süre daha uzun olabilirdi. Mesela 1-2 yıl kadar. Çünkü yapılacak çok şey varmış ama yarım kalmış gibi hissediyorum.”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ebeveyn-çocuk uygulamalarını merkeze alan aile içi destek projeleri kapsamındaki *Sevgi Mönüsü* kitabının, 3-6 yaş arası tek çocuğu olan ailelerdeki aile içi iletişim olgusuna yönelik ebeveyn görüşleri ve anne-çocuk iletişim düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada üç aşamalı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun 1. ve 2. aşamasındaki sorularla annelerin etkinlik programını uygulamadan önceki ve programı uyguladıktan

sonraki görüşleri, 3. aşamasındaki sorular ile sürece gözlemci olarak dâhil edilen babaların süreç değerlendirmeye yönelik görüşleri alınmıştır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada ebeveynlerin yanıtları betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu anne görüşleri "*Aile Vakitleri, Aile Etkinlik Programları, Beklenti, Süreç Değerlendirme, Beklentinin Karşılanması, Özdeğerlendirme*" temaları altında, baba görüşleri ise "*Etkinlik Değerlendirme, İletişim Değerlendirme, Gözlemci Duyguları, Uygulamacı-Gözlemci, Program Değerlendirme*" temaları altında incelenmiştir.

Araştırmanın anne görüşlerine yönelik bulguları incelendiğinde, dört annenin (A2, A3, A6, A9) geniş aile yapısında büyüdüğü, ebeveynlerinin kültürel etki nedeniyle kendileriyle sınırlı iletişim kurduğu ve geniş aile yapısındaki çocuk sayısının fazla olması nedeniyle onlarla vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Üç annenin (A1, A4, A10) dede ve babaannelerle zaman geçirdiği, anne-babalarıyla sınırlı iletişimlerinin olduğu tespit edilmiştir. İki anne (A5, A7), gün boyu dışarıda oyun oynadıklarını, akşamları ise ebeveynleriyle oyun oynamaya dair rutinlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bir anne (A8) ise evin en küçüğü olması nedeniyle tüm sorumluluğunun büyük kardeşlerinde olduğunu ve ebeveynleriyle etkileşimlerine yönelik anımsadığı anlar olmadığını belirtmiştir.

Ebeveynleriyle etkili iletişimlerinin olduğunu belirten anneler, genellikle geleneksel oyunlar oynadıklarını, ebeveynlerinin onlara öyküler anlattığını ve gölge oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Annelerden dokuzu herhangi bir ebeveyn eğitime katılmadığını, bir anne ise katıldığını fakat tamamlayamadığını söylemiştir. Dört anne yoğun çalışma hayatlarından, altı anne ise günlük sorumluluklarının yoğunluğundan dolayı çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını, çocuklarıyla sadece günlük gereksinimleri doğrultusunda iletişim kurduklarını belirtmiştir.

Çalışan anneler (A1, A4, A8, A10) etkinlik programının kendilerine duygusal destek sağlamasına, beş anne (A2, A3, A5, A6, A7) ise çocuklarının dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine yönelik beklenti içine girmiştir. Bir anne (A9) ise uygulama içeriği hakkında bilgi sahibi olmadığı için sorumluluk bilinciyle uygulama yapacağını ifade etmiştir. Uygulama sürecinin tamamlanmasıyla anneler, programın çocuklarına karşı duygusal sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olduğunu ve ebeveyn-çocuk ilişkilerini destekleyecek yapılandırılmış programlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Anneler, uyguladıkları etkinlikler sayesinde anne-çocuk ilişkilerinin kuvvetlendiğini, duygusal doyum ve aile içi iletişimlerinde pozitif yönlü ilerlemeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Süreç başlangıcında zaman yönetiminde zorlansalar da çocuklarının duygusal geri bildirimleri sayesinde uygulama sürecine daha fazla adapte olduklarını ve günlük yaşam planlamasına yönelik beceri kazandıklarını, eşlerinin sürece dâhil olmasıyla uygulama sürecini daha iyi koordine ettiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak anneler aile içindeki etkili iletişim ve duygusal bağlarının güçlendiğini, beklentilerinin karşılanmasıyla duygusal doyuma ulaştıklarını ve uygulama öncesinde çocuklarıyla etkileşimlerinde önemli bir yoksunluk gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın baba görüşlerine yönelik bulguları incelendiğinde, etkinlik uygulamaları öncesinde gözlemci olarak üstlendikleri rollerini sıradan gördükleri, etkinlik programının aile ortamlarına ve çocuklarının gelişim potansiyelleri üzerinde etkisinin olmayacağı doğrultusunda ön yargılarının olduğu tespit edilmiştir. Program uygulamasına şüpheli yaklaşan babalar, kısa süre sonra gözlemci rollerinin karmaşıklığı ve önemini fark ederek aile dinamikleri ile çocuklarının gelişimsel potansiyellerinin pozitif yönde ivmelendiğini ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesinde çalışma grubundaki babalardan beşi yoğun iş yaşamları nedeniyle çocukları ve eşlerinin iletişimlerini gözlemleyemediklerini belirtmiş, iki baba (A4, A10), eşlerinin zorlu iş rotasyonları sebebiyle çocuklarıyla iletişim kurmada güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bir baba eşinin (A8) ve kendisinin meslekleri gereği (tiyatroc) sürekli ev dışında olmalarının ve iş seyahati zorunluluklarının ebeveyn-çocuk iletişimine engel olduğunu, iki baba ise eşleri ve çocukları arasında iletişimsel bir sorun olmamasına rağmen süregelen bir iletişimlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Babalar programın kendilerine zaman yönetimi becerileri kazandığını ve yoğun çalışma programlarına rağmen aile dinamiklerini güçlendirmek için stratejiler geliştirmelerine olanak tanıdığını ifade etmiştir. Altı baba, gözlemci olmanın araştırmaya katılımlarını kolaylaştırdığını ifade etmiş, ancak anneler kadar profesyonel uygulama yapamayacaklarını belirtmişlerdir. Uygulama sürecinden önce çocuklarıyla etkin vakit geçiren dört baba, çocuklarının sürece katılmaları için kendilerine ısrar ettiğinde duygusal zorluklar yaşadıklarını ve araştırma kriterleri nedeniyle katılımlarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir.

Sekiz baba, uygulamalar çerçevesinde gelişen eşleri ve çocukları arasındaki iletişimsel bağ deneyimlemek istediklerini, uygulamalara eşleri ve çocuklarıyla birlikte katılmak istediklerini belirtmişlerdir. İki baba ise anneler kadar etkin uygulama yapabileceklerinden şüphe duyduklarını ve gözlemci olarak kalmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Babalar, ebeveynlerin ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda uygulanan programın etkinlik sayısının artırılması ve uygulama süresinin uzaması gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır.

Ebeveynlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile gözlemci rolündeki babaların gözlemci günlüklerindeki notlarının incelenmesi sonucunda *Sevgi Mönüsü* kitabının içeriği doğrultusunda hazırlanan etkinlik programının araştırmanın amacına hizmet ettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda uygulanan etkinliklerin aile içi iletişim düzeyine yönelik ebeveyn görüşleri üzerinde pozitif yönlü değişimler oluşturduğu, anne-çocuk iletişim becerileri ile sınırlı kalmayıp aile bireyleri arasındaki iletişimsel süreci desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular, Gulliford (2015) tarafından uygulanan ebeveyn merkezli programın anne-babaların etkin iletişim becerilerini ve aile üyeleri arasındaki iş birliği yetisini desteklediğine dair bulgularla uyum göstermektedir. Ayrıca Lundy ve Fyfe'nin (2016) dört yaşında çocuğu olan anne-babalarla yürüttüğü çalışmanın çocuklardaki iş birliği ve problem çözme yetilerinin desteklendiğine

yönelik ulaştıkları bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırmanın bulguları, Carroll ve Brown (2020) tarafından yapılan, ön test ve son test ölçümleriyle değerlendirilen Pozitif Disiplin Ebeveyn Eğitim Programının, ebeveyn tutumlarında pozitif yönde anlamlı değişiklikler sağladığına dair bulgularla paralellik göstermektedir. Öztaş'ın (2020) düzenlediği problem çözme eğitimlerinin ebeveynlerdeki problem çözme becerisini artırdığına yönelik bulgular ile Şalcı'nın (2020) uyguladığı eğitim programı sonucunda babaların ebeveynlik becerilerinin arttığını gösteren bulgular, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yapılan bu araştırmanın ebeveynlerin iletişim becerilerindeki gelişiminin desteklediğine yönelik bulguları, Maxwell ve arkadaşlarının (2021) erken çocukluk döneminde çocukları olan ebeveynlerle yürüttüğü destek programının ebeveynlerdeki iletişim, empati ve şefkat düzeylerini artırdığını gösteren bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları, Yönel'in (2021) 3-6 yaş arası çocukları olan ebeveynlerle yürüttüğü çalışmada ebeveyn kabul düzeyi ile çocukla iletişim kurma düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğuna dair elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Ek olarak Çağıl'ın (2024) çocuk-ebeveyn ilişki terapisi uygulamaları, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimsel gücünün pozitif yönde desteklendiğini göstermekte ve bu araştırma sürecinde toplanan verileri desteklemektedir.

Yapılan analizler sonucunda, ev merkezli anne-çocuk uygulamalarına dayanan *Sevgi Mönüsü* kitabındaki etkinliklerin anne-çocuk ve aile içi iletişim düzeyini desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin annelerin çocuklarıyla birlikte kaliteli vakit geçirmelerini ve oyun temelli problem çözme gibi anne-çocuk ortak tarih iklimine hizmet eden olguları desteklediği, babaları ise sürece katılma konusunda teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu öneriler aşağıdaki gibidir:

- *Sevgi Mönüsü* kitabından seçilerek uygulanan etkinliklerin sayısı ve çeşitliliği artırılarak uygulama süresi uzatılabilir, boylamsal bir çalışma yapılabilir.
- Ebeveyn uygulamalarına yönelik içerikler üretilebilir ve bu içerikler gerek basılı kaynaklar gerekse sosyal medya kanalları kullanılarak ebeveynlere ulaştırılabilir.
- Farklı yaş aralıkları belirlenerek ergen psikolojisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmalar çocuklara bakım veren ve iletişim hâlinde olan kişileri (anneanne, babaanne, dede ya da bakıcı) kapsayacak şekilde düzenlenebilir.
- Anne-çocuk ya da aile-çocuk temelli farklı olguları temele alan çalışmalar yapılabilir.
- Kırılgan gruptaki (cezaevlerinde kalmak zorunda olan, ihmal ve istismara uğramış vb.) çocuklar için oyun temelli politikalar geliştirilebilir.

- Sevgi evleri, hastaneler gibi kurumlarda kalan ve özel durumları bulunan çocuklar için destekleyici nitelikte etkinlik uyarlamaları hazırlanabilir.
- *Sevgi Mönüsü* kitabı bağlamında öğretmen el kitapçıları ya da rehber kitaplar düzenlenerek aile katılım çalışmaları desteklenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi
Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.01.2025
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2025-01

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalede yer alan tüm yazarlar, araştırmanın her aşamasına eşit derecede katkı sağlamıştır. Veri toplama, analiz, yazım süreci ve literatür taraması dâhil olmak üzere araştırmanın tüm yönlerinde birlikte çalışılmıştır. Yazarlar arasında herhangi bir hiyerarşik fark bulunmamaktadır ve katkıları eşit orandadır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırma, tarafsızlık ve objektiflik ilkesine uygun olarak yürütülmüş ve yazım sürecinde çıkar çatışması oluşturabilecek hiçbir durum veya ilişki mevcut olmamıştır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, herhangi bir kurum veya kuruluştan maddi ya da manevi destek alınmaksızın gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Akosmanoğlu, E., ve Bedel, A. (2021). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberliğinin (OBADER) annelerin çocuklarına karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 44–65. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151257>
- Artan, T., ve Özkan, A. O. (2020). Afetler ve sosyal hizmet. *Journal of Adem*, 1, 1-8.
- Ay, F. (2015). *Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N., Roloff, V., ve Bennett, C. (2014). Group-based parent training programs for improving parental psychosocial health. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5, CD002020. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002020.pub4>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carroll, P., ve Brown, P. (2020). The effectiveness of positive discipline parenting workshops on parental attitude and behavior. *The Journal of Individual Psychology*, 76(3), 286-303. <https://doi.org/10.1353/jip.2020.0030>

- Çağıl, N. T. (2024). *Çocuk-ebeveyn ilişkisi terapisinin ebeveyn çocuk iletişimine etkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Durualp, E., Kaytez, N., ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine verilen aile eğitiminin annelerin bilgi düzeyleri ile çocukların gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1706-1722.
- Erol, D., ve Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2023). Aile eğitimi programının okul öncesi dönemde çocuğu olan aile ve çocuk kavramlarına ilişkin farkındalıklarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II*, 53-72.
- Genç, Y., ve Kulaoğlu, S. (2025). Çocuk cinsel istismarını önlemede farkındalık ve eğitimin yeri. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 5(1), 50-65.
- Gulliford, H., Deans, J., Frydenberg, E., and Liang, R. (2015). Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. *Australian Psychologist*, 50(3), 219-231. <https://doi.org/10.1111/ap.12121>
- Güçlü, S. (2020). *Aileye ilişkin kuramsal yaklaşımlar: Değişen toplumda değişen aile*. Siyasal Kitabevi.
- Güneşlice, A., ve Yıldırım, T. (2019). Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma birimi çalışanlarının konsültasyon ihtiyaçları, kaynakları ve aldıkları konsültasyon hizmetlerinin niteliğinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 122-165.
- Hamner, T., ve Turner, P. (1996). *Instructor's manual for parenting in contemporary society* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Huttenlocher, P. R. (1994). Synaptogenesis in human cerebral cortex. In G. Dawson and K. W. Fischer (Eds.), *Human behavior and the developing brain* (pp. 1–20). Guilford Press.
- Işık, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgını döneminde ailede krize müdahale. *Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-9.
- James, J., and Ponzetti, J. (2016). *Evidence-based parenting education: A global perspective*. Routledge.
- Kalaylı, Ö. G. A., ve Gültekin Akduman, G. (2024). Çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(1), 45-72. <https://doi.org/10.23863/Kalem.2023.256>
- Kiriş, Ö. (2024). *Gelişimsel duyumotor oyun programının 2-3 yaş çocukların dil ve bilişsel gelişimlerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi..
- Koç, M., ve Yalçın, S. (2023). Afetlerde krize müdahale: Kahramanmaraş depremi'nde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının çalışmaları. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 93-105. <https://doi.org/10.57114/jswrpub.1257945>
- Lundy, B. L., ve Fyfe, G. (2016). Preschoolers' mind-related comments during collaborative problem-solving: Parental contributions and developmental outcomes. *Social Development*, 25(4), 722-741. <https://doi.org/10.1111/sode.12176>
- Maxwell, A. M., McMahon, C., Huber, A., Reay, R. E., Hawkins, E., and Barnett, B. (2021). Examining the effectiveness of Circle of Security Parenting (COS-P): A multi-site non-randomized study with waitlist control. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 1123–1140. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01932-4>

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Özkan, İ., ve Özyürek, A. (2025). Mizaç temelli eğitim programının çocukların problem davranışları ve anne-çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-18. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1433016>
- Öztaş, D. (2020). *Annelere verilen problem çözme eğitiminin anneler ile çocukların problem çözme becerileri ve çocukların aile içi ilişkileri algılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Özyürek, A., Adıbatmaz, M., Çetin, A., Meriç, A., Kılınç, N., Erzurumluoğlu, Ş., Yücesan, Y., ve Atalay, D. (2024). Okul öncesi eğitim kurumu ve ilkokullarda aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 3(3), 28-43.
- Robson, C. (2017). İleri veri toplama yöntemleri. In G. Arastaman (Çev.), Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı, ss. 395-443). Anı Yayıncılık.
- Schmid, W. (2018). *Anne baba ve büyükanne büyükbaba olmanın sevinçleri üzerine* (T. Bora, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Şalıcı, O. (2020). Baba destek eğitim programının babalık rolü algısına ve okul öncesi eğitim alan çocukların oyun becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Tagay, Ö., ve Sarı, T. (2012). Okullarda konsültasyon hizmetleri ve işbirliğine dayalı konsültasyon modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 157-172.
- Tönbül, Ö. (2019). Aile eğitimi programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 46-72.
- Tuğrul, B. (2003). *Sevgi mönüsü*. İstanbul: Ya-pa.
- Turan, S., ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilişsel bilgi ve Batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 505-514.
- Ünal, F. (2015). Aile eğitimi. In A. B. Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı. Her yönüyle okul öncesi eğitim-10* (2. baskı, ss. 1-20). Hedef CS Basın Yayın, Ankara.
- Yönel, A. (2021). 3-6 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin öz-yeterlikleri, tükenmişlikleri ve çocuklarıyla olan iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Yüksektepe, İ. (2025). Türkiye'de aile danışma merkezlerine genel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(1), 97-105.

Extended Abstract

Introduction

The family is defined as the first environment where physiological and psychological needs are met, forming the foundation of an individual's developmental journey (Kiriş, 2024). Parents provide a secure foundation for their children's life journey by supporting their developmental skill acquisition, sociocultural integration, emotional well-being, and psychological resilience (Kalaylı and Gültekin

Akduman, 2024). Hamner and Turner (2016) emphasize the critical role of parenting in enabling children to have a healthy adult life. It is stated that parents must have the necessary educational background to guide their children's developmental processes and prepare them for life (Ay, 2015). Family education programs, designed not only for parents but also for caregivers, aim to help children adapt to societal and global life (James and Ponzetti, 2016).

Method

This study employed a qualitative research method to examine participants' perceptions, experiences, and the impact of activities. Parent views and behaviors were analyzed in depth through various interview techniques and observations (Turan and Şişman, 2013). Throughout the research, participants were instructed not to engage in any family education programs, and this criterion was monitored through home visits. Semi-structured interview questions were posed to parents before and after the activities. Data, supported by audio recordings and observer journals, were analyzed using descriptive content analysis (Robson, 2017). The results played a crucial role in identifying the impact on family communication and parent-child relationships.

Results and Discussion

This research aims to determine the effects of the "*Sevgi Mönüsü*" (Love Menu) book, which is part of family support projects focusing on parent-child activities, on the family communication process and parent-child communication levels in families with a single child aged 3-6 years. The study was conducted using a three-phase semi-structured interview form. The first two phases were designed to gather the mothers' opinions before and after applying the activity program, while the third phase focused on obtaining the fathers' opinions as observers of the process. The data obtained were analyzed using descriptive content analysis.

According to the mothers' opinions, many of them were raised in extended family structures where communication with their parents was limited. Some mothers mentioned playing traditional games, listening to stories told by their parents, and spending time together. However, most of the mothers indicated that due to their intense work life and daily responsibilities, they were unable to spend enough time with their children, and thus, their communication with their children was limited to daily needs. Working mothers expressed that the activity program provided emotional support and an opportunity to support their children's language and cognitive development. After the implementation of the program, mothers reported that the program helped them fulfill their emotional responsibilities toward their children and contributed to significant improvements in family communication.

As for the fathers' opinions, initially, the fathers were skeptical about the impact of the activities on family dynamics. However, after the program was implemented, they recognized the importance and complexity of their roles as observers. The fathers stated that the process helped them develop time management skills, improve family dynamics, and enhance parent-child communication. Most fathers expressed a desire to participate in the activities with their wives, although some remained doubtful and preferred to stay as observers.

The results of the research indicated that the activities conducted within the framework of the "*Sevgi Mönüsü*" book brought about positive changes in parent-child communication, supporting not only the mother-child relationship but also the overall communication process within the family. The activities, particularly those promoting quality time between mothers and their children, such as problem-solving games, strengthened the mother-child bond. Additionally, the fathers became more willing to engage in the process. The activities were found to create a healthier communication environment not only between mothers and children but also among all family members.

The findings of this study align with the results of previous studies, such as those by Gulliford (2015) and Lundy and Fyfe (2016), which emphasized the effectiveness of parent-child interaction programs in enhancing developmental skills. Furthermore, the findings support similar results from Öztaş (2020) and Şalcı (2020), who explored improvements in parenting skills through such programs. Additionally, Maxwell and colleagues (2021) found similar outcomes in their research on early childhood parental support programs.

In conclusion, the study showed that the activities developed within the framework of the "*Sevgi Mönüsü*" book significantly contributed to the improvement of mother-child interactions and strengthened family communication. Based on these findings, several recommendations for researchers and practitioners have been proposed.

This research has demonstrated the impact of the "*Sevgi Mönüsü*" book on parent-child relationships and its role in strengthening family communication. The activities provided an opportunity for mothers to spend quality time with their children, further strengthening their bonds. While fathers were initially skeptical, they eventually recognized the importance of their observer roles and reported positive contributions to family dynamics. The findings suggest that such programs can help improve communication skills between parents and children, thus enhancing overall family communication. Therefore, it is recommended to expand similar programs, develop content for different age groups, provide support materials to families, and design activities tailored for children

with special needs or vulnerable groups, allowing the impact of these programs to reach a wider audience.



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

*Geliş/Received: 13.05.2025 Kabul/Accepted: 19.06.2025 / Yayın
Tarihi (Published): 30.06.2025
Makalenin Türü /Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article*

Yaratıcı Öz Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
*Emine SUR**

Öz

Bu araştırmanın amacı Lamb vd. (2025) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Öz Yeterlik” ölçeğini Türkçeye uyarlamaktır. Gerekli izinler alındıktan sonra orijinal dili İngilizce olan ölçek maddeleri, Türkçeye ve İngilizceye hâkim olan iki alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler Türkçe eğitimi alanında doktor olan üç akademisyen, ardından her iki dile hâkim üç akademisyen tarafından incelenmiştir. Onlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. 583 üniversite öğrencisinden toplanan veriden hareketle araştırmanın geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğini belirleyebilmek için Amos paket programında doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliği belirleyebilmek için SPSS programında Cronbach Alfa analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonunda GFI (0.91), CFI (0.95), NFI (0.92), RMSA (0.06) değerleri ölçek modelinin mükemmel bir uyumu; AGFI (0.89), TLI (0.94) değeri kabul edilebilir uyumu olduğu görülmüştür. Yaratıcı öz yeterlik ölçeğinin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Yaratıcı öz yeterlik ölçeği 20 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. 7’li likert tipinde hazırlanmış ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, öz yeterlik, yaratıcı öz yeterlik.

Creative Self-Efficacy Scale: Validity and Reliability Study of Adaptation to Turkish

Abstract

The aim of this study is to adapt the “Creative Self-Efficacy” scale developed by Lamb et al. (2025) to Turkish. After obtaining the necessary permissions, the scale items, whose original language was English, were translated into Turkish by two field experts who were fluent in both Turkish and English. The translations were examined by three academicians who are doctors in the field of Turkish education and then by three academicians who are fluent in both languages and work in the field of curriculum. In line with their suggestions, the scale items were rearranged and finalized. Validity and reliability analyses of the study were conducted based on the data collected from 583 university students. Confirmatory factor analysis was performed in the Amos package program to determine structural validity, and Cronbach alpha analysis was performed in the SPSS program to determine reliability. As a result of the confirmatory factor analysis, it was seen that the GFI, CFI, NFI, RMSA values showed a perfect fit for the scale model; and the AGFI, TLI values showed an acceptable fit. Cronbach alpha value was calculated to determine the reliability coefficient of the creative self-efficacy scale, and the Cronbach alpha coefficient of the scale was found to be .94. There are no reverse items in the 7-point Likert-type scale.

Keywords: Creativity, self-efficacy, creative self-efficacy.

* Doç. Dr., Ereğli BİLSEM , Konya, E-posta: eminesur30@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000 0002 6594 8885

Giriş

Öz yeterlik; Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayanan, bir şeyi yapmaya ilişkin bireyin sahip olduğu inancı ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Gelecekteki problemleri çözme kapasitesine ilişkin kişisel inançları, bireyin belirli durumda veya belirli görevde gerekli performans seviyesini üretme yeteneğine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 2001; Bandura, 1977). Öz yeterlilik, bir kişinin görevleri yaratıcı ve iyimser bir şekilde yerine getirme becerisine olan güvenini yansıtmaktadır (Hsu vd., 2011). Başka bir ifadeyle birey kendine güvendiğinde bir şeyi başarabileceği, güvenmediğinde de ya başaramayacağı ya da başarı oranının düşeceği anlamına gelmektedir (Maddux, 2002).

Birey belirli bir alanda yetenekli olsa bile kendine ait inancı olduğunda o alanda daha yüksek bir performans sergileyebilmektedir (Kafková ve Urban, 2024). Yüksek öz yeterliğin bireyin kapasitesinden daha yüksek bir başarının ortaya çıkmasında etken olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öz yeterliğin akademik performans (Bahar, 2019), problem çözme (Çam vd., 2020), düşünme becerileri (Dehghani vd., 2020) gibi çok farklı alanlarda bireyin başarısını etki eden bir faktör olduğu göstermektedir. Bireyler bir şeyi başaracaklarını varsaydıklarında ve kendilerini potansiyel olarak başarılı gördüklerinde görevlere katılma olasılıkları yükselmektedir. Birey olumlu bir sonuç beklediğinde bir davranışı sergileme motivasyonu yükselmektedir (Haase vd., 2018).

Bilgi ve iletişim teknolojileri çağında bireylerin sahip olması ve yetkin olarak kullanması gereken bir sürü beceri alanı bulunmaktadır. Bu becerilerden bir tanesi yaratıcı düşünmedir. Yaratıcı düşünme, yeni fikirlerin keşfinin yapıldığı ve yeni bilgi arayışını engelleyen yerleşik düşünme biçimlerinin geçersiz kılındığı bir süreçtir. Bu bağlamda yaratıcı düşünmenin yüksek düzeyli bilişsel süreçlerin en karmaşık ve soyut yönünü oluşturduğunu söylemek mümkündür. Kişisel gelişimin sağlanmasına, karmaşık küresel zorluklarla ve iş dünyasındaki sorunlarla başa çıkılabilmesinde yaratıcı düşünme kritik öneme sahiptir (Bandura, 1997; Krathwohl, 2002; Tao vd., 2025). İş dünyasına atılmadan önce eğitimin son basamağında bulunan üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmek son derece önemlidir. Çünkü; kişisel, toplumsal ve sosyal hayatta başarılı olmak isteyen bireyin yaratıcı düşünme becerisine sahip olması ve bu beceriyi geliştirecek faaliyetlerde bulunması gerekmektedir. Öz yeterlik yaratıcı düşünme sürecinde dâhil edildiğinde birey korkularının üstesinden gelmekte; yaratıcı faaliyetlerde bulunma, risk alma ve yenilikçi fikirler üretmede başarılı olma olasılığı daha yüksek hâle gelmektedir (Hsu, Sheng ve Hsueh, 2011). Yaratıcı öz yeterlik, araştırmacıların yaratıcı performansın sergilenmesini ve iyileştirilmesini anlamaları için temel bir psikolojik özellik gibi görünmektedir (Shaw vd., 2021). Bu durum yaratıcı düşünme üzerine yapılan çalışmaların son dönemde yaratıcı öz yeterlik alanında yoğunlaşmaya başlamasını sağlamıştır.

Yaratıcılık ve öz yeterlik kavramlarının birleşmesiyle ortaya çıkan yaratıcı öz yeterlik, yaratıcı becerilere olan bireysel inancı ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Liu vd., 2017). Yaratıcı öz yeterlik; bireyin yaratıcı sonuçlar üretebilmesi, yaratıcılık alanında kendi yeteneklerine ve

yeterliliklerine güven duyabilmesidir (Karwowski, 2011; Tierney ve Farmer, 2002). Yaratıcı öz yeterlik, kişinin yeni ve uyarlanabilir fikirler, çözümler ve davranışlar üretmedeki hayal gücü yeteneğini ve bu yetenek hakkında öz yargısını ifade eder (Beghetto, 2006). Yaratıcı öz yeterlik, insanların yaratıcı zorluklarla yüzleşme isteğini ve bu zorlukları çözmek için harcadıkları çabayı etkilemektedir (Puente-Diaz ve Cavazos-Arroyo, 2018). Yaratıcı öz yeterlik; yaratıcı faaliyetlerde devam etmek için bilişsel kaynak ve motivasyonun ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Birey yerine getirmesi gereken bir görevle karşı karşıya kaldığında öz yeterlik etkinleşir, bir dizi bilişsel sürecin tetiklenmesini sağlar (Valqueresma vd., 2022).

Tierney ve Farmer'a (2002) göre, daha yüksek düzeyde yaratıcı öz yeterliliğe sahip olan bireyler, yaratıcı arayışlara girmeye ve daha yenilikçi çözümler üretmeye daha meyillidir. Yüksek düzeyde yaratıcı öz yeterliliğe sahip olan bir bireyin, yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda kendine güvenmesi daha olasıdır. Yapılan çalışmalar da "yaratıcı öz yeterliliğin" insanların yaratıcı fikirler üretmesine ve yaptıkları işte başarılı olmasına yardımcı olduğunu göstermiştir (Liu vd., 2017). Yaratıcı öz yeterlilik, bir sanatçının zanaatına olan sürekli güveni veya bir bilim insanının yenilikçi potansiyeline olan kalıcı inancı gibi uzun vadeli yaratıcı arayışların temelini oluşturduğu gibi, bir öğrencinin teşvik edici geri bildirim aldıktan sonra bir sınıf etkinliği sırasında yeni fikirler önermek için güçlendiğini hissetmesi gibi geçici bağlamlarda da gözlemlenebilir (Tao vd., 2025).

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı öz yeterliğin yaratıcı başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösteren bir dizi çalışmanın olduğu görülmektedir. Saputro vd. (2024) yaratıcı öz yeterliliğin üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünmesini olumlu yönde etkilediğini; Hsu vd. (2011) yüksek düzeyde yaratıcı öz yeterliliğe sahip çalışanların işte yüksek düzeyde yenilikçi davranış sergilediğini, Haase vd. (2018) yapmış olduğu meta-analiz incelemesinde yaratıcılık ile yaratıcı öz yeterlik arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu, Karwowski (2012) yaratıcı öz yeterlilik ile yaratıcı potansiyelin farklı göstergeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, Tierney ve Farmer (2011) yaratıcı öz yeterlik arttıkça yaratıcılığın arttığını tespit etmiştir.

Belirli bir yaratıcı göreve katılma, kaçınma veya ilgiyi sürdürme kararı büyük ölçüde yaratıcı öz yeterliğe dayanmaktadır (Beghetto ve Karwowski, 2017). Yaratıcı öz yeterliğin yaratıcı düşünme becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olması bireyin yaratıcı öz yeterliğini geliştirecek çalışmalar yapmasını gerekli kılmaktadır. Yaratıcı öz yeterliğin ne düzeyde geliştiğinin tespit edilmesi ayrıca bu konuda var olan eksikliklerin belirlenebilmesi yaratıcı beceri için son derece kritiktir. Yaratıcı öz yeterliğin yaratıcılıktaki rolü göz önüne alındığında, bu yapının psikometrik olarak sağlam değerlendirmesine sahip olmak son derece önemlidir. Alan yazın incelendiğinde ülkemizde yaratıcı öz yeterlik ölçeği bir ölçme aracının olmadığı uluslararası literatür incelendiğinde ise farklı araştırmacılar tarafından yaratıcı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmiş olduğu görülmüştür. Beghetto (2006) üç maddeden oluşan bir yaratıcı öz yeterlik ölçeği hazırlamıştır. Karwowski vd. (2018); Yaratıcı Benliğin Kısa Ölçeğini

geliştirmiştir. Yaratıcı Benliğin Kısa Ölçeği 11 maddeden oluşmuş, 4 madde yaratıcı kişisel kimlik, 6 madde yaratıcı öz yeterlik ve 1 madde öz-değerlendirilmiş yaratıcılığı ölçmek amacıyla dahil edilmiştir. Karwowski vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçekte 13-60 yaş aralığındaki bireylerin yaratıcı benliği ölçülmekte, ayrıca aynı ölçekte hem yaratıcı kişisel kimlik hem de yaratıcı öz yeterliğin ölçümü yapılmaktadır. Ayrıca içerik geçerliliği ve yapıyı ölçmek için kullanılan nispeten düşük sayıdaki maddeyle ilgili bazı endişeler devam etmektedir (Lamb vd., 2024). Tan vd. (2007) tarafından hazırlanan yaratıcılıkla ilgili öz yeterlik ölçeği üç maddesi başka bir ölçekten alınmak üzere 8 maddeden oluşmaktadır. İlk dört madde yaratıcılık öz yeterlilik-bilişsel stil ve son dört madde yaratıcılık öz yeterlilik-çalışma stili olarak adlandırılan ölçek ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanabilmektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaş düzeylerinin buna bağlı olarak da bilişsel, duyuşsal özelliklerinin farklı olması aynı ölçekle iki grubun yaratıcı öz yeterlik düzeylerinin ölçülmesinin doğru olmadığını düşündürmektedir.

Lamb vd. (2025) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması alan yazındaki bir eksikliğin giderilmesi için oldukça önemlidir. Yaratıcı öz değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması bu alanda çalışan araştırmacılar, kendini yaratıcılık alanında geliştirmek isteyen gençler, eğitimciler için faydalı olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı “Yaratıcı öz değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, [orijinal ölçeğin adı] adlı ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla betimsel tarama modeline dayalı olarak desenlenmiştir. Çalışmada, ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlanması, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında Lamb vd. (2025) tarafından geliştirilmiş ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen konularda derinlemesine inceleme yapma imkânı sunar. Belirli ölçütleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip bireyler veya durumlar üzerinde çalışılması gerektiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2024).

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Tür	N	%
Cinsiyet	Kadın	355	%60
	Erkek	228	%40
Okul Türü	Eğitim Fakültesi	300	%51
	Meslek Yüksek Okulu	200	%34
	Ziraat Fakültesi	50	%8
	Veteriner Fakültesi	33	%7
Yaş Düzeyi	17-20	269	%46
	20-24	168	%28
	24 ve üzeri	146	%25

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %60’ı kadın, %40’ı erkek; %51’i Eğitim Fakültesinde, %34’ü Meslek Yüksek Okulunda, %8’i Ziraat Fakültesinde, %7’si Veteriner Fakültesinde öğrenim görmektedir. %46’sı 17-20, %28’i 20-24, %25’i 25 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. Kadınların yaş ortalaması 21, erkeklerin yaş ortalaması 22,5 olarak belirlenmiştir.

Yaratıcı öz yeterlik ölçeği; Lamb vd. (2025) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde 18-49 yaş aralığındaki bireyler için geliştirilmiş, 20 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir.

Veri Toplama Araçları

Lamb vd. (2025) önceki araştırmalara dayanarak bireysel yaratıcı öz yeterliği ölçmek için psikometrik olarak geliştirilmiş bir araç hazırlamıştır. Araç hazırlanırken Bandura’nın (2006, 2012) öz yeterlilik aracı oluşturma konusunda sağladığı talimatlar ve yaratıcı öz inançlar üzerine yapılmış araştırmalar takip edilmiştir. Sonuçta üniversite öğrencilerinin yaratıcı öz yeterliklerini ölçecek 20 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Çeşitli zorluk ve değerlendirme seviyeleri sunan 20 maddelik bir ölçek kullanmak, yaratıcı öz yeterliğin çeşitli koşullar ve bağlamlar altında ve gerçek hayatta muhtemelen nasıl işlediğine dair daha ayrıntılı bir görüş elde etmek için ileriye doğru atılmış umut verici bir adımdır.

Çalışma kapsamında öncelikle ölçeği geliştiren Lamb vd. (2025) ile iletişim kurulmuş, ölçeğin Türkçeye uyarlanması için gerekli izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kuruluna başvurulup çalışma için etik izin alınmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ereğli yerleşkesinde bulunan Ereğli Eğitim Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Adalet Meslek Yüksek Okulu ile

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 600 öğrenciden veri toplanmış, 17 veride eksiklik bulunması sebebiyle analize dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Gerekli izinler alındıktan sonra orijinal dili İngilizce olan ölçek maddeleri, Türkçeye ve İngilizceye hâkim olan iki alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler Türkçe eğitimi alanında doktor olan üç akademisyen tarafından incelenmiş, ölçekteki maddeyi en iyi yansıtan ve Türkçenin kurallarına en uygun olan ifadeler belirlenerek ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek formu tekrar her iki dile hâkim öğretim programı alanında çalışan üç akademisyene sunulmuş, onlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Daha sonrasında maddelerin anlaşılabilirliğini ve açıklığını kontrol etmek amacıyla ölçek 30 kişilik bir gruba uygulanmış, onlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçek formunun son hâli ortaya çıkmıştır (Ek 1).

Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa analizi; geçerliği belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cronbach Alfa analizinde SPSS programından, DFA analizinde AMOS programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçlarına ilişkin faktör yükleri Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

DFA Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör Yükleri</i>
1. madde	0.633
2. madde	0.690
3. madde	0.648
4. madde	0.658
5. madde	0.628
6. madde	0.672
7. madde	0.763
8. madde	0.720
9. madde	0.552

10. madde	0.671
11. madde	0.532
12. madde	0.766
13. madde	0.811
14. madde	0.773
15. madde	0.736
16. madde	0.778
17. madde	0.646
18. madde	0.690
19. madde	0.782
20. madde	0.758

Tablo 2’de yer alan DFA faktör yükleri incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0.530 ile 0.811 arasında değiştiği görülmektedir Hair ve arkadaşlarına (2010) göre, 0.50 ve üzeri faktör yükleri kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda tek faktörlü 20 maddeden oluşan ölçeğin bütün maddelerinin faktör yüklerinin .50 üzerinde olması ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir. DFA model uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yaratıcı Öz Yeterlik Ölçeğinin Uyum Değerleri ve Karşılıkları

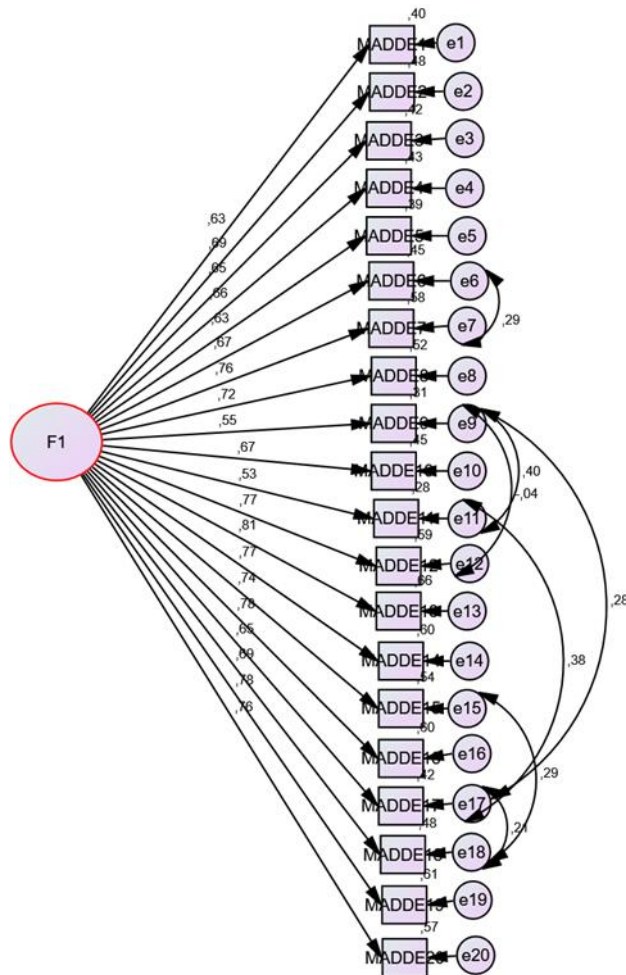
Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Ölçüt Değerleri (Modifikasyon Öncesi)	Elde Edilen Ölçüt Değerleri (Modifikasyon Sonrası)	Uygunluk
χ^2/sd	2.95	3.23	< 3 iyi; < 5 kabul edilebilir
GFI	0.650	0.914	> 0.90
AGFI	0.850	0.890	> 0.90
CFI	0.90	0.950	$\geq .95$
NFI	0.90	0.929	> 0.90
TLI	0.85	0.940	> 0.95
RMSEA	0.093	0.062	$\leq .08$

Tablo 3 incelendiğinde χ^2/sd değeri kabul edilebilir uyumu; GFI, CFI, NFI, RMSA değerleri ölçek modelinin mükemmel bir uyumu; AGFI, TLI değeri kabul edilebilir uyumu olduğunu göstermektedir.

Model uyum endeksleri, Hu ve Bentler'in (1999) önerilerine göre değerlendirilmiştir. Burada, karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) ve Tucker-Lewis endeksi (TLI) değerlerinin 0,95'ten büyük olması iyi artımlı model uyumunu, kök ortalama kare hatasının $<0,08$ ve standartlaştırılmış kök ortalama kare kalıntısının (SRMR) $<0,05$ olması iyi mutlak model uyumunu göstermektedir. Şekil 1'de yaratıcı öz yeterlik ölçeğine ilişkin yol diyagramı verilmiştir. Araştırmada, ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/sd = 3.23$, CFI = 0.95, GFI = 0.91, RMSEA = 0.062). Yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan AVE değeri 0.57, bileşik güvenirlik (CR) değeri 0.85 ve AVE'nin karekökü (VAVE) 0.75 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Şekil 1

Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı



Şekil 1'de Yaratıcı Öz Yeterlik Ölçeğinin yol şeması incelendiğinde tek faktörlü modelin faktör yapısının verilerle daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon önerileri incelenmiştir. Modifikasyon,

ölçekte önerilen ilişkinin kurulumu sonucunda ölçek modelinin iyi bir uyum ortaya koyması için ki-kare değerinde düşüş sağlamasıdır. Modifikasyon yapılırken en önemli noktalardan biri önerilen modifikasyon için birbirine bağlanacak maddelerin kuramsal açıdan açıklanabilir olmasıdır. Bundan dolayı modifikasyonun aynı boyutundaki öneriler dikkate alınmalı ve modifikasyona uğrayacak maddeler arasındaki ilişki göz önüne alınmalıdır. Modifikasyon yapılırken ki-kare değerinde en fazla iyileştirme yapılacak ifadeden başlayarak ve modelin uyum indeksi yeterli düzeye gelene kadar sırasıyla aynı işlem yeniden gerçekleştirilmelidir (Çelik ve Yılmaz, 2013; Meydan ve Şeşen, 2011 Akt. Kurupınar ve Aydoğan, 2020). 15. ve 18., 11. ve 17., 6. ve 7., 9. ve 17., 9. ve 10., 17. ve 18. maddelerin anlamca birbirine yakın oldukları belirlenerek gerekli modifikasyon işlemi yapılmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda 9. ve 11. maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun χ^2 'ye ".78", 15. ve 18. maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun χ^2 'ye ".41", 11. ve 17. maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun χ^2 'ye ".45", 6. ve 7. maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun χ^2 'ye ".44", 9. ve 17. maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun χ^2 'ye ".38", 9. ve 10. maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun χ^2 'ye ".32", 17. ve 18. maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun χ^2 'ye ".31" değerinde katkı sağlayacağı görülmüştür.

Yaratıcı öz yeterlik ölçeğinin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve ölçeğin Cronbach Alfa_katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Madde analiziyle her bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alfa katsayısında gözlenecek değişiklik ile ortalama, varyans ve madde-toplam korelasyonları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Ölçeğin Madde-Toplam Analizleri*

Maddeler	$\bar{x}$	MTK	Cronbach Alpha
Madde 1	5,32	,605	,948
Madde 2	5,13	,664	,947
Madde 3	5,38	,633	,947
Madde 4	5,00	,640	,947
Madde 5	5,77	,596	,948
Madde 6	5,00	,651	,947
Madde 7	5,44	,743	,946
Madde 8	5,00	,692	,947

Madde 9	4,74	,577	,948
Madde 10	5,22	,673	,947
Madde 11	4,75	,564	,949
Madde 12	5,13	,738	,946
Madde 13	5,37	,769	,946
Madde 14	5,25	,741	,946
Madde 15	4,95	,723	,946
Madde 16	5,25	,753	,946
Madde 17	4,99	,670	,947
Madde 18	4,81	,685	,947
Madde 19	5,29	,753	,946
Madde 20	5,53	,743	,946

Tablo 4’te görüldüğü gibi ölçek maddelerine ilişkin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.59 ile .76” arasında değiştiği görülmektedir. Korelasyon katsayısının 0,30’un altında olması düşük korelasyon; 0,30 ile 0,50 arasında olması zayıf korelasyon; 0,50 ile 0,70 arasında olması orta-iyi korelasyon; 0,70 ile 0,90 arasında olması yüksek korelasyon ve 0,90’ın üzerinde olması çok yüksek korelasyon olarak kabul edilmektedir (Mukaka, 2012). Mukaka’ya (2012) göre yaratıcı öz yeterlik ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri orta-yüksek korelasyon arasında değişmektedir. Ayrıca maddelerin ölçekten çıkarılmasının güvenilirlik değerini yükseltmeye yönelik bir değişikliğe sebep olmayacağı görülmüştür. Bu nedenle herhangi bir maddenin atılmasına gerek görülmemiştir.

Yaratıcı öz yeterlik ölçeği 20 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Ölçek 7’li likert tipinde hazırlanmıştır ve ters madde bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yaratıcı öz yeterlilik, bir kişinin herhangi bir şeyde yaratıcı olma ve yaratıcı sonuçlar üretme konusunda kendine duyduğu güvene ilişkin sahip olduğu algıyı ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Yaratıcılığın geliştirilebilen bir özellik olduğu hissi, kişinin yaratıcı sonuçlar üretme ve yaratıcılık gerektiren görevlerle başa çıkma yeteneğine sahip olma algısıyla ilişkilidir (Royston ve Reiter-Palmon, 2017). Deneysel çalışmalar yaratıcı öz yeterlilik ile yaratıcı potansiyel arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Karwowski vd., 2018). Birey ne kadar yüksek yaratıcı öz yeterlik algısına sahipse yaratıcı görevleri yerine getirme konusunda o kadar başarı sergilemektedir. Başarılı bir yaratıcılık için yüksek yaratıcı öz yeterlik sahip olunması gereken önemli yeterlik arasında yer almaktadır.

Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaratıcı öz yeterliklerini geliştirecek bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise Lamb vd. (2025)

tarafından yaratıcı öz yeterlik ölçeğinin geliştirildiği görülmüştür. Türkiye’deki yaratıcılık alanına katkıda bulunmak ve bu noktadaki eksikliği gidermek amacıyla çalışma kapsamında Lamb vd. (2025) tarafından geliştirilmiş ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Ereğli yerleşkesinde okuyan üniversite öğrencilerinden (583 öğrenci) veri toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında yapı geçerliğini tespit etmek için Amos programı ile doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliliği tespit etmek amacıyla SPSS programıyla Cronbach Alfa değeri ve madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda DFA analiziyle ölçeğin uyum indeksleri incelenmiş ve GFI, CFI, NFI, RMSA değerleri ölçek modelinin mükemmel bir uyumu; χ^2/sd , AGFI, TLI değeri kabul edilebilir uyumu olduğunu göstermektedir. Toplam ölçekte Cronbach Alfa katsayısı .94 ve ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasının güvenirlik değerinde bir değişikliğe yol açmayacağını göstermektedir. Bu nedenle ölçekten madde çıkarılmaması uygun bulunmuştur. Böylelikle ölçeğin orijinal hâliyle Türkçeye uyarlanması sağlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Yaratıcı Öz Yeterlik” ölçeği tek boyuttan oluşan 20 maddelik bir ölçektir.

Bu araştırma kapsamında Yaratıcı Öz Yeterlik Ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüş, ulaşılan sonuçlarda ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Kanıtlar ölçeğin yaratıcı öz yeterliklerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Yaratıcı öz yeterliğin belirlenmesinde Türkçeye uyarlanmış bu ölçekten elde edilecek veriler uzmanlar ve eğitimciler için yol gösterici olacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler
Etik değerlendirme kararının tarihi: 24/01/2025
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2025/40

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makalenin tamamını tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

Kaynaklar

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265–299. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bahar, H. H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü. *Elementary Education Online*, 18(1), 149-157. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527178
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447–457. doi: 10.1207/s15326934crj1804_4
- Beghetto, R. A., ve Karwowski, M. (2017). Toward untangling creative self-beliefs. (Ed. In M. Karwowski ve J.C. Kaufman), *The creative self: Effects of self-efficacy, mindset and identity* (ss. 4–24). Academic Press.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J. ve Thordike, R. M. (1973). Cross-Cultural research methods. New York: John Wiley ve Sons.
- Çam, Z., Eşkisü, M., Kardaş, F., Saatçioğlu, Ö., ve diğerleri (2020). Problem çözme ve umut arasındaki ilişkide öz-yeterliliğin aracılık rolü. *Katılımcı Eğitim Araştırması*, 7(1), 47-58. <https://doi.org/10.17275/per.20.4.7.1>
- Dehghani, F., Barkhordari-Sharifabad, M., Sedaghati-kasbakh, M. ve Fallahzadeh, H. (2020). Effect of palliative care training on perceived self-efficacy of the nurses. *BMC Palliative Care*, 19(63), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12904-020-00567-4>
- Haase J., Hoff, E. V., Hanel, P. H. P. ve Innes-Ker, A. (2018). A meta-analysis of the relation between creative self-efficacy and different creativity measurements. *Creativity Research Journal*, 30, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411436>
- Hsu, M., Sheng, H., ve Hsueh, F. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator. *Journal of Creative Behavior*, 45(4), 258-272. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.2011.tb01430.x>
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karwowski, M. (2011). It doesn't hurt to ask...But sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(2), 154–164. <https://doi.org/10.1037/a0021427>
- Karwowski, M. (2012). Did curiosity kill the cat? relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 547–558. doi:10.5964/ejop.v8i4.513
- Karwowski, M., Lebeda, I., ve Wiśniewska, E. (2018). Measuring creative self-efficacy and creative personal identity. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 28, 45–57.
- Kafková, P. ve Urban, K. (2024). Vztah mezi vnímanou osobní účinností, vnitřní motivací a kreativním výkonem u vysokoškolských studentů. *Československá psychologie*, XVIII(4), 372-387. DOI: 10.51561/cspsych.68.4.372
- Krathwohl, D., R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory ve Practice*, 41(4), 212–218.
- Kurupınar, A. ve Aydoğan, Y. (2020). Zekâ oyunlarına yönelik tutum ölçeğinin (ZOTÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies Education*, 15(6), 4383-4400. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46454>

- Lamb, K., N., Boedeker, P., Kettler, T. (2025). Measuring creative self-efficacy: Instrument development and validation. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101738>
- Liu, W., Pan, Y., Luo, X., Wang, L., ve Pang, W. (2017). Active procrastination and creative ideation: The mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 119, 227–229.
- Maddux, J., E. (2002). Self-Efficacy (C. R. Snyder Shane J. Lopez, Editors). *In Handbook of positive psychology* (pp. 277–287). Oxford University Press.
- Mukaka, M., M. (2012). Statistics corner: a guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, 24(3), 69-71.
- Puente-Diaz, R., ve Cavazos-Arroyo, J. (2018). An exploration of some antecedents and consequences of creative self-efficacy among college students. *The Journal of Creative Behavior*, 52(3), 256–266. <https://doi.org/10.1002/jocb.149>
- Royston, R. ve Reiter-Palmon, R. (2019). Creative self-efficacy as mediator between creative mindsets and creative problem-solving. *Journal of Creative Behaviour*, 53, 472-481. <https://doi.org/10.1002/jocb.226>
- Saputro, I. N., Sukatiman, S., Haris Setiawan, A., ve Intan Sari, A. (2024). The Role of social support to foster creative thinking of vocational students in university: mediating effect of creative self-efficacy. *Qubahan Academic Journal*, 4(3), 607–618. <https://doi.org/10.48161/qaj.v4n3a619>
- Shaw, A., Kapnek, M. ve Morelli, N., A. (2021). Measuring creative self-efficacy: an item response theory analysis of the creative self-efficacy scale. *Frontier Psychology*, 12, 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2021.678033
- Tan, A., Ho, V. ve Yong, L. (2007). Singapore high school students' creativity efficacy. *New Horizons in Education*, 55(3), 96-106.
- Tao, R., Zhang, H., Geng, L., Li, Y., ve Qiu, J. (2025). The influence of trait and state creative self-efficacy on creative behavior: an experimental study using false feedback. *Behavioral Sciences*, 15(1), 18. <https://doi.org/10.3390/bs15010018>
- Tierney, P., ve Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 277–293. <https://doi.org/10.1037/a0020952>
- Tierney, P., ve Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137-1148. <https://doi.org/10.5465/3069429>
- Valqueresma, A., Coimbra, J., L. ve Costa, P. (2022). Creative self-efficacy scale for children and adolescents (cases): A development and validation study. *International Journal of Psychology Research*, 15(1), 55-69. DOI: [10.21500/20112084.5329](https://doi.org/10.21500/20112084.5329)

Ek 1**Yaratıcı Öz Yeterlik Ölçeği**

	Kesinli kle	Katılmı yorum	Kısme n	Karar sızım	Kısme n	Katılıy orum	Kesinli kle
Yaratıcı Öz Yeterlik Ölçeği	Katılmı yorum		katılmı yorum		katılıy orum		katılıy orum

1. - Yaratıcı görevleri (özgün düşüncenin kullanıldığı her türlü görev) yerine getirirken kendimi rahat hissederim.
2. Yeni bir şey ortaya çıkarma ve tasarlama konusunda iyi olduğumu düşünüyorum.
3. Popüler olmadığı zamanlarda bile fikirlerime güvenirim.
4. Fazla karmaşık görünen konulara, sorunlara kolayca yenilikçi çözümler üretebilirim.
5. Yaratıcı projeler/görevler verildiğinde bu görevleri yerine getirmek için elimden geldiğince çalışırım.
6. Akranlarıma göre daha yaratıcı olduğumu düşünüyorum.
7. İş yerinde veya sınıfta yaratıcı görevleri, başkalarından daha iyi yapacağıma veya en az onlar kadar iyi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.
8. Yaratıcı bireylerden oluşan ekibe liderlik edebileceğime inanıyorum.
9. Bir konuda başarısız olduktan veya reddedilme yaşadktan sonra bile o konuya ilişkin yaratıcı fikirler üretmeye devam ederim.
10. Yaratıcı fikirlerimden vazgeçmem.
11. Patronumdan veya öğretmenimden olumsuz geri bildirim alsam bile yaratıcı fikirlerimi başkalarıyla paylaşmaya devam ederim.
12. Yaratıcı fikirlerimi alanında uzman/profesyoneel kişilerle tartışırken kendime güvenirim.
13. Grup projeleri hazırlarken yaratıcı fikirler ve çözümler üretmede iyiyimdir.

14. Farklı ortamlarda yaratıcılığımı gösterebilirim.
15. Fikirlerimi uzman veya profesyonellere özgüvenle sunabilirim.
16. Çeşitli alanlarda/disiplinlerde yeni fikirler üretebilirim.
17. Olumsuz bir durum yaşarsam bile yenilikçi fikirlerimi/ürünlerimi başkalarıyla paylaşabilirim.
18. Bir izleyici kitlesinin karşısında kendime güvenerek yaratıcı şekilde performans gösterebilirim.
19. Özgün fikir üretmekte başarılıyım.
20. Fikirlerimi, icatlarımı ve/veya tasarımlarımı akranlarımla paylaşırken kendime güvenirim.

Extended Abstract

Introduction

According to Tierney ve Farmer (2002), individuals with higher levels of creative self-efficacy are more likely to engage in creative pursuits and produce more innovative solutions. An individual with high levels of creative self-efficacy is more likely to be confident in the development and application of their creative abilities. Studies have also shown that “creative self-efficacy” helps people generate creative ideas and succeed in what they do (Liu et al., 2017). Creative self-efficacy can form the basis of long-term creative pursuits, such as an artist’s enduring confidence in their craft or a scientist’s enduring belief in their innovative potential, as well as being observed in temporary contexts, such as a student feeling empowered to propose new ideas during a classroom activity after receiving encouraging feedback (Tao et al., 2025). Creative self-efficacy appears to be a fundamental psychological trait for researchers to understand the demonstration and improvement of creative performance (Shaw et al., 2021). This situation has led to the recent studies on creative thinking focusing on the field of creative self-efficacy. The fact that creative self-efficacy has a significant effect on creative thinking skills necessitates that individuals carry out studies that will develop their creative self-efficacy. Determining the level at which creative self-efficacy has developed and also determining the deficiencies in this regard are extremely critical for creative skills. Considering the role of creative self-efficacy in creativity, it is extremely important to have a psychometrically sound assessment of this structure. When the literature is examined, it is seen that there is no measurement tool to measure creative self-efficacy in our country, and when the international literature is examined, it is seen that the creative self-efficacy scale has been developed by different researchers. When the scales are examined, it is seen that the most comprehensive scale to measure creative self-efficacy is the scale

developed by Lamb et al. (2025). Adapting the scale developed by Lamb et al. (2024) to Turkish is very important to eliminate a deficiency in the literature. Adapting the creative self-assessment scale to Turkish will be useful for researchers working in this field, young people who want to improve themselves in the field of creativity, and educators. In this context, the main purpose of the research was determined as the adaptation of the "Creative Self-Assessment Scale" into Turkish in order to contribute to the field of creativity.

Method

Within the scope of the study, data was collected from 600 students studying at Ereğli Faculty of Education, Faculty of Agriculture, Faculty of Veterinary Medicine, Vocational School of Justice and Vocational School of Health Services located in Ereğli campus in the spring semester of the 2024-2025 academic year, and 17 were not included in the analysis due to missing data. After obtaining the necessary permissions, the scale items, the original language of which was English, were translated into Turkish by two field experts who were fluent in Turkish and English. The translations were examined by three academicians who are doctors in the field of Turkish education, and the scale form was created by determining the expressions that best reflected the item in the scale and were most suitable for the rules of Turkish. The scale form was presented again to three academicians working in the field of curriculum who were fluent in both languages, and the scale items were rearranged in line with the suggestions from them. The scale was then applied to a group of 30 people, and the final version of the scale form emerged in line with the opinions received from them. Cronbach Alpha analysis was performed to determine the reliability of the scale; confirmatory factor analysis was performed to determine validity. SPSS program was used in Cronbach Alpha analysis, and AMOS program was used in CFA analysis. "Creative Self-Efficacy Scale: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study" was decided to be "Appropriate" in terms of scientific research ethics by Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Board at its 2nd meeting (2025/40) on 24/02/2025.

Result and Discussion

When the CFA factor loadings are examined, it is seen that the factor loadings of the items vary between 0.530 and 0.811. According to Hair et al. (2010), factor loadings of 0.50 and above are considered acceptable. In this context, the fact that the factor loadings of all items of the scale consisting of 20 items with a single factor are above .50 indicates that there is no need to remove any item from the scale. The values related to the CFA model goodness of fit indexes indicate that the χ^2/sd value indicates acceptable fit; the GFI, CFI, NFI, RMSA values indicate a perfect fit of the scale model; and the AGFI, TLI values indicate acceptable fit. Model fit indexes were evaluated according to the

recommendations of Hu ve Bentler (1999). Here, comparative fit index (CFI) and Tucker-Lewis index (TLI) values greater than 0.95 indicate good incremental model fit, root mean square error <0.08 and standardized root mean square residual (SRMR) <0.05 indicate good absolute model fit. Cronbach's alpha value was calculated in order to determine the reliability coefficient of the creative self-efficacy scale and the Cronbach's alpha coefficient of the scale was found to be .94. It is seen that the item-total correlation values of the scale items vary between ".59 and .76". A correlation coefficient below 0.30 is considered low correlation; between 0.30 and 0.50 is considered weak correlation; between 0.50 and 0.70 is considered moderate-good correlation; between 0.70 and 0.90 is considered high correlation and above 0.90 is considered very high correlation (Mukaka, 2012). According to Mukaka (2012), the item total correlation values of the creative self-efficacy scale vary between medium and high correlation. In addition, it was seen that removing the items from the scale would not cause a change in increasing the reliability value. Therefore, it was not deemed necessary to remove any items.

The creative self-efficacy scale is a single-factor scale consisting of 20 items. The scale was prepared in a 7-point Likert type and there are no reverse items.



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

Geliş/Received: 22.04.2025 Kabul/Accepted: 18.06.2025/ Yayın
Tarihi (Published): 30.06.2025
Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Meraklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

*Marziye Büşra KOÇ**

*Ayşe Betül AKBULUT***

*Ayşe AKDENİZ****

*Ezgi Su GÜMÜŞ*****

*Kardelen ÇİNAR******

*Berna CANTÜRK GÜNHAN******

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının matematiğe yönelik meraklarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Bu amaçla Türkiye’de Ege bölgesinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören ilköğretim matematik (İMT), ortaöğretim matematik (OMT), sınıf öğretmenliği (SÖ) ve okul öncesi (OÖ) 1 ve 4. Sınıflarda okuyan toplam 298 öğretmen adayı ile ilişkisel araştırma modeli kullanılarak nicel bir araştırma yürütülmüştür. Çalışmada veriler “Matematiksel Merak Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışmada güvenilirlik için hesaplanan iç tutarlık katsayı olan (Cronbach Alpha) $\alpha=0.93$ bulunmuştur. Araştırmada veriler; cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve genel not ortalamasına göre betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (bağımsız örneklemeler için t testi, ANOVA) ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel merak düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği adaylarının diğer bölümlere göre daha yüksek matematiksel merak sergilediği, bu farkın özellikle eğitim süreci boyunca arttığı görülmüştür. Ayrıca bu adaylar ile genel akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen adayları, merakın öğrenme üzerindeki etkisi konusunda bilinçlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, merak, öğretmen adayı.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, kocmarziyebusra@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-4946-5527

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, akbulut.aysebetul@ogr.deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0009-0005-2539-1532

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ayseakdenizz13@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0000-7613-9971

**** Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ezgigms0841@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0009-0001-8751-1182

***** Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, kardelencinar418@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-1815-5245

***** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü, İzmir, bernagunhan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9585-0811

The Examination of Pre-Service Teachers' Mathematical Curiosity Based on Various Variables

Abstract

The purpose of this study is to determine teacher candidates' curiosity towards mathematics and to compare it in terms of various variables. For this purpose, a quantitative study using the relational research model was conducted with a total of 298 teacher candidates studying in the departments of Elementary Mathematics Education (EME), Secondary Mathematics Education (SME), Primary School Education (PSE), and Preschool Education (PE) in the 1st and 4th grades of the Faculty of Education at a state university located in the Aegean Region of Turkey. Data were collected using the "Mathematical Curiosity Scale." The reliability coefficient (Cronbach's Alpha) calculated for internal consistency was found to be $\alpha = .93$. The data were analyzed using descriptive statistics (mean, standard deviation), inferential statistics (independent samples t-test, ANOVA), and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient based on variables such as gender, department, grade level, type of high school graduated, and overall GPA. The findings revealed that teacher candidates' levels of mathematical curiosity significantly differed depending on their department and grade level. Candidates in EMT and SMT programs exhibited higher levels of curiosity compared to those in other departments, and this difference increased throughout their education. A significant positive correlation was also found between these candidates' mathematical curiosity and their academic success. Teacher candidates may be made aware of the impact of curiosity on learning.

Keywords: Mathematics, curiosity, pre-service teacher.

Giriş

İnsanoğlunun dünyayı sorgulama, varoluşunu anlamlandırma çabası, gelişimin ve yeniliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. İçinde yaşanılan çevrenin, dünyanın, yaşamın sorgulanması ile başlayan bu süreç çocukluktan itibaren merak üzerine inşa edilir. Kashdan ve Steger (2007) merakı içsel motivasyon ve ödül olarak tanımlamışlardır ve dikkat çekici bilgileri öğrenmeye karşı isteğin olması gerektiğini belirtmektedirler. Günlük konuşma dilinde merak ise Türk Dil Kurumu tarafından bilgi edinme ya da kavrama yönünde hissedilen içsel ilgi ve istek olarak tanımlanmaktadır (Temur & Aşık, 2023). Piaget'e göre insanın merak duygusunun başlangıcı olan evre, 12 ve 18. aylarda görülmeye başlamaktadır (Özdemir, Özdemir, Kadak & Nasıroğlu, 2012). Çocuklar çevrelerindeki her uyarana karşı merak duygusu beslemeye başlarlar ve zamanla da bu duygu hayatlarının merkezi konumunda yer alır.

Merak eden bireyler bir konu hakkında soru sorup anlamlandırmaya çalışır, hipotez kurup hipotezlerini test edebilir, bağlantılar kurabilir, keşif yapabilirler (Luce & Hsi, 2015). İnsanlar doğası gereği merak duyduğu konuları öğrenmeye karşı daha açıktırlar. Öğrenme ve merak arasındaki ilişki döngüsel bir yapıya sahiptir. Öğrenmenin tam olarak sağlanması için meraka gereksinim vardır. Merak öğrenmeyi başlatır, keşfetme arzusunu doğurur; öğrenme ise bu keşiflerin gerçekleşmesini sağlar ve daha fazla merak doğurur. Böylece öğrenme gerçekleşmiş olur. Eğitim ve öğretim sürecinde merakın ön plana çıkarıldığı çalışmaların verimi yüksektir (Bacanlı & Türk-Kurtça, 2020).

Bilim, merak sayesinde var olmaya ve gelişmeye devam etmektedir. Bilim insanları da merak ve ilgi duydukları alanlara yönelik araştırma yapmaktadırlar. Pedagoji, psikoloji, sosyoloji, tıp merakın ilgilendiği alanlardır. Tarih boyunca keşifler ve bilimsel çalışmalar, “Neden?” veya “Nasıl?” sorusuyla başlayan merak yolculuğunun ürünüdür. Merak üzerine yapılan ilk araştırmalara 17, 18 ve 19. yüzyıllarda rastlanılmıştır (Toptaş, 2022). Günümüzde de merak konusuna ilişkin çalışmalar devam etmektedir (Aktaş & Üstün, 2017; Arslan, 2024; Belecina & Ocampo, 2016; Köylü, 2023; Toptaş, 2022).

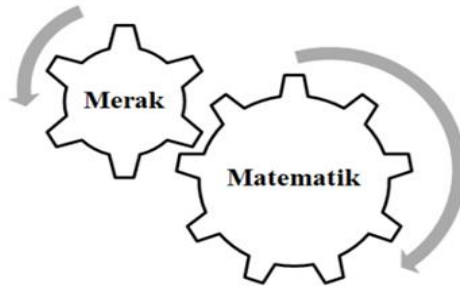
Matematiksel Merak ve Önemi

Platon Academia okulunun giriş kapısına “Geometri/Matematik bilmeyen giremez.” yazısını yazmıştır (Atabek & Şendur-Atabek, 2014). Platon’un bu sözüyle “Bildiklerinin farkında olan ve dahasını merak edenler girebilir.” sözünü ima ettiği düşünülmektedir (Toptaş, 2022). Matematiksel merak, bir şeyin arka planındaki mantığı bilmeye yönelik içsel bir istektir ve bu merak matematiği soyut bir alandan çıkararak matematiksel düşünceyi geliştirir, gerçekleri keşfetme arzusunu artırır ve ilişkilerin fark edilmesinde önemli bir rol oynar (Usluoğlu & Toptaş, 2021). Bu durum farklı çözüm olanaklarını düşünmeyi, bu çözümlerin başka durumlar için de geçerli ve geliştirilebilir olduğunu sorgulamayı bu sayede problemlerin çözüm aşamasını incelemeyi sağlar. Sowder (1993) matematik alanında problem kurmanın öğrencinin matematiği daha iyi içselleştirmesini sağladığını, farklı deneyimler yaşamaya ortam hazırladığını; matematiksel düşünmenin yeni düşüncelerin oluşmasını sağladığını belirtmektedir (Akt: Knuth, 2002). Matematiksel merak, pek çok önemli keşfin de temelini atmıştır. Bu keşiflere, bunların bilimsel ve pratik dünyadaki etkilerine örnek olarak; Pisagor teoremi, Fermat’ın son teoremi, irrasyonel sayılar ve Riemann Hipotezi verilebilir.

Matematiksel merak, öğrencilerin ilgisini arttırarak matematiksel düşünmeyi ve performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Belecina & Ocampo, 2016). Ayrıca Şekil 1’de görülen iki çark, merak ve matematiğin birbirlerini nasıl etkilediğini yansıtmaktadır (Toptaş, 2022). Bu düşünceye paralel olarak Belecina ve Ocampo (2016), matematiksel merak ve matematikteki performansın arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğunu, matematiksel merak arttıkça öğrencilerin performanslarının da artacağı yönünde bir eğilime sahip olduğunu belirtmektedirler.

Şekil 1

Merak ve Matematik Çark Benzetimi (Toptaş, 2022, 14)



Merak kavramının öğrenme üzerindeki etkisi ilgili literatür incelendiğinde açık bir şekilde görülmektedir. Usluoğlu ve Toptaş (2024) yaptıkları araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel meraklarını artırmaya yönelik basit yapay zekâ uygulamaları gerçekleştirmişler ve çalışma sonunda öğrencilerin matematiğe olan ilgi ve meraklarının arttığını ifade etmişlerdir. Arslan'ın (2024) yaptığı araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin yarıdan fazlasının matematiğe yönelik merak düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Köroğlu ve Yeşildere (2004) ise merakın eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir ve merak eğitim sürecinde yer edinmezse matematiğin iyi bir şekilde öğrenilemeyeceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik öğrenmelerini etkili ve anlamlı kılmak için matematiksel merak kavramı üzerinde durması gerektiği düşünülmektedir.

Merak yalnızca dışsal uyaranlara verilen tepkiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin zihinsel süreçleriyle bağlantılı, içsel bir bilişsel dürtüdür (Loewenstein, 1994). Özellikle erken yaşlarda geliştirilen matematiksel merak, öğrencilerin soyut kavramlara karşı ilgi duymalarını ve öğrenmeye yönelik kalıcı bir istek geliştirmelerini sağlar (Engel, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin çocuklarda matematiksel merakı desteklemesi, öğrenmenin yalnızca bilgi edinimiyle sınırlı kalmamasını, aynı zamanda bireyin aktif olarak sürece katılmasını sağlar (Renninger & Hidi, 2015). Matematiksel merakın gelişmesi ve öğrencilere aşılmasında öğretmenlere önemli bir rol düşmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin matematiksel meraka ilişkin düşünceleri önem arz etmektedir.

İçgüdüsel olarak çevresini keşfetme duygusu ile dünyaya gelen çocuk etrafında bulunan nesneleri karıştırır, çeşitli sorular sorarak karşılaştığı kavramları tanımaya çalışır (Maxim, 1989). Okul öncesi dönemde başlayan matematik eğitimi sayesinde başlangıç düzeydeki matematiksel kavramlar bu dönemde geliştiği için çocukların matematiksel gelişiminin temeli atılır (Clements & Sarama, 2000). Okul öncesi dönemde başlayan matematik eğitimi serüveni eğer eksik bir şekilde gerçekleştirilirse öğrencilerin ilerleyen eğitim dönemlerinde kavram yanılgısı yaşama olasılıklarını artırır. Bunun engellenmesi için özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin matematik eğitimi konusunda son derece dikkatli olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenin matematiksel merakı ile matematiksel bilgiye sahip olması ise öğrencilerin temel kavramları doğru bir şekilde öğrenmeleri ve bu bilgileri uzun vadede kullanabilmeleri açısından büyük önem taşır (Ball, Thames & Phelps, 2008). Öğretmenin sahip olduğu matematik bilgisi, etkili öğretim yöntemleri geliştirmesini kolaylaştırarak öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkiler (Shulman, 1986). Meraklı öğretmenler, öğrenmeye karşı duydukları içsel motivasyon sayesinde sınıf içinde daha etkili öğretim yöntemleri geliştirir ve öğrencilere öğrenmenin keşfetmeye dayalı bir süreç olduğunu yansıtır (Ball, Thames & Phelps, 2008). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik öğrenmelerini etkili ve anlamlı kılmak için matematiksel merak kavramı üzerinde durması gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi, sınıf, ilköğretim matematik ve ortaöğretim matematik öğretmenleri, matematiği öğreten bölümler olduğu

için öğrencilerde matematiksel merakın gelişmesinde etkin rol oynayabilir. Bu bağlamda matematik öğretiminin gerçekleştiği okul öncesi, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve ortaokul matematik öğretmenliği bölümünün öğretmen adaylarının matematiksel merakları incelenebilir. Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel meraklarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, mezun olunan lise türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, okunan bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, okunan bölümlerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının genel not ortalama puanları ile matematiksel merak puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel meraklarının belirlenmesi ve cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve genel not ortalaması açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla ölçülebilir değişken arasındaki değişimi belirlemeyi sağlayan yaklaşımdır. Bu değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için kullanılan bir araştırma türüdür (Karasar, 2000).

Örneklem

Bu araştırmanın hedef evreni, Türkiye’de öğrenim gören Eğitim Fakültesi öğretmen adayları iken ulaşılabilir evreni, Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 öğretim yılının güz döneminde Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik, ortaöğretim matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan 1. ve 4. sınıf olmak üzere toplam 298 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel merakları, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, öğrenim gördükleri bölümlere, sınıf düzeylerine ve genel not ortalamalarına

göre karşılaştırılmıştır. Örneklem seçiminde uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi araştırmacının, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesidir (Dawson & Trapp, 2001). Bu bağlamda örneklem hakkındaki bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okudukları Bölüm, Mezun Oldukları Lise Türü ve GNO’ya Göre Dağılımları

		Sınıf Düzeyi	f	%
Cinsiyet	Kız		221	74,2
	Erkek		77	25,8
Sınıf	1. Sınıf		130	43,6
	4. Sınıf		168	56,4
Okunan Bölüm	İMT	1. Sınıf	38	12,8
		4. Sınıf	56	18,8
	OMT	1. Sınıf	21	7,0
		4. Sınıf	17	5,7
	OÖ	1. Sınıf	42	14,1
		4. Sınıf	51	17,1
	SÖ	1. Sınıf	29	9,7
		4. Sınıf	44	14,8
Mezun Lise Türü	Fen Lisesi		27	9,1
	Anadolu Lisesi		234	78,5
	Meslek Lisesi		12	4
	İmam Hatip Lisesi		17	5,7
Toplam			298	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öğretmeni adaylarının matematiksel meraklarının belirlenmesi için “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Matematiksel Merak Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda katılımcılar hakkında bilgi edinmek amacıyla katılımcılara cinsiyeti, mezun olunan lise türü, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi, genel not ortalaması sorulmuştur.

Araştırmada katılımcıların matematiksel merak düzeyini belirlemek için Usluoğlu ve Toptaş (2021) tarafından geliştirilen “Matematiksel Merak Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçekte 1 olumsuz, 21 olumlu madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu maddeler “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlayıp “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5’ten 1’e doğru puanlanırken olumsuz maddeler ise ters kodlanarak 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçekten

alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22'dir. Usluoğlu ve Toptaş (2021) ölçeğin 3 faktörden oluştuğunu belirtmiştir. Gerçekleştirdikleri açımlayıcı faktör analizi sonucunda bu faktörlere "Bilinmeyen Bilme İsteği" (11 madde, $\alpha=.81$), "Yenilik Arayışı" (7 madde, $\alpha=.79$), "Başarı Arzusu" (4 madde, $\alpha=.71$) isimlerini vererek alt boyutları oluşturmuşlar ve ölçeğin genelinde güvenirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlık katsayı (Cronbach Alpha) değerini $\alpha=.85$ bulmuşlardır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayı (Cronbach Alpha) değeri ise $\alpha=.93$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri gerekli izinler alındıktan sonra, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının güz döneminde araştırmacılar tarafından belirlenen bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ilköğretim matematik, ortaöğretim matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmeni adaylarından toplanmıştır. Verilerin toplanması işlemi yaklaşık iki ay sürmüştür. Verilerin tamamı, araştırma yapılan üniversitede öğretmen adaylarına dağıtılan ölçekler yoluyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanması tamamlandıktan sonra, eksik doldurulan ölçekler maddelere verilen ortalama değerlere göre tamamlanarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Bir çalışmadan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığının görülebilmesinin yöntemlerinden biri verilerin oluşturduğu çan eğrisinin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasıdır. Çarpıklık, çan eğrisinin tepe noktasının sağa/sola çarpık olduğunu; basıklık ise çan eğrisinin basık/sivri olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk'e (2022) göre, bir veri grubunun çarpıklık katsayısının 0 olması normal dağılımı, 0'dan küçük olması negatif (sola) çarpıklığı, 0'dan büyük olması ise pozitif (sağa) çarpıklığı ifade etmektedir. Bu çalışma sonucunda çarpıklık katsayısı -0.802 bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2022) göre verilerin çarpıklık katsayısı -1 ve +1 sınırları içerisinde kalıyor ise veriler normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışma sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel merakları, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla ise bağımsız gruplar için t testi; okudukları bölüm, mezun olunan lise türü arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonrasında farkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak varyansın eşit olduğu durumda Scheffe testi, varyansın eşit kabul edilmediği durumlarda Dunnett's C testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının genel not ortalama puanlarına göre matematiksel merak ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı belirleyebilmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanan matematiksel merak ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre matematiksel merak ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı belirleyebilmek için t testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Matematiksel Merak Puanları Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Matematiksel Merak	Kız	221	78,9221	15,81	296	1,719	.51*
	Erkek	77	75,1674	16,73			

*p>.05

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin matematiksel merak ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması $\bar{X}=78,92$ olarak hesaplanmışken erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=75,16$ olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama kızlar lehine de olsa t testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür (p>.05). Bu bulgu öğretmen adaylarının matematiksel meraklarının cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, mezun olunan lise türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre matematiksel merak puanları ortalamalarına ilişkin ANOVA testine ait bulgular Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Matematiksel Merak Puanları Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1784,204	3	594,735	2,196	.089
Gruplar İçi	79635,156	294	270,868		
Toplam	81419,359	297			

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin matematiksel merakı üzerindeki etkisini belirleyebilmek için yapılan ANOVA analizi sonucunda, öğretmen adaylarının matematiksel merakının mezun oldukları lise türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, okunulan bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının okuduğu bölüm türüne göre matematiksel merak ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı tespit edebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. ANOVA analizinde öncelikle grupların varyanslarının eşit olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucuna göre $p=.00$ ($p<.05$) olduğu için grupların varyansları eşit değildir. ANOVA testi sonrasında farkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Dunnet’s C testi kullanılmıştır. ANOVA testine ait elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Okuduğu Bölüm Türüne Göre Matematiksel Merak Puanları Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Olan Bölümler
Gruplar Arası	18350,924	3	6116,975	28,515	.000*	İMT>SÖ
Gruplar İçi	63068,435	294	214,518			İMT>OÖ
Toplam	81419,359	297				OMT>SÖ
						OMT>OÖ
						SÖ>OÖ

* $P<.05$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının okuduğu bölüm değişkenine göre matematiksel meraklarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F=28,515$ ve $p<.05$). Dunnet’s C testinin sonuçlarına göre ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=82,329$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=76,383$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=65,440$) ile karşılaştırıldığında ilköğretim matematik öğretmenliği lehine olduğu saptanmıştır. Ortaöğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=86,526$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=76,383$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=65,440$) ile karşılaştırıldığında ortaöğretim matematik öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=76,383$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=65,440$) karşılaştırıldığında sınıf öğretmenliği lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=82,329$) ve ortaöğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=86,526$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemde “Öğretmen adaylarının matematiksel merakı, okunan bölümlerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt problemde sınıf düzeyi olarak öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitiminin etkisini belirleyebilmek amacıyla eğitim fakültesine yeni başlayan 1. sınıf ve mezun olmak üzere olan 4. sınıf öğretmen adayları seçilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre matematiksel merak ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı belirleyebilmek için t testi yapılmıştır. T testine ait bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Matematiksel Merak Puanları Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İMT	1	38	77,1053	12,65080	55,944	-3,812	.000*
	4	56	85,8750	7,77891			
OMT	1	21	82,4286	12,73409	32,323	-2,803	.008*
	4	17	91,5882	7,08924			
OÖ	1	42	66,0952	17,31461	91	.318	.751
	4	51	64,9020	18,57660			
SÖ	1	29	73,7931	15,34922	71	-1,150	.254
	4	44	78,0909	15,80671			

*p<.05

Tablo 5’e göre ilköğretim matematik öğretmenliği ($p<.05$) ve ortaöğretim matematik öğretmenliği ($p<.05$) öğrencilerinin matematiksel merak puanları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmeni 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması 77,10 iken 4. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması 85,87’dir. Ortalamalara bakıldığında 4.sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilere göre matematiksel merak puanlarının arttığı gözlenmiştir. Ortaöğretim matematik öğretmeni 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması 82,42 iken 4. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması 91,58’dir. Ortalamalara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilere göre matematiksel merak puanlarının arttığı gözlenmiştir. Öte yandan okul öncesi ($p>0.05$) ve sınıf öğretmenliği ($p>.05$) öğrencilerinin matematiksel merak puanları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmen adaylarının genel not ortalama puanları ile matematiksel merak puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının genel not ortalama puanlarına göre matematiksel merak ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı belirleyebilmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Genel Not Ortalama Puanları ve Matematiksel Merak Puanları Ortalamalarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		İMT	OMT	SÖ	OÖ	Toplam
Matematiksel	r	.384	.391	.095	-.017	.120
Merak	p	.000*	.015*	.422	.871	.039*

*p<.05

Korelasyon analizinde $r=.12$ ($p<.05$) olduğundan öğretmen adaylarının matematiksel merakı ve genel not ortalama puanları arasında pozitif yönde düşük ilişki olduğu bulunmuştur. Bölümler kendi arasında incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ($r=.384$; $p<.05$) ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının ($r=.391$; $p<.05$) matematiksel merakı ve genel not ortalama puanları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ($r=.095$; $p>.05$) ve okul öncesi öğretmeni adaylarının ($r=-.017$; $p>.05$) matematiksel merakı ve genel not ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel meraklarının belirlenmesi ve matematiksel meraklarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi ve genel not ortalaması açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Matematiksel merakın cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre incelenmesi, eğitimde fırsat eşitliği açısından son derece önemlidir. Bu sebeple matematiksel merakın kız ve erkeklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının cinsiyete göre matematiksel meraklarına ilişkin fark saptanmadığını işaret etmektedir. Benzer şekilde Arslan’ın (2024) çalışmasında da matematiksel merakın cinsiyete göre değişmediği sonucuyla örtüşmektedir. Hyde (2005) da çalışmasında, erkekler ve kadınlar arasında matematiksel yetenekler ve merak konusunda daha fazla benzerlik olduğunu savunmaktadır. Bu çalışma ile benzer olarak Toptaş (2022) tarafından öğretmeni adaylarının matematiksel merakları mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bağlamda çalışmada, cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre fark çıkmaması adil bir eğitim açısından sevindirici bir sonuçtur.

Öğretmenlerin kendi alanlarına duydukları merak, onların mesleki gelişimlerini sürdürmelerine ve matematiksel düşünmeyi bir yaşam biçimi hâline getirmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere matematik eğitimi verecek öğretmenlerin matematiksel merak düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının matematiksel merak düzeyleri okudukları bölüm türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümleri, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek merak sergilemiştir. Ancak ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre daha yüksek matematiksel merak sergilemeleri oldukça doğal bir durumdur. Bu bölümlerin doğrudan matematik içeriğine yoğunlaşması öğrencilerin hem akademik olarak hem de pedagojik olarak matematikle daha derinlemesine ilişki kurmalarını sağlar. Sınıf öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği karşılaştırıldığında ise fark sınıf öğretmenliği lehinedir. Bu sonuç Aktaş ve Üstün'ün (2017) çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adayların okul öncesi öğretmenliği adaylarına göre daha yüksek matematiksel merak sergilemesi ise dikkat çekicidir. Bu fark, sınıf öğretmenliğinin öğrencileri, ilkokul düzeyinde matematik öğretmeye doğrudan hazırlanmasına ve bu nedenle hem pedagojik hem de içerik açısından matematiksel yeterlik kazanma süreci yaşamasına dayanabilir. Okul öncesi öğretmenliğinde ise daha çok gelişim psikolojisi, oyun temelli öğrenme ve sosyal beceriler üzerine kurulu olduğu için matematik derslerine maruz kalma süresi ve derinliği daha sınırlı olması olabilir.

Araştırmada okudukları bölümlerin matematiksel merakları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 1. ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarından elde edilen veriler sonucunda ilköğretim matematik ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin matematik meraklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümlerindeki adayların 1. sınıftan 4. sınıfa geçtikçe matematiksel meraklarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmesi, bu bölümlerdeki ders içeriklerinin ve öğretim yöntemlerinin merakı besleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Arslan'ın (2024) çalışmasında elde edilen sınıf düzeyi arttıkça katılımcıların matematiksel merakları artması sonucuyla örtüşmektedir. Bunun yanında sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarında da merakta artış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı olmaması, bu programların matematikle etkileşim düzeyinin sınırlı olduğunu gösteriyor olabilir. Bu bölümlerde matematik derslerinin sayısı azdır ve genellikle temel düzeydedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel merakı ve genel not ortalama puanları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Köller, Baumert ve Schnabel (2001), Lipnevich ve arkadaşları (2011), Nicolaidou ve Philippou (2003) çalışmaları ile de desteklenmiştir; özellikle içsel motivasyonun, başarı

üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koyar. Renninger ve Hidi'nin (2011) modeli uyarınca, bireysel merak zamanla kalıcı ilgiye dönüşebilir ve bu da yüksek akademik performansla sonuçlanabilir. Çalışmadaki son sonuç ise sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adaylarının matematiksel merakı ve genel not ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği adayları arasında matematiksel merak ile genel başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması, bu bölümlerde çok sayıda farklı ders alanına dayandığı için matematiksel merak, başarı üzerinde doğrudan etkili olmayabilir. Ayrıca matematik, bu programlarda sınırlı süreyle ve daha temel düzeyde işlendiği için öğrencinin matematiksel merakı ile genel performansı arasında bağ kurulması güçleşebilir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının matematiksel merakları sınıf düzeyine göre incelenirken 1 ve 4. sınıf olmak üzere iki sınıf düzeyi ile çalışılmıştır. Sınıf düzeyinin matematiksel merak üzerine etkisinin daha detaylı incelenmesi için tüm sınıf düzeylerini içeren bir çalışma yapılabilir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının matematiksel merakları sadece dereceli likert tipi ölçeklerle değil; gözlem, açık uçlu yanıtlar, öğrenci günlükleri ve öğretmen görüşmeleri gibi nitel verilerle de değerlendirilebilir.

Öğretmen adayları arasında yapılan bu çalışma; ilkökul, ortaokul, lise grubu öğrencileri ile yapılarak matematiksel merakın öğrenim düzeyine göre etkisi incelenebilir. Benzer şekilde farklı deneyim yılına sahip öğretmenlerle çalışarak öğretmenlerin mesleki deneyiminin matematiksel merak üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Öğretmen adayları, merakın öğrenme üzerindeki etkisi konusunda bilinçlendirilebilir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında matematiksel merakı artırabilmek için matematik sadece içerik bilgisiyle değil, merakı ve keşfetmeyi teşvik edecek pedagojik uygulamalar sunulabilir. Özellikle matematik dışı alanlarda, oyun temelli, bağlamsal ve disiplinler arası uygulamalara yer verilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 29/11/2024 tarihli 2024/12 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aktaş, N. & Üstün, U. D. (2017). The measurement of curiosity of teacher candidates: A study based on breadth and depth of interest. *Advanced Education*, (7), 33-36. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.92520>
- Arslan, S. M. (2024). *Youtube'dan matematik öğrenmenin matematik merakı üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Açık Erişim Sitesi. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/6511/865998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Atabek, Ü. & Şendur-Atabek, G. (2014). İletişim eğitiminde farklı perspektifler: Öğrenciler, akademisyenler ve meslek mensuplarının iletişim eğitimi hakkındaki tutumları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (38), 148-163.
- Bacanlı, H. & Türk-Kurtça, T. (2020). Eğitim psikolojisi açısından merak: Genel bir değerlendirme. *Hayef: Journal of Education*, 17(1), 103-120. 10.5152/hayef.2020.1923
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389- 407.
- Belecina, R. R. & Ocampo-Jr, J. M. (2016). Mathematical curiosity, epistemological beliefs, and mathematics performance of freshman preservice teachers. *Mimbar Pendidikan*, 1(1), 123-136.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2000). Early childhood corner standart for preschoolers. *Teaching Children Mathematics*, 7(1), 38-41. 10.5951/TCM.7.1.0038
- Dawson B. & Trapp R. G. (2001). Probability & Related topics for making inferences about data. S. White (Ed.), in *Basic & Clinical Biostatistics* (pp.69-72). Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division.
- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. 10.1037/0003-066X.60.6.581
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kashdan, T. B. & Steger, M. F. (2007). Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. *Motivation and Emotion*, 31(3), 159-173. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-007-9068-7>
- Knuth, E. J. (2002). Fostering mathematical curiosity. *The Mathematics Teacher*, 95(2), 126-130.
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal For Research in Mathematics Education*, 32(5), 448-470. <https://doi.org/10.2307/749801>
- Koroğlu, H. & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Köylü, A. (2023). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel merakları ve matematik dersine yönelik başarı duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.

- Lipnevich, A. A., MacCann, C., Krumm, S., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2011). Mathematics attitudes and mathematics outcomes of US and Belarusian middle school students. *Journal of educational psychology*, 103(1), 105-118. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021949>
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75>
- Luce, M. R., & Hsi, S. (2015). Science-relevant curiosity expression and interest in science: An exploratory study. *Science Education*, 99(1), 70-97. <https://doi.org/10.1002/sce.21144>
- Maxim, M. G. (1989). Developing preschool mathematical concepts. *The Arithmetic Teacher*, 37(4), 36-41. <https://doi.org/10.5951/AT.37.4.0036>
- Nicolaidou, M., & Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. *European research in mathematics education III*, 1(11).
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand; knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sowder, L. (1993). The looking-back step in problem solving. S. I. Brown and M. I. Walter (Ed.), in *Problem posing: Reflections and applications* (pp. 235-239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Temur, G. & Aşık, G. (2023). Okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma becerileri ile meraklılık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(2), 180-193. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.1184823>
- Toptaş, B. (2022). *İlkokul sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel meraklılık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Kırıkkale Üniversitesi Açık Erişim Sitesi. <https://acikerisim.kku.edu.tr/server/api/core/bitstreams/f4852cfb-47d3-4561-9d85-6cd87eb2893b/content>
- Usluoğlu, B. & Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik matematiksel merak ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 18-28. 10.38089/iperj.2021.43
- Usluoğlu, B. & Toptaş, V. (2024). Increasing mathematical curiosity using simple AI instruction in primary school. *Journal Of Innovation And Research In Primary Education*. 4(1), 42-50. <https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i1.983>

Extended Abstract

Introduction

Human beings' effort to question the world and make sense of their existence paves the way for the emergence of development and innovations. This process, which starts with questioning the environment, the world and life, is built on curiosity starting from childhood.

Kashdan and Steger (2007) define curiosity as intrinsic motivation and reward and state that there should be a desire to learn interesting information. In colloquial language, curiosity is defined by the Turkish Language Association as the internal interest and desire to acquire or comprehend information (Temur & Aşık, 2023)

Curious individuals can ask questions about a subject and try to make sense of it, hypothesize and test their hypotheses, make connections, and make discoveries (Luce & Hsi, 2015). By nature, people are more open to learning about subjects they are curious about. The relationship between learning and curiosity is cyclical. Curiosity initiates learning, generates the desire to explore; learning enables these discoveries to be realized and generates more curiosity. Thus, learning is realized.

The efficiency of the studies in which students participate in the education and training process and curiosity is emphasized is high (Bacanlı & Türk Kurtça, 2020). Curiosity is needed to ensure full learning. Mathematical curiosity is an inner desire to know the logic behind something and is the result of the human mind's search for order, structure and relationships. This curiosity takes mathematics out of the abstract realm and connects it to all aspects of life. At this point, mathematical curiosity develops mathematical thinking and enables the recognition of relationships. Mathematical curiosity has also laid the foundation for many important discoveries.

Mathematical curiosity increases the desire to discover facts in the individual (Usluoğlu & Toptaş, 2021). This situation enables thinking about different solution possibilities, questioning whether these solutions are valid and improvable for other situations, and thus examining the solution stage of problems. Sowder (1993) states that problem posing in mathematics enables students to better internalize mathematics, provides an environment for different experiences, and mathematical thinking leads to the formation of new ideas (cited in Knuth, 2002).

Mathematical curiosity in education increases students' interest in the course and provides more efficient and meaningful learning. It breaks the perception of individuals that mathematics is only memorization and tries to understand mathematical concepts, thus enabling the development of mathematical thinking and getting to the essence of mathematics. Curiosity and mathematics are in a dynamic relationship. In parallel with this idea, Belecina and Ocampo (2016) state that the relationship between mathematical curiosity and performance in mathematics is positive and that as mathematical curiosity increases, students' performance tends to increase.

The effect of curiosity on learning is clearly seen in the related literature. In their study, Toptaş and Usluoğlu (2024) examined and analyzed the views of 4th grade students on simple artificial intelligence applications to increase their mathematical curiosity. When the students' views on increasing their mathematical curiosity with artificial intelligence were examined, the students stated that the artificial intelligence applications in the mathematics lesson attracted their attention. The majority of the students who stated that they had a lot of fun with the applications also stated that their interest and curiosity in mathematics increased. Fun activities and applications contributed to the development of students' curiosity about mathematics and positive opinions were obtained. The results of Arslan's (2024) study showed that more than half of the students had high levels of curiosity towards mathematics. Köroğlu and Yeşildere (2004) stated that curiosity should be integrated into the education process and they think that mathematics cannot be learned well if curiosity is not included in the education process. In this context, it is thought that mathematics teachers should focus on the concept of mathematical curiosity in order to make students' mathematics learning effective and meaningful.

It is a common issue that mathematics is important and necessary in all educational institutions in the developing world. Mathematics and curiosity are essential for adapting to the new age where information and technology are effective and to the requirements of the new age. Teachers have an important role in developing mathematical curiosity and instilling it in students. Therefore, pre-service teachers' ideas about mathematical curiosity are important. In this context, pre-service teachers of pre-school, classroom teaching, elementary mathematics teaching, secondary school mathematics teaching departments where mathematics teaching takes place were studied.

The aim of this study is to determine the mathematical curiosity of pre-service teachers studying at the Faculty of Education and to examine it in terms of various variables. The problem of the study was determined as “Do the curiosity attitudes towards mathematics of pre-service teachers studying in the departments of classroom teaching, pre-school teaching, secondary school mathematics teaching and elementary mathematics teaching in the Faculties of Education vary according to the variables of gender, grade level, department studied, type of school graduated from, general grade point average scores?” and also answers to the following sub-problems were sought in line with the purpose of the study.

- Does pre-service teachers' mathematical curiosity show a statistically significant difference according to gender?
- Does pre-service teachers' mathematical curiosity show a statistically significant difference according to the type of school they graduated from?
- Does pre-service teachers' mathematical curiosity show a statistically significant difference according to the departments studied?

- Is there a statistically significant difference between pre-service teachers' mathematical curiosity and their grade levels?
- Is there a significant relationship between pre-service teachers' grade point average (GPA) scores and mathematical curiosity scores?

Method

In the study, the relational survey model was used to determine the mathematical curiosity of pre-service teachers and to compare them in terms of gender, department, grade level, type of high school graduated from, and GPA. Relational survey model is an approach to determine the change between two or more measurable variables. It is a type of research used to determine whether there is a relationship between these variables and, if so, the direction and degree of this relationship (Karasar, 2000)

The population of this study is pre-service teachers studying at a Faculty of Education in Turkey. The sample of the study consisted of 298 first and fourth grade students studying in the departments of elementary mathematics, secondary mathematics, classroom and preschool teaching at the Faculty of Education of a state university in the Aegean Region in the fall semester of the 2024-2025 academic year. In the study, pre-service teachers' mathematical curiosity was compared according to their departments, grade levels and gender. Convenient (easily accessible) sampling method and stratified sampling method were used in sample selection. Convenient (easily accessible) sampling method is when the researcher selects a situation that is close and easy to access (Dawson and Trapp, 2001).

The data in the study were collected by applying the 22-item mathematical curiosity scale developed by Büşra Usluoğlu and Veli Toptaş (2021) with permission. There are 1 negative and 21 positive items in the scale and the highest score that can be obtained from the scale is 110 and the lowest score is 22. In addition, it was seen that the KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Sampling Suitability Measure) value was .79 and the internal consistency coefficient (Cronbachalpha) value calculated for the reliability study was $\alpha=.85$. Based on the sample in this study, the Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient for the scale was found to be $\alpha=.93$.

One of the methods to see whether the data obtained from the study are normally distributed is to look at the skewness and kurtosis coefficients of the bell curve formed by the data. Skewness indicates that the peak of the bell curve is skewed to the right/left, while kurtosis indicates that the bell curve is flattened/pointed. According to Büyüköztürk (2022), when the skewness coefficient of a data group is 0, it indicates normal distribution, when it is less than 0, it indicates negative (left) skewness, and when it is greater than 0, it indicates positive (right) skewness. In this study, the skewness coefficient was found to be $-.802$. According to Büyüköztürk (2022), if the skewness coefficient of the data is within the limits of -1 and $+1$, the data do not show a significant deviation

from the normal distribution. In this direction, it was accepted that the data obtained as a result of the study showed normal distribution.

In order to examine the differentiation of pre-service teachers' mathematical curiosity according to their grade levels and gender, t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to reveal the differences between the department they studied and the type of school they graduated from. As a complementary post-hoc analysis to determine the differences after the ANOVA test, Scheffe's test was used when the variance was equal and Dunnet's C test was used when the variance was not accepted equal. Correlation analysis was conducted to determine the difference between the mean scores of the pre-service teachers' mathematical curiosity scale according to their overall grade point averages.

Result and Discussion

The findings obtained from the study indicate that there were no differences in pre-service teachers' mathematical curiosity according to gender, grade level, and type of school graduated from. In Arslan's (2024) study, when the total scores of the mathematical curiosity scale were compared according to gender, there was no statistically significant difference between the total scores of female students and male students. Hyde (2005) in his study titled "The gender similarities hypothesis." argues that there are more similarities between males and females in terms of mathematical abilities and curiosity.

Toptaş (2022) examined the mathematical curiosity of 3rd and 4th grade prospective primary school teachers according to their grade level and the type of school they graduated from, and no significant difference was found according to both variables. In the same study of Arslan (2024), a statistically significant difference was found when the total scores of the mathematical curiosity scale were compared with the grade levels of the students ($F=3,419$, $p<.05$). According to the result of the Tukey test conducted to determine the differences of mathematical curiosity scale scores within groups, it was concluded that there was a significant difference between 10th and 12th grades ($p<.05$). Another finding obtained from the study shows that there is a statistically significant difference between the mathematical curiosity of pre-service teachers according to the type of department they study. When elementary mathematics teaching was compared with primary mathematics teaching, classroom teaching and pre-school teaching, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of elementary mathematics teaching. When compared with secondary mathematics teaching, classroom teaching and preschool teaching, a statistically significant difference was found in favor of secondary mathematics teaching. While mathematical curiosity of pre-service elementary and secondary mathematics teachers differed significantly compared to other departments, no statistically significant difference was found when these two departments were compared among themselves.

When classroom teaching and preschool teaching were compared, a significant difference was found in favor of classroom teaching. In Aktaş and Üstün's (2017) study, the curiosity levels of physical education and sports teacher and classroom teacher candidates were examined and it was seen that the curiosity level of classroom teacher candidates was higher than that of physical education and sports teacher candidates.

Another finding of the study was that there was a low correlation between pre-service elementary mathematics teachers' grade point average scores and their mathematical curiosity scores. When the departments were analyzed among themselves, it was found that there was a moderate positive relationship between mathematical curiosity and grade point average scores of pre-service elementary mathematics teachers. It was found that there was a moderate positive relationship between mathematical curiosity and grade point average scores of prospective secondary mathematics teachers. It was found that there was no significant relationship between mathematical curiosity and grade point average scores of pre-service primary school teachers and pre-service preschool teachers.

Köller, Baumert, and Schnabel (2001), Lipnevich, et al. (2011), Nicolaidou and Philippou (2003) stated that interest and curiosity in mathematics are effective in increasing mathematics achievement (Arslan, 2024). In the study conducted by Köylü (2023), the relationship between the mathematical curiosity of prospective primary school teachers and their sense of achievement towards mathematics course was examined and it was concluded that there was a positive, significant and moderate relationship between the mathematical curiosity of prospective primary school teachers and their sense of achievement towards mathematics course.

Within the scope of this study, while examining the mathematical curiosity of pre-service teachers according to their grade level, two grade levels, 1st and 4th grade, were studied. In order to examine the effect of grade level on mathematical curiosity in more detail, a study including all grade levels can be conducted. This study, which was conducted among pre-service teachers, can be conducted with elementary, middle and high school students to examine the effect of mathematical curiosity according to educational level. Similarly, the effect of teachers' professional experience on mathematical curiosity can be investigated by working with teachers with different years of experience.