



Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi

**Journal of Gazi Faculty of
Education (JoGEF)**

GEFAD

ARALIK
December
2025

Cilt/Volume
45

Sayı/Number
3

e-ISSN: 3108-5342



GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
JOURNAL OF GAZI FACULTY OF EDUCATION (JoGEF)

ARALIK/DECEMBER 2025 • CİLT / VOLUME 45 • SAYI / NUMBER 3

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Uğur ÜNAL
Rektör / Rector

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ
Dekan/ Dean

Baş Editör / Executive Editor

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Emniyet Mahallesi / Bandırma Caddesi / Hersek Binası
No: 6/32 06500 Beşevler /Yenimahalle/ Ankara

Tel: 0(312) 202 18 31
Web Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

e-ISSN: 3108-5342

Basım Tarihi / Publication Date

29.12.2025

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi/ Journal of Gazi Faculty of Education

Sahibi/Owner

Rektör/ Rector

Prof. Dr. Uğur ÜNAL

Genel Yayın Yönetmeni/ Editor in Chief

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ

Baş Editör/ Executive Editor

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ

Editör Yardımcısı/Associate Editor

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Aydan KAPLAN

Mizanpaj Editörü/Layout Editor

Arş. Gör. Dr. Esra OYAR

GEFAD Editörler Kurulu/ JoGEF Editorial Board

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Ashhan KOCAMAN KAROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru TEMİZ, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. İffet Elif YETKİN ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz KALELİOĞLU, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Naim UZUN, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay BEKTAŞ, Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa Tefik CEPHE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Perihan SAVAŞ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah TÜRKER, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR SULLIVAN, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ali ALTIKULAÇ, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi MOR, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Nurcan UZEL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sedef BULUT, Ankara Üniversitesi

GEFAD Danışma ve Yayın Kurulu/ JoGEF Advisory and Publication Board

Prof. Dr. Aras BOZKURT, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esen UZUNTİRYAKI KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan DAĞHAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK ÇAKIR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Haluk ERDEM, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Michael BEETH, University of Wisconsin Oshkosh
Prof. Dr. Michael SIMONSON, Nova Southeastern University
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Seray OLÇAY, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan ÇELİK, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şenol DOST, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Kapak Tasarımı/Cover Design

Öğr. Gör. Dr. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Redaktörler/ Redactors

Arş. Gör. Dr. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Işıl ÇAĞLAK, Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD) eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Journal of Gazi Faculty of Education (JoGEF) is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.
All responsibilities about articles belong to the authors.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Gazi University, Gazi Faculty of Education
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE
web: <https://dergipark.org.tr/pub/gefad>
e-posta/e-mail: gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOęAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL, Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan DELİCEOęLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil TOKCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal BAYTEMİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet EFE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet AYSAL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay ÖZGÜL, Yalova Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan CANSOY, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat ARSLAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Cennet GÖLOęLU DEMİR, Bandırma Onyedii Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Çağla Serin ÖZPARLAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Derya ÇOBANOęLU AKTAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Erdi ERDOğAN, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih TANRIKULU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan KAPLAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice COŞKUN SÖNMEZ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Meryem ÇELİK, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ULUTAŞ, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Okay PEKŞEN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Onur ÖZCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Selin ÖZDEMİR, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep YADİGAROęLU, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan SAVAŞ, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇEVİK, Zongüldak Karaelmas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüsniiye ÇELİK, Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman BASİT, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar ŞİMŞEK, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sebahat GÖREN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevda YILMAZ ÜNAL, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Journal of Gazi Faculty of Education (JoGEF)

ARALIK/DECEMBER 2025 • CİLT/VOLUME: 45 • SAYI / NUMBER: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Middle School Students' Attitudes and Opinions Regarding the Integration of Science and Art Subjects

Betül KURT*, Esra BENLİ ÖZDEMİR, Ömür GÖKTEPELİLER.....705-727

Dijital Sessizlik, Sosyal Uzaklık: Üniversite Öğrencilerinde Phubbing, Aidiyet, Stres ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi

Digital Silence, Social Distancing: The Relationship Between Phubbing, Belonging, Stress, and Psychological Resilience in University Students

Nurhan NAZ*, Dilan MALGAZ GÜÇLÜ.....729-748

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi

Examining the Thoughts of Preschool Teachers on the Turkey Century Education Model Preschool Education Program

Zehra Saadet FIRAT*.....749-764

1924'ten 2024'e Kadar Türkiye'de Uygulamada Olan Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme

An Assessment of the Historical Development of Life Sciences Curriculums in Türkiye Practice from 1924 to 2024

Abdullah KALKAN*.....765-784

Sosyal Bilgiler Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılmış Tezlerin Eğilimleri (2020-2025)

Trends In Theses On Literacy In The Field Of Social Studies (2020–2025)

Pakize HAYTA*, Melike FAİZ.....785-797

Millî Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Eski Çağ Tarihi Ünitesindeki Etkinliklerde Bulunan Alan Becerilerinin Karşılaştırmalı Analizi: 2023 Müfredatı ve Maarif Modeli (2024)

A Comparative Analysis of Disciplinary Skills in the Activities of the Ancient History Unit in the Ministry of National Education 9th Grade History Textbook: The 2023 Curriculum and the Education Model (2024)

Ayşenur DAĞDELEN, Koray TOPTAŞ*.....799-818

Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the 2024 Türkiye Century Maarif Model Turkish Language and Literature Curriculum

Ferah BURGUL ADIGÜZEL*, Eda Nur KARAKUŞ AKTAN.....819-840

Fakülte Eğitimleri ve İstihdam Edilebilirlik Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Views On The Education They Received At The Faculty And Their Perceptions Of Employability

Cahide KİBAROĞLU*, Serkan KOŞAR.....841-865

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Destekleme Projesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on the Project for Promoting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System

Demet KARDAŞ*.....867-882

Mısır'daki Fransızca Öğretmenlerinin Mesleki Statüsü Üzerine Sosyopolitik Bir İnceleme

A Sociopolitical Study on the Professional Status of French Language Teachers in Egypt

Chada BACHRI*, Melek ALPAR.....883-895

Sporda Sağlık Okuryazarlığı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Beslenme,
Sporda İlk Yardım ve Sağlıklı Ortam Farkındalıklarının İncelenmesi

Sports Health Literacy: An Examination of Nutrition, First Aid in Sports, and Healthy
Environment Awareness among Physical Education and Sports Teacher Candidates

Harun KOÇ*.....897-914

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Yaylı
Çalgılar Örneği

Investigation of Self-Efficacy Status of Professional Music Education Students: The
Case of String Instruments

Gölce YILMAZ*, Ömer Bilgehan SONSEL.....915-926



**Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine
Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi**
**Examining Middle School Students' Attitudes and Opinions Regarding the
Integration of Science and Art Subjects**

Betül KURT^{1*}, Esra BENLİ ÖZDEMİR², Ömür GÖKTEPELİLER³

¹Dicle Üniversitesi, Türkiye

e-mail: betul.kurt@dicle.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-7706-418X

²Gazi Üniversitesi, Türkiye

e-mail: esrabenliozdemir@gazi.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-2246-2420

³Bartın Üniversitesi, Türkiye

e-mail: ogoktepeliler@bartin.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-7302-341X

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 01.07.2025

Kabul Tarihi: 26.09.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 705-727

***Sorumlu Yazar:** Betül KURT

Yazar Notu: Bu çalışma 18-21 Eylül 2024 tarihinde International Education Congress'te Özet Bildiri olarak sunulmuştur.

Alıntılama: Kurt, B., Benli Özdemir, E., Göktepeliler, Ö., (2025). Ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 705-727.

Etik Kurul Beyanı: Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 22/12/2023 tarih ve 288/1 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmada, ChatGPT üretken yapay zekâ aracından çeviri ve metinlerdeki ifade biçimlerinin iyileştirilmesi amacıyla yararlanılmıştır. Kullanılan bilgilerin doğruluğu yazarlar tarafından kontrol edilmiştir.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

ÖZ

Bu araştırmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın, bilim ve sanat disiplinlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak literatüre özgün bir katkı sunması beklenmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır'da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 439 (n5.sınıf= 108, n6.sınıf= 130, n7.sınıf= 97, n8.sınıf= 104) ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada yakınsak açılımlayıcı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla "Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği" ile bu konuya yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda; ortaokul öğrencilerinin Fen ve Sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinde, cinsiyete, resim ve fen kursuna katılma, bilimsel dergi/internet sitesi takibine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak sınıf seviyesine göre yedinci sınıflar lehine ve sanatsal sergi ile bilimsel gezi yapan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Nitel verilerin sonuçlarına göre, öğrenciler aldıkları görsel sanatlar eğitiminin fen bilimleri dersine çoğunlukla olumlu etkisinin olduğunu ve görseller ile Fen Bilimleri dersini daha anlamlı ve kalıcı kavradıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul öğrencileri, Fen eğitimi, Sanat eğitimi, Öğrenci tutumları, Disiplinler arası eğitim.

ABSTRACT

This study aims to examine middle school students' attitudes and opinions regarding the integration of science and art subjects in terms of various variables. This research is expected to make an original contribution to the literature by addressing the disciplines of science and art with a holistic approach. The research sample comprises 439 middle school students (n5th grade = 108, n6th grade = 130, n7th grade = 97, n8th grade = 104) attending a middle school in Diyarbakir during the spring semester of the 2023-2024 academic year. A convergent mixed-methods design was employed in this study. The data for the study were collected using the "Attitude Scale Towards the Integration of Science and Art Subjects" to measure students' attitudes towards the integration of science and art subjects, and a semi-structured interview form consisting of three questions to measure their opinions on this subject. The analysis of quantitative data revealed no significant differences in middle school students' attitudes toward the integration of science and art based on gender, participation in art and science courses, or following scientific journals/websites. However, significant differences were observed in favor of seventh graders and students participating in artistic exhibitions and scientific trips. According to the qualitative data, students expressed that their art education positively impacted their understanding of science classes, indicating that visuals made the Science curriculum more meaningful and enduring.

Keywords: Secondary school students, Science education, Art education, Student attitudes, Interdisciplinary education.

GİRİŞ

Sanat eğitimi, bireylere sanatın farklı alanlarında bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamakta ve süreci, sonuçtan daha çok ön planda tutmaktadır. Resim, müzik, dans, tiyatro gibi çeşitli sanat disiplinleri sanat eğitiminin içerisinde yer alır. Sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, estetik algılarını genişletmelerine ve sanat eserlerini anlama yeteneklerini artırmalarına yardımcı olur (Pavlou, 2013; Zimmerman, 2009). Sanat eğitimi, farklı yaş grupları ve beceri seviyeleri için çeşitli programlar ve dersler içerebilir. Temel sanat teknikleri öğretmekten, sanat tarihine, estetik kavramlarına ve farklı sanat akımlarına kadar geniş bir yelpazede konuları kapsayabilir (Alter, 2010; Van de Kamp vd., 2015). Bu eğitim, öğrencilere sanatın farklı formlarını keşfetme, ifade etme ve yorumlama fırsatı sunar (Tomljenovic, 2015; Ulger, 2018; Ünlüer, 2017). Görsel sanatlar eğitimi, “öğretmen tutumu, teknik özellikler, kullanılan malzeme ve bireysel özelliklere göre uygulanan sanatsal yöntemler” kullanılması ile bireye estetik kimlik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır (Aykut, 2006). Fen bilimleri ise öğrencilere bilimsel düşünme becerileri, gözlem yapma, hipotez kurma, veri toplama, deney yapma gibi süreçleri öğretmeyi hedefler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamında altı ayrı konu içerisinde “Sanat Okuryazarlığı” becerisi bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu bilgidен hareketle görsel sanatlar ve fen bilgisi derslerinin bütünleştirilmesi gerektiği, bütünleştiği takdirde derslerin öğreniminin kolaylaştırılabileceği söylenebilir.

Görsel sanat etkinlikleri aracılığıyla bilim öğretmek, öğrencilerin başarısı ve tutumları üzerinde çeşitli olumlu etkilere sahiptir (Demir, 2022). Görsel sanat etkinlikleri, bilimsel kavramların somut, görsel temsillerini sağlayarak soyut fikirleri öğrenciler için daha erişilebilir ve anlaşılabilir hâle getirebilir. Bu uygulamalı yaklaşım, bilimsel ilkelerin daha derinlemesine anlaşılmasına yol açabilir (Bayrak & Erden, 2007). Fen derslerine sanatın dâhil edilmesi öğrenmeyi daha etkileşimli ve ilgi çekici hâle getirebilir. Öğrenciler çizim, boyama veya üç boyutlu çalışmalar gibi yaratıcı etkinliklerle kavramları keşfettikçe bilim konusunda daha hevesli hâle gelebilirler. Görsel sanatlar birden fazla duyuyu ve bilişsel süreci harekete geçirerek bilimsel bilgilerin daha iyi akılda tutulmasına yardımcı olabilir.

Bilimi sanatla birleştirmek yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eder. Fen eğitimi de sanat eğitimi gibi yaratıcılık süreçlerini kapsar, bir sanatçı özgün bir iş üretmeye çalışırken bir bilim insanı yaratıcı buluşlar yapma çabası içerisinde (Demir, 2022; Robinson & Aronica, 2015). Öğrenciler alışılmışın dışında düşünmeye ve bilimsel fikirleri görsel olarak ifade etmenin yenilikçi yollarını bulmaya teşvik edilir. İzadi (2017)’ye göre bilim ve sanat arasında sınır yoktur. Bilimi daha ulaşılabilir ve eğlenceli hâle getirerek, görsel sanat etkinliklerini kullanmak konuya karşı olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlayabilir (Kaçar, 2012). Öğrenciler bilime daha fazla ilgi duyabilir ve yeteneklerine daha fazla güvenebilirler. Görsel sanat etkinlikleri farklı öğrenme stillerine hitap eder ve en iyi görsel veya kinestetik yollarla öğrenebilen öğrencilere fayda sağlar. Bu kapsayıcı yaklaşım, bilimsel kavramları anlamada daha geniş bir öğrenci yelpazesini destekleyebilir. Sanatı fen derslerine dâhil etmek disiplinler arası bağlantılar oluşturur ve öğrencilerin farklı konular arasındaki ilişkileri görmelerini sağlayarak daha bütünsel bir bilgi anlayışını teşvik eder (Demir, 2022; Marshall, 2014). Disiplinler arası eğitim, bireylerin farklı disiplinlerin bilgi, yöntem ve perspektiflerini bir araya getirerek daha geniş ve derinlemesine bir anlayış geliştirmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu eğitim modeli, hızla değişen ve karmaşıklaşan modern dünyada birçok avantaj sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Sanatın bilim üzerindeki olumlu etkileri gelişmiş anlayışa sahip olma, derse karşı katılımda artış, konuları daha iyi akılda tutma, yaratıcılığın gelişmesi, bilime karşı olumlu tutum sergileme, farklı öğrenme stilleri geliştirme, konuların birbiri ile entegrasyonu şeklinde sıralanabilmektedir. Bu yaklaşımın etkili olabilmesi; kullanılan öğretim yöntemleri, etkinliklerin yaratıcılığı, öğrenci katılımının düzeyi ve öğretmenin sanatı fen müfredatına sorunsuz bir şekilde entegre etme becerisi gibi çeşitli faktörlere bağlı olabilir (Girod vd., 2010). Bu yöntemlerin değerlendirme aşaması, hem test puanları gibi niceliksel ölçümleri hem de öğrencilerin tutum ve algılarının niteliksel değerlendirmelerini kapsar (Türkoğuz & Yayla, 2011).

Bilim ve sanatı birbirinden ayrı düşünemeyen Herbert Read, bilim ve sanata ait yöntemlerin farklı olduğunu vurgular. Gerçeği bilim açıklarken sanat betimler. Read'e göre sanat, eğitimin temeli olmalıdır ve sanat çocuğun zihinsel gelişiminin ve kendisini anlatmasının önkoşuludur (Read, 1981; akt. Karayağmurlar & Tan, 2003). Bu sebeple sanat eğitiminin herkes tarafından alınması gereken önemli bir eğitim olduğu savunulmaktadır (Demir, 2022). Fen ve sanat konularının ortaokul düzeyinde birleştirilmesi ise, öğrencilerin hem yaratıcılıklarını hem de analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Sanat eğitimi ve fen eğitimi öğrencilerin soyut düşünme yetilerini geliştirmekte, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir. Bu iki disiplinin birleşimi, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak tanımakta ve disiplinler arası öğrenme becerilerini artırmaktadır. Ayrıca, sanat ve fen birleşimi öğrencilerin karmaşık problemleri çözme ve yaratıcı çözümler üretme yeteneklerini destekleyerek, onların gelecekteki akademik ve mesleki başarılarına önemli katkılar sunmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel nedeni, fen ve sanatın eğitimde çoğunlukla birbirinden kopuk, bağımsız dersler olarak yürütülmesidir. Oysa günümüzde disiplinler arası yaklaşımların öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Literatürde disiplinler arası uygulamalara dair bazı çalışmalar bulunsa da fen ve sanatın ortaokul düzeyinde bütünleştirilmesine yönelik öğrenci tutum ve görüşlerini doğrudan ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, öğrencilerin fen ve sanat arasındaki doğal ilişkiyi fark edememelerine, dersleri kendi alanlarıyla sınırlı algılamalarına ve disiplinler arası öğrenme fırsatlarından yeterince yararlanamamalarına yol açmaktadır. Literatürde fen ve sanatın bütünleştirilmesine yönelik çalışmalar genellikle STEAM yaklaşımı çerçevesinde ele alınmış; sanatın fen derslerine entegre edilmesinin öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme ve motivasyon düzeylerini artırdığı ortaya konmuştur (Green vd., 2018).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ve görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmanın, bilim ve sanat alanlarının disiplinler arası bir şekilde çalışılıp uygulanması açısından alan yazınına bir yenilik katacağı düşünülmektedir; mevcut literatürde özellikle ortaokul öğrencilerinin bu iki alanın bütünleştirilmesine ilişkin tutum ve görüşlerini bütüncül olarak ele alan çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, fen ve sanat derslerinin ayrı ayrı değerlendirilmesinin ötesine geçerek, öğrencilerin disiplinler arası öğrenmeye yönelik farkındalıklarını, ilgilerini ve motivasyonlarını ortaya koyması açısından özgün bir değer taşımaktadır. Bu araştırma aynı zamanda gönüllü öğrencilerle yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nicel verilerin ötesinde öğrencilerin deneyim ve algılarını derinlemesine inceleme imkânı sunmakta; böylece sadece tutum ölçümü değil, öğrencilerin konuya dair düşünce ve önerilerinin de alan yazınına kazandırılması sağlanmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın temel problemi: "Ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ve görüşleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmektedir. Sonuç olarak, araştırmanın özgün değeri, ortaokul düzeyinde fen ve sanat bütünleşmesine dair öğrencilerin tutum ve görüşlerini çok boyutlu olarak ele alması, disiplinler arası eğitim uygulamalarına ışık tutması ve gelecekteki eğitim programlarına yol göstermesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Alt Problemleri

1.Ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeyleri arasında;

1.1.Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3.Resim kursuna katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4.Fen Bilimleri kursuna katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5.Sanatsal sergi/müze ziyareti yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6.Bilimsel gezi yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.7.Bilimsel dergi/internet sitesi takibi yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsak açımlayıcı karma desen tercih edilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların bakış açılarının derinlemesine anlaşılmasına olanak tanır ve incelenen olguların kapsamlı bir görünümünü sağlar (Creswell & Clark, 2017; Tashakkori & Teddlie, 2010). Araştırma kapsamında açımlayıcı karma yöntemin kullanılmasının sebebi, belirlenen çalışma grubundan elde edilen nicel verilerin nitel veriler ile detaylandırılmak istenmesidir (Demir, 2016). Bu doğrultuda fen bilimleri eğitimi alan öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumları araştırmanın nicel boyutunda ölçüt örneklem yöntemiyle seçilen öğrencilere uygulanan ölçek aracılığıyla belirlenmiştir. Bu nicel verileri desteklemek ve daha derinlemesine anlamlandırmak amacıyla nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel süreç, nicel bulgulara ortaya çıkan eğilimlerin altında yatan nedenleri açığa çıkarmak için tasarlanmıştır. Bu bağlamda, sanat eğitimi ile fen başarısı arasındaki ilişkiye dair nicel bulguların hangi deneyimlerle desteklendiğini anlamak amacıyla öğrencilere “Gitmiş olduğun resim kursunun fen bilimleri dersine nasıl bir etkisi olduğunu düşünmekteisin? Açıklar mısın?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece öğrencilerin sanat eğitimine katılımının fen derslerindeki öğrenme süreçlerine ve başarılarına nasıl yansıdığı ayrıntılandırılmıştır. Nicel bulgularda yaratıcılığın fen öğrenimine katkısına ilişkin eğilimler görülmüş; bu bulguları derinleştirmek amacıyla öğrencilere “Sence yaratıcılık, hayal gücü gibi beceriler bilim üretirken yardımcı olabilir mi? Açıklar mısın?” sorusu sorulmuştur. Bu sayede öğrencilerin bilimsel süreçlerde yaratıcılığın rolüne dair algıları ve deneyimsel katkıları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, fen derslerinde görsel materyal kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin nicel sonuçlar, “Okulunda fen bilimleri derslerinde görsellerden faydalaniyor musunuz? Faydalaniyorsanız neler yapıyorsunuz?” sorusu ile desteklenmiştir. Bu soruyla, fen öğretiminde görsel unsurların öğrenme sürecine katkısının öğrenci deneyimleri üzerinden açıklığa kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, nitel veriler nicel bulguları yalnızca desteklemekle kalmamış; aynı zamanda öğrencilerin deneyim, algı ve yorumlarıyla bu bulguların hangi boyutlarda anlam kazandığını da derinleştirmiştir. Böylece araştırma, fen ve sanat entegrasyonuna ilişkin daha kapsamlı ve çok yönlü bir bakış açısı sunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır’da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 439 ($n_{5.sınıf} = 108$, $n_{6.sınıf} = 130$, $n_{7.sınıf} = 97$, $n_{8.sınıf} = 104$) ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Belirlenen okulda fen bilimleri dersini alan 439 öğrenciye “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu okulda öğrenim gören öğrencilerin demografik özellikleri heterojen yapıdadır. Bu bağlamda çalışmadaki bağımsız değişkenlerin incelenmesi açısından yanlılıktan uzaklaşılması beklenmektedir. Çalışma grubu belirlenirken konuyu derinleştirmesi için ölçüt örneklem alma yöntemi ile seçilen 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örneklem alma yöntemi problem cümlesi ile ilişkili olduğu düşünülen, kasıtlı seçim yapılan kişilerden oluşan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada 15 öğrenci seçilmesinin nedeni, her kademedен eşit derecede katılımcıya sahip olmak ve fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumları derinlemesine anlamak için nitel veri toplamaktır. Ayrıca öğrenciler, resim kursuna giden öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu sayı, veri doyumuna ulaşmak, çeşitli demografik özellikleri temsil etmek ve pratiklik açısından yeterli bir büyüklüktedir. Ayrıca, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler, konunun farklı boyutlarını yansıtacak çeşitliliği sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin uygulandığı öğrenciler “Ö1, Ö2, Ö3, ...” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1’de öğrencilerin demografik bilgilerine yönelik veriler sunulmuştur:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Bilgilere Göre Dağılımları

Özellik		n	%
Cinsiyet	Kız	210	47,8
	Erkek	229	52,2
	Toplam	439	100
Sınıf Düzeyi	Beşinci sınıf	108	24,6
	Altıncı sınıf	130	29,6
	Yedinci sınıf	97	22,1
	Sekizinci sınıf	104	23,7
	Toplam	439	100
Resim Kursuna Katılma Durumu	Evet	22	5,0
	Hayır	417	95,0
	Toplam	439	100
Fen Bilimleri Kursuna Katılma Durumu	Evet	114	26,0
	Hayır	325	74,0
	Toplam	439	100
Sanatsal Sergi/Müze Ziyareti Durumu	Evet	248	56,5
	Hayır	191	43,5
	Toplam	439	100
Bilimsel Gezi Durumları	Evet	228	51,9
	Hayır	211	48,1
	Toplam	439	100
Bilimsel Dergi/İnternet Sitesi Takibi	Evet	161	36,7
	Hayır	278	63,3
	Toplam	439	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların %47,8’inin kız öğrencilerden, %52,2’sinin ise erkek öğrencilerden oluştuğu; %24,6’sının beşinci sınıf, %29,6’sının altıncı sınıf, %22,1’inin yedinci sınıf ve %23,7’sinin sekizinci sınıf öğrencisi olduğu; %5’inin resim kursuna katıldığı, %95’inin resim kursuna katılmadığı; %26’sının fen bilimleri kursuna katıldığı, %74’ünün fen bilimleri kursuna katılmadığı; %56,5’inin sanatsal sergi/müze ziyareti yaptıkları, %43,5’inin sanatsal sergi/müze ziyareti yapmadıkları; %51,9’unun bilimsel gezi yaptıkları, % 48.1’inin bilimsel gezi yapmadıkları; %36,7’sinin bilimsel dergi ya da internet sitesi takip ettiği, %63,3’ünün bilimsel dergi ya da internet sitesi takip etmediği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla Türkoğuz ve Yayla (2011) tarafından oluşturulan “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın nicel boyutu için Türkoğuz ve Yayla (2011) tarafından oluşturulan “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşan 4’lü likert şeklindedir. “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” seçenekleri ile ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum: 4”, “Katılıyorum: 3”, “Katılmıyorum: 2”, ve “Hiç Katılmıyorum: 1” seçenekleriyle 4’ten 1’e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise, tamamen tersi seçeneklerle 1’den 4’e doğru puanlanmıştır (Türkoğuz & Yayla, 2011). Bu ölçeğin Spearman-Brown güvenilirliği 0,93 ve Cronbach Alpha güvenilirliği 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla F1 (Fen ve Teknoloji Dersi Tutumu) faktörü için 0,87; F2 (Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu) faktörü için 0,77; F3 (Fen ve Teknoloji Öğrenme Tutumu) faktörü için 0,78 ve F4 (Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu) faktörü için 0,77 olarak bulunmuştur. Ölçme araçlarının

iç tutarlılık katsayılarının 0,70 ve üstü değerlerde olması ölçme aracının güvenilir olduğunu gösterir (Tavşancıl, 2002, 25).

Fen ve Sanat konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Görüşme Formu

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının birleştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından konu ile ilgili detaylı bir alan yazını taraması yapılarak, veri toplama aracı olarak yeterli sayıda soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki soruların iç ve dış geçerliliğini sağlamak için, hazırlanan görüşme formu bir alan uzmanı ve bir dil uzmanına değerlendirmeleri bakımından verilmiştir. Böylece, görüşme formunda yer alan maddelerin geçerliliği sağlanmıştır. Uygulamadan sonra, çalışma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin arasından görüşmeye gönüllü olarak katılmak isteyen 15 katılımcı ile üç soruluk yarı-yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin kaydedilmesinde ses kayıtları kullanılmıştır. Kayıt cihazıyla kaydedilmiş olan öğrencilerin cevapları yazıya dökülmüş ve nitel veri analizine dâhil edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme, bir araştırmada katılımcıların belirli bir konuya ilişkin görüş, deneyim ve algılarını derinlemesine anlamak amacıyla yapılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli bir rehber veya soru seti sunarken aynı zamanda esneklik tanımaktadır (Patton, 2002). Bu esneklik, katılımcıların görüşlerini daha detaylı ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu yöntem, katılımcıların belirli bir konu hakkında ne düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve bu konuyla ilgili hangi deneyimlere sahip olduğunu kapsamlı bir şekilde anlama olanağı sunmaktadır. Bu sayede, nicel verilerle kolayca ortaya çıkmayan karmaşık ve nüanslı bilgilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Veriler, sayı ve istatistiklerden ziyade, bireylerin anlatılarından ve açıklamalarından elde edilir, bu da araştırmanın insani yönlerini ortaya koymaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların belirli bir konu üzerindeki nitel verileri toplamasına olanak tanır ve nicel araştırma yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda derinlemesine bilgi edinmeyi mümkün kılar (Creswell, 2013). Ayrıca, sosyal ve kültürel bağlamı anlama açısından da yararlıdır; çünkü katılımcıların görüş ve deneyimleri genellikle yaşadıkları çevre ve kültür ile sıkı sıkıya bağlı durumdadır (Denzin & Lincoln, 2011).

“Gitmiş olduğun resim kursunun fen bilimleri dersine nasıl bir etkisi olduğunu düşünmekteisin? Açıklar mısın?” sorusu, sanat eğitimine katılan öğrencilerin fen derslerindeki performansları ve fen bilimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla sorulmuştur. Bu soru, öğrencilerin sanatsal faaliyetlerinin fen bilimleri öğrenme süreçlerine katkısını ve disiplinler arası öğrenmenin potansiyel yararlarını ortaya çıkarmayı hedefler. “Sence yaratıcılık, hayal gücü gibi beceriler bilim üretirken yardımcı olabilir mi? Açıklar mısın?” sorusu, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücü gibi becerilerin fen ve bilim alanındaki süreçlere olan katkılarını değerlendirmelerini sağlamayı amaçlar. Bu sorunun sorulması, bilimsel keşif ve yeniliklerin arkasındaki yaratıcı düşünme süreçlerini anlamak ve bu tür becerilerin eğitim sürecine nasıl entegre edilebileceği konusunda öğrenci görüşlerini almayı amaçlar. “Okulunda fen bilimleri derslerinde görsellerden faydalaniyor musunuz? Faydalaniyorsanız neler yapıyorsunuz?” sorusu ise, fen derslerinde görsel materyallerin kullanımını ve bu materyallerin öğrencilerin üzerindeki etkisini anlamak için sorulmuştur. Bu soruyla, fen derslerinde kullanılan görsel araçların öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkısını ve görsel sanatların fen öğretiminde ne derece etkili olduğunu değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu sorular, öğrencilerin fen ve sanat alanlarının bütünleşmesine dair düşüncelerini ve bu entegrasyonun eğitim üzerindeki olası etkilerini ortaya çıkarmak için özenle seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formatı, öğrencilere kendi deneyimlerini ve görüşlerini özgürce ifade etme fırsatı sunar, bu da araştırmanın derinlemesine ve zengin veriler elde etmesine olanak tanır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” ile nitel veriler ise, “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi, genel anlamda veri toplama ve değerlendirme işlemidir. Temiz veriler elde edebilmek adına, analiz edilmeden önce veriler hatalardan arındırılır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Araştırmada elde edilen nicel veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular tablolar hâlinde sunulup yorumlanmıştır. FSKBYTÖ verileri analiz edilmeden önce normallik testi yapılmıştır. Grup büyüklüğü 50’nin üzerinde ise, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanırken, 50 ve 50’nin altında ise Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada grup büyüklüğü 50’nin üzerinde olduğu için, normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testinin verileri dikkate alınarak analiz edilecektir. Normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*FSKBYTÖ Verilerinin Normallik Testi Sonuçları*

Kolmogorov-Smirnov				Shapiro-Wilk			
Bağımlı değişken	İstatistik	df	p	Bağımlı değişken	İstatistik	df	p
FSKBYTÖ Birinci Faktör	.087	439	.00	FSKBYTÖ Birinci Faktör	.957	439	.00
FSKBYTÖ İkinci Faktör	.062	439	.00	FSKBYTÖ İkinci Faktör	.981	439	.00
FSKBYTÖ Üçüncü Faktör	.108	439	.00	FSKBYTÖ Üçüncü Faktör	.959	439	.00
FSKBYTÖ Dördüncü Faktör	.108	439	.00	FSKBYTÖ Dördüncü Faktör	.983	439	.00

Tablo 2 incelendiğinde, FSKBYTÖ alt faktörleri verilerinin .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılmadığı görülmektedir ($p < .05$) (Büyüköztürk, 2011). Belirtilen testlerden biri normal dağılım sergilemediği için nicel veri analizinde non-parametrik testler kullanılması önerilmektedir. Ancak grup büyüklüğü 20 ve üzerinde olduğundan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu bağlamda, nicel verilerin analizinde parametrik testler olan bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmada etki büyüklük değerleri hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011), etki büyüklüğüne ilişkin olarak t-testinin uygulandığı bir analiz için parametreler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada sık kullanılan istatistiğin eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı olduğunu belirtmektedir. Parametreler arasında doğrusallık varsayımı gerektirmeyen eta-kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterir. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen eta-kare bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. Etki büyüklüğü (eta kare) değeri, 0.00 ile 1.00 arasında değişir. .01, .06, .14 düzeyindeki η^2 değerleri sırasıyla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011).

Bağımsız örneklem t-testi için eta kare (η^2) hesaplama formülü:

$\eta^2 = t^2 / (t^2 + N_1 + N_2 - 2)$ ile hesaplanmıştır.

ANOVA testi için eta kare (η^2) hesaplama formülü:

$\eta^2 = \text{Gruplar arası varyans} / \text{Toplam varyans}$ ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ses kayıtları ile toplanmış, dinlenerek yazıya dökülmüş ve analize hazır hâle getirilmiştir. Verilerin çözümlemesi amacıyla kod-tema tablosu oluşturulmuştur. “Verilerden anlamlı bir bütün oluşturmak” ise verilerin çözümlemesinin son aşamasıdır (Baltacı, 2017). Temalar arasındaki ilişkilerin incelenmesinin ardından sonuçlar biçimlendirilmiştir. Veriler farklı bir kodlayıcı tarafından denetlenmiş ve araştırmanın güvenilirliği tespit edilmiştir (Fidan & Öztürk, 2015). Nitel verilerin analizi sürecinde, ortak kod ve kategorileri belirlemek için açık kodlama yöntemi kullanılmıştır. İlgisiz kod ve kategoriler ayıklandıktan sonra veri analizi son hâline getirilmiştir. İçerik analiz yöntemlerinden tümevarımcı analiz tercih edilmiştir. Araştırmacılar, verileri etiketleyerek ve alıntılar ilgili kategoriler arasından seçerek analiz sürecini gerçekleştirmişlerdir. Tümevarımcı içerik analizi süreci, planlama, veri kodlama, kategorileri belirleme ve bulguları oluşturup yorumlama aşamalarını takip etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcılara özel numaralar verilmiştir; örneğin, öğrenci 1 için Ö1, öğrenci 2 için Ö2, öğrenci 3 için Ö3 gibi. Analizin çerçevesi, kategori, kod ve örnek ifadelerle belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacı ve uzman arasındaki “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” işaretleme yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacılar arasında tutarlılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Miles & Huberman (2015) tarafından ortaya konulan Güvenirlik = $\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$ formülü uygulanmıştır. İki kodlayıcının güvenirliliği = .89 olarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda her bir görüşme sorusu için sırayla güvenirlilik değerleri .86, .91, ve .90 olarak bulunmuştur. Nitel bir araştırmada güvenirliliğin sağlanması için araştırmacı ile uzman arasındaki uyumun en az .80 olması gerekmektedir (Creswell, 2017). Ö2 kodlu öğrencinin görüşüne ilişkin örnek bir kodlama analizinde şu yol izlenmiştir: Öğrencinin ifadesine ilişkin uygun kod/kodlar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra uygun kategoriye yerleştirilmiştir. Ö2’ye ait olan, “Bazı konuları anlamadığımız zaman görseli aklımızda tuttuğumuz zaman derslere daha yardımcı olabiliyor” ifadesi “Görsel hafıza” kodu ve “Etkili” kategorisi ile ilişkilendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 iken, en yüksek puan 112’dir. Toplam varyansın %49,11’ni açıklayan dört faktörlü bir ölçek. Ölçekteki dört faktör sırasıyla, “Fen ve Teknoloji Ders Tutumu (F1)”, “Sanat ve Görsellik Tutumu (F2)”, “Fen ve Teknoloji Öğrenme Tutumu (F3)” ve “Fen ve Sanatın Bütünleştirilmesi Tutumu (F4)” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Bu ölçeğin orijinal çalışmadaki Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı 0,92 iken (Türkoğuz & Yayla, 2011), bu çalışma için güvenirlik katsayısı alt faktörler ve ölçeğin tamamı için tekrar hesaplanmıştır. “Fen ve Teknoloji Ders Tutumu (F1)” için güvenirlik katsayısı 0,89; “Sanat ve Görsellik Tutumu (F2)” için güvenirlik katsayısı 0,86; “Fen ve Teknoloji Öğrenme Tutumu (F3)” için güvenirlik katsayısı 0,90; “Fen ve Sanatın Bütünleştirilmesi Tutumu (F4)” için güvenirlik katsayısı 0,91 ve ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı 0,88 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ele alınan konunun kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve veri çeşitliliği büyük önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, katılımcıların nicel ve nitel veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar gibi farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Araştırmacıların katılımcılara yüz yüze ulaşabilmeleri, geçerliliğin artırılmasında kritik bir rol oynamıştır. Ayrıca, araştırmacılar bulguları detaylı bir şekilde sunarak katılımcı görüşlerine geniş yer vermişlerdir. Elde edilen bulguların benzer çalışmalara ve durumlara genellenebilir olduğu düşünülmektedir.

Güvenirliği artırmak amacıyla, araştırmacılar verileri ayrı ayrı analiz etmiş ve kodlama ile kategorilemedeki farklılıkları en aza indirmeye çalışmışlardır. Araştırmacıların, saha çalışmaları konusundaki deneyimleri, veri toplama ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir katkı sağlamıştır. Benzer araştırmalar yapacak diğer araştırmacılar için, çalışma grubunun çeşitliliğinin araştırmanın gidişatı hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Katılımcılardan ölçek aracılığıyla toplanan veriler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, veri analiz süreciyle birlikte detaylı bir şekilde sunulmuştur. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, bulgular açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konmuştur.

Etik Kurul Beyanı: Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca 26.12.2023 tarih ve 624708 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ve görüşlerine ilişkin nicel ve nitel veriler aşağıda verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel bölümünde, fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeğinin verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bağımsız örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p	η^2
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	Kız	210	25.85	6.03	437	-2.16	.47	0.01
	Erkek	229	27.11	6.19				
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	Kız	210	26.86	4.53	437	.60	.81	0.00
	Erkek	229	26.60	4.42				

<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	Kız	210	17.36	3.89	437	-3.45	.08	0.02
	Erkek	229	18.73	4.39				
<i>Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</i>	Kız	210	17.07	2.76	437	-3.52	.28	0.02
	Erkek	229	18.05	3.04				

Tablo 3'e göre, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumu ($t_{437}=-2.16$, $p=0.47>0.05$); sanat ve görsellik algısı tutumu ($t_{437}=.60$, $p=0.81>0.05$); fen bilimleri öğrenme tutumu ($t_{437}=-3.45$, $p=0.08>0.05$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu ($t_{437}=-3.52$, $p=0.28>0.05$) faktörleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada, cinsiyet değişkeninin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinin; Fen bilimleri dersi tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .01$), sanat ve görsellik algısı tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .00$), fen bilimleri öğrenme tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .02$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .02$) etki ettiği söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların "Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?" alt problemine ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Grupların Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	SD
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	5. Sınıf	108	25.47	5.80
	6. Sınıf	130	24.78	5.44
	7. Sınıf	97	30.09	6.38
	8. Sınıf	104	26.39	5.77
	Toplam	439	26.51	6.14
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	5. Sınıf	108	26.37	4.90
	6. Sınıf	130	27.58	4.46
	7. Sınıf	97	25.92	3.87
	8. Sınıf	104	26.79	4.41
	Toplam	439	26.73	4.47
<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	5. Sınıf	108	17.23	4.15
	6. Sınıf	130	17.05	3.96
	7. Sınıf	97	20.21	3.81
	8. Sınıf	104	18.23	4.24
	Toplam	439	18.07	4.21
<i>Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</i>	5. Sınıf	108	17.95	3.04
	6. Sınıf	130	16.99	3.26
	7. Sınıf	97	17.76	2.82
	8. Sınıf	104	17.75	2.44
	Toplam	439	17.58	2.95

Tablo 5*Görüşlerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (SS)	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması (MS)	F	p	η^2
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	Gruplararası	1749.83	3	583.27	17.16	.00	0.10
	Gruplarıçi	14777.88	435	33.97			
	Toplam	16527.72	438				
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	Gruplararası	171.59	3	57.19	2.89	.03	0.01
	Gruplarıçi	8593.60	435	19.75			
	Toplam	8765.19	438				
<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	Gruplararası	655.49	3	218.49	13.34	.00	0.08
	Gruplarıçi	7122.17	435	16.37			
	Toplam	7777.66	438				
<i>Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</i>	Gruplararası	66.23	3	22.07	2.56	.05	0.01
	Gruplarıçi	3746.80	435	8.61			
	Toplam	3813.03	438				

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin *Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum* düzeyleri arasında her alt boyut için sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.00<0.05$). Bu farklılığın hangi sınıf seviyeleri arasında olduğuna ilişkin Scheffe testi analiz yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, *Fen Bilimleri Dersi Tutumu* ve alt *Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu* boyutlarında $p=0.00<0.05$ olduğundan 7. sınıf ile 5.,6. ve 8. sınıfların ortalamaları arasında anlamlı bir fark ve bu farklılığın 7. sınıf öğrencilerinin lehinde olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, sınıf düzeyi değişkeninin Fen bilimleri dersi tutumu alt faktöründe orta düzeyde ($\eta^2 = .10$), sanat ve görsellik algısı tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .01$), fen bilimleri öğrenme tutumu alt faktöründe orta düzeyde ($\eta^2 = .08$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .01$) etki ettiği söylenebilir.

Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre yapılan scheffe sonuçlarına göre, *Fen Bilimleri Dersi Tutumu* ve alt *Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu* boyutlarında $p=0.00<0.05$ olduğundan 7. sınıf ile 5.,6. ve 8. sınıfların ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark 7. sınıf öğrencilerinin lehinedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Düzeylerinin Resim Kursuna Katılma Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında resim kursuna katılma durumuna göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bağımsız örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Resim Kursuna Katılma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p	η^2
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	Evet	22	24.27	5.70	437	-1.75	.40	0.00
	Hayır	417	26.63	6.14				
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	Evet	22	27.09	4.90	437	.39	.87	0.00
	Hayır	417	26.71	4.45				
<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	Evet	22	17.23	4.07	437	-.96	.40	0.02
	Hayır	417	18.12	4.22				

<i>Fen ve Sanat</i>	Evet	22	16.64	2.30	437	-1.53	.20	0.00
<i>Bütünleştirilmesi</i>	Hayır	417	17.63	2.97				
<i>Tutumu</i>								

Tablo 6'ya göre, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumu ($t_{437}=-1.75$, $p=.40>0.05$); sanat ve görsellik algısı tutumu ($t_{437}=.39$, $p=.87>0.05$); fen bilimleri öğrenme tutumu ($t_{437}=.96$, $p=.40>0.05$); fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu ($t_{437}=-1.53$, $p=.20>0.05$) faktörleri açısından resim kursuna katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada, resim kursuna katılma değişkeninin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinin; Fen bilimleri dersi tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$), sanat ve görsellik algısı tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$), fen bilimleri öğrenme tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .02$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$) etki ettiği söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Düzeylerinin Fen Bilimleri Kursuna Katılma Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında fen bilimleri kursuna katılma durumuna göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bağımsız örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Fen Bilimleri Kursuna Katılma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p	η^2
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	Evet	114	26.25	6.23	437	-.51	.84	0.00
	Hayır	325	26.60	6.11				
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	Evet	114	26.82	4.78	437	.24	.53	0.00
	Hayır	325	26.70	4.36				
<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	Evet	114	17.65	4.02	437	-1.24	.26	0.00
	Hayır	325	18.22	4.27				
<i>Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</i>	Evet	114	17.25	2.82	437	-1.36	.39	0.00
	Hayır	325	17.69	2.98				

Tablo 7’ye göre, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumu ($t_{437}=-.51$, $p=.84>0.05$); sanat ve görsellik algısı tutumu ($t_{437}=.24$, $p=.53>0.05$); fen bilimleri öğrenme tutumu ($t_{437}=-1.24$, $p=.26>0.05$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu ($t_{437}=-1.36$, $p=.39>0.05$) alt boyutlarına ilişkin fen bilimleri kursuna katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada, fen bilimleri kursuna katılma değişkeninin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinin; Fen bilimleri dersi tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$), sanat ve görsellik algısı tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$), fen bilimleri öğrenme tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$) etki ettiği söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Düzeylerinin Sanatsal Sergi/Müze Ziyareti Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında sanatsal sergi/müze ziyareti yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bağımsız örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Sanatsal Sergi/Müze Ziyareti Yapma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sanatsal sergi/müze ziyareti	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p	η^2
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	Evet	248	25.72	6.10	437	-3.08	.89	0.02
	Hayır	191	27.53	6.06				
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	Evet	248	27.03	4.67	437	1.61	.00	0.00
	Hayır	191	26.34	3.87				
<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	Evet	248	17.43	4.22	437	-3.71	.47	0.03
	Hayır	191	18.91	4.06				
<i>Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</i>	Evet	248	17.29	2.99	437	-2.34	.60	0.01
	Hayır	191	17.95	2.85				

Tablo 8'e göre, ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin sanatsal sergi/müze ziyareti değişkenine göre *Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu* alt boyutuna yönelik anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{437}=1.61$, $p=0.00<0.05$) görülmektedir. Bu farklılık sanatsal sergi/müze ziyareti yapan öğrenciler lehinedir ($\bar{X}=4.67$).

Bu araştırmada, sanatsal sergi/müze ziyareti değişkeninin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinin; Fen bilimleri dersi tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .02$), sanat ve görsellik algısı tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .00$), fen bilimleri öğrenme tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .03$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu alt faktöründe düşük düzeyde ($\eta^2 = .01$) etki ettiği söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Düzeylerinin Bilimsel Gezi Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında bilimsel gezi yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde fark var mıdır” alt probleminin ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bilimsel Gezi Yapma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bilimsel gezi	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p	η^2
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	Evet	228	25.04	5.69	437	-5.38	.21	0.06
	Hayır	211	28.10	6.22				
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	Evet	228	27.10	5.09	437	1.80	.00	0.08
	Hayır	211	26.33	3.65				
<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	Evet	228	17.09	4.06	437	-5.24	.77	0.05
	Hayır	211	19.14	4.12				
<i>Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</i>	Evet	228	17.43	3.00	437	-1.06	.57	0.00
	Hayır	211	17.73	2.89				

Tablo 9’a göre, ölçek alt boyutlarına ilişkin bilimsel gezi değişkenine göre *Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu* alt boyutuna yönelik anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{437}=1.80$, $p=0.00<0.05$) görülmektedir. Bu farklılık bilimsel gezi yapan öğrenciler lehinedir ($\bar{X}=5.09$).

Bu araştırmada, bilimsel gezi değişkeninin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinin; Fen bilimleri dersi tutumu alt faktöründe orta düzeyde ($\eta^2 = .06$), sanat ve görsellik algısı tutumu alt

faktöründe geniş düzeyde ($\eta^2 = .08$), fen bilimleri öğrenme tutumu alt faktöründe orta düzeyde ($\eta^2 = .05$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$) etki ettiği söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Düzeylerinin Bilimsel Dergi/İnternet Sitesi Takibi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında bilimsel dergi/internet sitesi takibi göre anlamlı düzeyde fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bağımsız örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Bilimsel Dergi/İnternet Sitesi Takibi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bilimsel dergi/internet sitesi takibi	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p	η^2
<i>Fen Bilimleri Dersi Tutumu</i>	Evet	161	26.19	6.27	436	-.83	.57	0.00
	Hayır	277	26.69	6.08				
<i>Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</i>	Evet	161	27.41	4.63	436	2.45	.22	0.01
	Hayır	277	26.33	4.34				
<i>Fen Bilimleri Öğrenme Tutumu</i>	Evet	161	17.68	4.28	436	-1.53	.47	0.00
	Hayır	277	18.32	4.15				
<i>Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</i>	Evet	161	17.58	3.01	436	-.02	.33	0.00
	Hayır	277	17.59	2.91				

Tablo 10’a göre, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumu ($t_{437} = -.83$, $p = .57 > 0.05$); sanat ve görsellik algısı tutumu ($t_{437} = 2.45$, $p = .22 > 0.05$); fen bilimleri öğrenme tutumu ($t_{437} = -1.53$, $p = .47 > 0.05$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu ($t_{437} = -.02$, $p = .33 > 0.05$) alt boyutlarında bilimsel dergi/internet sitesi takibi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmada, bilimsel dergi/internet sitesi takibi değişkeninin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeylerinin; Fen bilimleri dersi tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$), sanat ve görsellik algısı tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$), fen bilimleri öğrenme tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$) ve fen ve sanat bütünleştirilmesi tutumu alt faktöründe düşük düzeyin altında ($\eta^2 = .00$) etki ettiği söylenebilir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verilerinde fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verileri fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik açık uçlu üç sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevaplara ilişkin nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Görsel Sanatlar Dersinin/Kursunun Fen Bilimleri Dersine Etkisine Yönelik Bulgular

Katılımcıların görsel sanatlar dersinin/kursunun fen bilimleri dersine olan etkisini belirlemeye yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtla ilişkin içerik analizi bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11*Görsel Sanatlar Dersinin/Kursunun Fen Bilimleri Dersine Etkisine Yönelik İçerik Analizi Sonuçları*

Kategori	Kod	f	Örnek ifade
Olumlu (n=11)	Görsel ile daha iyi kavrama	7	“(…) fende de genellikle açılar falan olduğu için resimde de onu daha iyi görebilmemi sağlıyor benim için.” Ö1 “(…) Görsel olmasaydı konuyu daha zor öğrenirdim.” Ö13
	Görsel hafıza	2	“Bazı konuları anlamadığımız zaman görseli aklımızda tuttuğumuz zaman derslere daha yardımcı olabiliyor.” Ö2
	İyi çizimler	2	“İyi çizimler bizim daha fazla aklımızda kalmasına konunun yardımcı olabileceğini düşünüyorum.” Ö2 “(…) ne kadar iyi çizersen o kadar iyi aklında kalıyor.” Ö10
Olumsuz (n=4)	Resim kursu müfredatı	3	“Resim kursunda daha çok insan figürü, karakalem çalışıyoruz.” Ö4
	Ayrı branşlar	1	“(…) fen dersi ve resim dersi başka bir şey.” Ö9-
Nötr (n=2)	Başarının derecelenmemesi	1	“(…) ben hiç fende ki başarıyı derecelemedim. Bilmiyorum o yüzden (...) Boşladım yavaş yavaş sonra LGS dönemine de başlamamız gerekiyordu ondan da bıraktım.” Ö6
	Hatırlayamama	1	“Resim kursunda ne yaptığımızı hatırlayamıyorum.” Ö14

Tablo 11 incelendiğinde, resim dersinin/kursunun fen bilimleri dersine etkisine yönelik öğrencilerin büyük bir kısmı etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etkinin özellikle görseller ile anlamının kolaylaştığı ve kalıcılığının sağlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yaratıcılık ve Hayal Gücü Gibi Becerilerin Bilimsel Bilgi Üretimine Olan Etkisine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yaratıcılık ve hayal gücü gibi becerilerin bilimsel bilgi üretimine etkisine yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtla ilişkin içerik analizi bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12*Yaratıcılık ve Hayal Gücü Gibi Becerilerin Bilimsel Bilgi Üretimine Etkisine Yönelik İçerik Analizi Sonuçları*

Kategori	Kod	f	Örnek ifade
Olumlu (n=16)	Düşünceleri geliştirme	9	“(…) Çünkü başka pencerelerden bakmak insanlar için daha olumlu yerlere götürüyor daha olumlu etkiler yaşıyor. Tübitak gibi.” Ö1 “(…) benim yaratıcılığım ve hayal gücüm çok vardı... Matematikte mesela kendime formül bulmaya çalışıyorum.” Ö6 “Çünkü resim yaptığımızda hayal gücümüz ve zihnimiz gelişiyor.” Ö8
	Projelere faydası	7	“(…) bizden Teknofest için proje istediler o projeler üç boyutlu da olacak sonunda onu yaparken çizim gerekecek zaten çoğumuza.” Ö5

“Bir şeyi düşünüyorsan onu daha hızlı yapabilmene sebep olabilir.” Ö7
 “(...) kâğıda bir şeyler çizerken bakıyorum ortaya yeni bir proje çıkıyor.” Ö15
 “Evet büyüyünce bilim insanı olmak istiyorum bir proje yaparken bir resimden ilham alabilirim.” Ö12
 “(...) mesela işlediğimiz konularla alakalı ne yapabilirim buradan işte bir yeni bir şey bulabilir miyim bilime bir etki katkı daha bir şey daha ekleyebilir miyim diye düşünüyorum.” Ö8

Tablo 12 incelendiğinde, yaratıcılık ve hayal gücü gibi becerilerin bilimsel bilgi üretimine etkisine yönelik öğrencilerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir.

Fen Bilimleri Derslerinde Görsellerden Faydalanmaya Yönelik Bulgular

Katılımcıların Fen Bilimleri derslerinde görsellerden faydalanmaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtla ilişkin içerik analizi bulguları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Fen Bilimleri Derslerinde Görsellerden Faydalanmaya Yönelik İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	f	Örnek ifade
Olumlu (n=12)	Etkili anlama	9	“Bizim için yorum gücünün çok önemli olduğu bir ders fen bilimleri... benim yorumlama gücüm daha iyi olduğu için fenim daha yüksek geliyor.” Ö1 “Mesela hocamız bir hücre çizerken o hücreyi kafamda daha iyi anlayabiliyorum.” Ö7 “Görsellere bakınca daha da iyi anlıyoruz işte daha da kafamızda canlanıyor o olay.” Ö8 “Kitaplarımızda görseller var ona bakarak konuyu yapıyoruz öyle de güzel oluyor.” Ö9 “Mesela solunum sistemi görsellerle gösterildiğinde mesela vücudumuza ne nerede olduğunu nasıl çalıştığını falan daha iyi anlayabiliyorum.” Ö10 “(...) bazen anlamadığım şeyleri görsellerden anlıyorum.” Ö11 “Bugünkü konumuz şeydi işte katı sıvı ve gazdı (...) öğretmenimiz bir tablo çizdi sonra buraya belirli şekiller çizdi.” Ö12 “Mesela şu anki konumuzda var (...) Buharlaşmayı görsel olarak görüyorum. Okumaya çok gerek kalmıyor.” Ö13 “Buharlaşma tarzı konularda mesela kaynama, orda grafiklere ya da resimlere bakıyoruz.” Ö14
		3	“mesela bir soru çıktığı zaman orda görsel olarak hatırlayabiliyorum ne yapmıştım diye.” Ö2 “Birkaç ünite de görseller var.” Ö3 “görsel olmadan ben zaten pek şey yapamıyorum zaten.” Ö5

Olumsuz (n=3)	Az düzeyde	2	<i>“Pek değil, mitoz mayoz var mesela hücreleri ayırmak için onun için görsel çok önemli oluyor.” Ö4</i>
	Görsel eksikliği	1	<i>“Çok sık değil çok az kullanıyoruz.” Ö15</i> <i>“Sadece kitabımızda bazen böyle mikroskopik canlılar oluyor onu gösteriyorlar.” Ö6</i>

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmı (n=12) fen bilimleri derslerinde görsellerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini konu edinmiştir. Bu değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, resim kursuna katılma, fen bilimleri kursuna katılma, sanatsal sergi/müze ziyareti yapma, bilimsel gezi yapma ve bilimsel dergi/internet sitesi takibi yapma olarak sıralanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, “cinsiyet” değişkeni öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum düzeyleri üzerinde düşük etkiye sahiptir. Araştırmaya 210 kız öğrenci ve 229 erkek öğrenci katılmıştır. Bu sebeple katılımcıların cinsiyete göre dağılımı görece homojendir. Cinsiyet değişkeninin öğrenci tutumları üzerine anlamlı bir etkisinin olmaması (Olufemi & Omirin, 2016) bu iki disiplinin cinsiyet fark etmeksizin öğrenciler üzerinde benzer etkiler yarattığını göstermektedir. Bequette & Bequette (2012) çalışmalarında, önemli olanın öğretim stratejilerinin etkili şekilde uygulanması olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, fen ve sanatın bütünleştirilmesi sürecinde kullanılan yöntemlerin, bireylerin bireysel özelliklerinden bağımsız olarak, disiplinler arası etkileşimi ve öğrenmeyi destekleyecek (Liao, 2016) şekilde tasarlanması gerektiği söylenebilir. Bu durum, her iki disiplinden elde edilen öğrenme çıktılarını maksimize etme potansiyeline sahiptir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının resim ve fen kursuna katılma değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Resim veya fen bilimleri kurslarına katılımın fen bilimleri tutumu üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması, kursların müfredatının bu tür entegratif yaklaşımlarla yeterince desteklenmediğini (Krug & Cohen-Evron, 2000) düşündürülebilir. Bu, mevcut kurs içeriklerinin öğrencilerin disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmek yerine, tek disipline odaklandığını gösterebilir. Disiplinler arası eğitim programlarının öğrencilerin hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu (Howlett vd., 2016) vurgulamakta; ancak bu etkinin sağlanabilmesi için sanat ve fen gibi farklı alanların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini (Heras vd., 2021) ifade etmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının bilimsel dergi/internet sitesi takibi değişkeni açısından anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Bilimsel dergi ve internet sitelerinin takibi öğrencilerin tutumları üzerinde önemli bir etki yaratmamış olsa da bu durum, öğrencilerin bu kaynakları aktif şekilde kullanmadıkları veya yeterince anlamadıkları (Livingstone, 2009) anlamına gelebilir. Bu sonuç, öğrencilerin daha fazla yönlendirme ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını gösterebilir. Araştırmadaki “sınıf düzeyi” değişkeni 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve öğrenme tutumlarında diğer sınıflara göre daha yüksek sonuçlar göstermiştir. İlgili sonuç bu yaş grubunun öğrenmeye daha fazla açık olduğu ve bu entegrasyonun daha etkili olduğu anlamına gelebilir. Bununla birlikte, Marshall (2014) fen ve sanat entegrasyonunun öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının sanatsal sergi/ müze ziyareti değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sanatsal sergi ve müze ziyaretlerinin sanat ve görsellik algısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Müze ve sergi gibi görsel sanat ortamlarının eğitsel işlevi, sanatın salt bilgi aktarımının ötesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sağlaması açısından önemlidir (Hooper-Greenhill, 2007). Araştırmalar, sanatla etkileşim kuran öğrencilerin disiplinler arası bağlantılar kurma becerisinin daha güçlü olduğunu göstermektedir (Ghanbari, 2015). Bu durum, öğrencilerin sanat eserlerini doğrudan deneyimleme fırsatı bulduklarında, yalnızca estetik duyarlılıklarının değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme süreçlerinin de aktif hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının bilimsel gezi yapıp yapmama değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç, bilimsel gezilerin öğrencilerin disiplinler arası öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğunu ve bu tür etkinliklerin öğrencilerin fen ve sanat entegrasyonuna yönelik tutumlarını olumlu yönde

etkilediğini göstermektedir. Nitekim DeWitt ve Storksdieck (2008), bilimsel gezilerin öğrencilerin kavramsal anlayışlarını derinleştirdiğini ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, bilimsel gezilere katılan öğrencilerin çeşitli sosyal ve fen disiplinine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Mandala, 2022; Nadelson & Jordan, 2012).

Ortaokul öğrencilerinin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik görüşlerine ilişkin olan alt problemde yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilere yöneltilen, öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan üç sorudan oluşmaktadır ve bu sorular bu alt problemde birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre, öğrenciler resim kursunun fen bilimleri dersine çoğunlukla olumlu etkisinin olduğunu ve görseller ile dersi daha iyi kavradıklarını, yaratıcılık ve hayal gücü gibi becerilerin fen bilimleri dersine olumlu katkı sağladığını ve fen bilimleri dersinde görsellerden faydalanmanın öğrenmelerine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Resim kursunun fen bilimleri dersine çoğunlukla olumlu etkisi olduğu bulgusu disiplinler arası yaklaşımların öğrenme sürecine olan katkısını göstermektedir. Dobbs (1998), sanat eğitimi yalnızca görsel estetik değerleri barındırmakla kalmayıp diğer disiplinleri de doğrudan beslemektedir. Sanat ve fen bilimlerinin bütünleşik bir şekilde hareket etmesi, düşünce ve fikir üretme sürecinde eş güdümlü ilerlemesi, disiplinler arasılığı desteklemektedir (Barry vd., 2008). Ayrıca, Sousa ve Pilecki (2013) sanatın da yer aldığı çeşitli etkinlikler, STEAM derslerinde öğrencilerin ilgisini artırdığına ve başarılarını desteklediğine dikkat çekmektedir. Resim kursuna katılan öğrenci sayısı yalnızca 22 ile sınırlı olduğundan, bu gruptan elde edilen istatistiksel analizlerin anlamlılığı ve genellenebilirliği kısıtlıdır. Bu nedenle, söz konusu bulgular tüm ortaokul öğrencilerine doğrudan genellenmemelidir. Görsellerle dersin daha iyi kavrandığı bulgusu derslerde görsel materyal kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Bu materyallerin öğrenme sürecinde kalıcılığa yaptığı katkı değerlidir. Stokes (2002) da görselliğin ön planda olduğu öğrenme süreçlerinde konuyu kavrayışı ve anlamayı geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle fen bilimleri gibi soyut kavramların yoğun olduğu derslerde görsel materyallerin, öğrencilerin anlamlandırma süreçlerinde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Dickmann vd., 2019). Yaratıcılık ve hayal gücü gibi becerilerin fen bilimleri dersine olumlu katkı sağladığı bulgusu yaratıcılık kavramının, yalnızca sanatsal üretimde değil, bilimselliğin ön planda olduğu süreçlerde de merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. DeHaan (2009) ise yaratıcı düşünmenin fen bilimleri derslerinde problem çözme yeteneğini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Hadzigeorgiou (2016) öğrencilerin hayal gücünü kullanmasının, fen biliminde başarılarını artırdığını belirtmektedir. Fen bilimleri dersinde görsellerden faydalanmanın öğrenmeye olumlu etki ettiği bulgusu ise fen eğitimi literatüründe sıkça vurgulanan görsel materyallerin çoğunlukta olduğu öğretim yaklaşımlarını doğrulamaktadır. Disiplinler arasılığın başrolde olduğu, sanatın da içerisinde yer aldığı aksiyonlar özellikle fen bilimlerinde öğrenme başarısının arttığını göstermektedir (Root-Bernstein vd., 2008). Ayrıca, yapılan bir çalışmada Lin ve Wu (2021), fen derslerinde kullanılan görsellerin öğrencilerin motivasyonunu ve başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Sanatın diğer disiplinlere entegre olması önemlidir (Bautista vd., 2016; Sutardi & Nurhalisa, 2024). Sanat, çok yönlü dinamiğiyle hem beşerî hem de fen bilimlerinde kavrayışın geliştirilmesinde de rol oynamaktadır (Akhundova, 2024). (Efland (2002), sanat eğitiminin fen bilimleri eğitimiyle entegrasyonunun, öğrencilerin çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme sürecini daha anlamlı kıldığını belirtmiştir. Bu çalışma, fen ve sanatın birlikte ele alınmasının öğrencilerin soyut düşünme yetilerini güçlendirdiğini ve bu durumun, fen bilimleri öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Land (2013) ve Fatma (2018), fen bilimleri ve sanatın entegrasyonunun öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de duygusal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin fen ve sanat entegrasyonuna yönelik olumlu tutumlarının Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla da örtüştüğünü göstermektedir; çünkü bu yaş grubundaki öğrenciler soyut işlemler dönemine geçişte, görsel ve yaratıcı uyaranlarla daha etkili öğrenmektedirler (Piaget, 1972).

Çalışma deneysel bir modelde ele alınmıştır. Bu çalışmada, sanatın fen bilimleri eğitimiyle birleşmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Nitekim Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı da öğrencilerin sanat ve fen disiplinlerini birlikte deneyimleyerek akranları ve öğretmenleriyle etkileşim içinde öğrenmelerinin bu tür yüksek düzey düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Vygotsky, 1978). Öğrencilerin tamamı yaratıcılık ve hayal gücünün bilimsel çalışmalara katkısı olduğunu düşünmektedirler. Örneğin, Sousa & Pilecki (2013), fen bilimleri ve sanatın entegre edilmesinin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklediğini öne sürmektedir. Bu çalışmada, fen ve sanatın birleşiminin, öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırdığı ve daha geniş bir perspektif kazanmalarına

yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma ayrıca, bu entegrasyonun öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi anlamalarına ve öğrendiklerini günlük hayatta uygulamalarına olanak sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, fen bilimleri derslerinde konuyu daha iyi anlama ve kalıcılığı sağlamada görsellerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, bu tür disiplinler arası yaklaşımların öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini, ilgilerini artırdığını ve fen ile sanat arasındaki bağlantıyı daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Bruner'in spiral müfredat anlayışı da farklı disiplinlerin birbirini besleyecek şekilde kademeli ve tekrarlı olarak sunulmasının, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Bruner, 1960). Bu bulgular, disiplinler arası eğitim programlarının öğrencilerin fen ve sanat konularına olan ilgisini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu konuyu destekleyen bir çalışmada Wynn & Harris (2012), disiplinler arası eğitim yaklaşımlarının öğrenci motivasyonunu nasıl artırdığını ve disiplinler arası eğitim yaklaşımlarının öğrenci üzerindeki etkilerini interaktif bir projeye araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, fen ve sanat konularının bütünleştirilmesinin ortaokul öğrencilerinin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek için etkili bir strateji olduğunu göstermektedir. Özellikle sınıf seviyesine, sanatsal sergi/müze ve bilimsel gezi ziyaretlerine göre farklılıklar belirlenmiştir. Cinsiyet, resim ve fen kurslarına katılım gibi değişkenler anlamlı bir farklılık yaratmamış, ancak 7. sınıf öğrencilerinin fen ve sanat entegrasyonuna daha olumlu yaklaştığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, disiplinler arası eğitim yaklaşımlarının öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ve öğrencilerin bilimsel ve sanatsal düşünme becerilerini aynı anda geliştirmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Fen bilimleri ve sanatın bir arada ele alınması, öğrenci öğrenme süreçlerini zenginleştiren ve disiplinler arası becerileri geliştiren bir yaklaşım olarak literatürde yer almaktadır. Marshall (2014), disiplinler arası sanat eğitiminin fen bilimleri öğretiminde yaratıcılığı teşvik ettiğini ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, fen ve sanat entegrasyonunun öğrencilerin bilimsel süreçlere farklı bakış açılarıyla yaklaşmasını sağladığını ve bu sayede daha derin bir öğrenme yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin fen ve sanat konularına yönelik tutumlarının gelişebilmesi için, fen ve sanat konularına yönelik disiplinler arası eğitim programları geliştirilebilir ve bu programların etkinliği üzerine araştırmalar yapılması önerilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, uygulayıcılara, program geliştiricilere ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

- Fen ve sanat derslerinin disiplinler arası çalışmalarını teşvik etmek amacıyla, disiplinler arası öğretim stratejileri kullanılabilir ve disiplinler arası projeler tasarlanabilir. Özellikle sanat derslerinde kullanılan görsellerin, fen derslerinde de yer alacak şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir.
- Öğrencilerin sanat ve fen konularını birleştiren etkinliklere katılmalarını teşvik edin ve bu etkinlikler hakkında düzenli geri bildirimler verilebilir. Öğrencilerin bu tür etkinliklerden ne derece yararlandıkları değerlendirilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, yedinci sınıf öğrencileri entegrasyon konusunda daha olumlu tutumlar sergilemiştir. Bu bağlamda, sınıf seviyesine göre farklılaştırılmış öğretim yöntemleri geliştirilerek uygulanabilir.

Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler:

- Fen ve sanat derslerinin disiplinler arası çalışmalarını teşvik edecek şekilde öğretim programları geliştirilebilir. Bu entegrasyonun öğrenci tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmek için pilot uygulamalar yapılabilir.
- Fen ve sanat dersleri arasında geçişleri kolaylaştıracak eğitim materyalleri ve araçları geliştirilebilir. Görsel materyaller, sanatsal projeler ve bilimsel geziler gibi uygulamalar, öğrencilerin bu iki disiplini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.
- Öğretmenlere fen ve sanat derslerinin entegrasyonunu nasıl gerçekleştirebileceklerine yönelik disiplinler arası eğitim programları sunulabilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin entegrasyon stratejilerini daha etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Fen ve sanat entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarıları ve genel tutumları üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile çalışılmıştır. Daha geniş ve çeşitli örneklem grupları kullanarak elde edilen sonuçların genellenebilirliğini arttırılabilir. Ayrıca, farklı coğrafi bölgelerdeki okullardan veri toplamak, entegrasyonun çeşitli bağlamlarda nasıl çalıştığını anlamak için önemli olabilir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Veri toplama sürecinde ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularını cevaplayan Diyarbakır Cemil Özgür Ortaokulunda okuyan öğrencilere teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

- Akhundova, N. (2024). Integrating art into different subjects. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, 1(1), 108–113. <https://doi.org/10.69760/aghel.024056>
- Alter, F. (2010). Using the visual arts to harness creativity. *The University of Melbourne Refereed e-journal*, 1(5). <https://www.unescoejournal.com/wp-content/uploads/2020/01/1-5-2-alter-paper.pdf>
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 33-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219358>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Barry, A., Born, G., & Weszkalnys, G. (2008). Logics of interdisciplinarity. *Economy and Society*, 37(1), 20-49. <https://doi.org/10.1080/03085140701760841>
- Bautista, A., Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., & Yau, X. (2016). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of 'space'. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 610-629. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940>
- Bayrak, B., & Münire Erden, A. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 137-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819231>
- Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the stem conversation. *Art Education*, 65(2), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519167>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. *CBE—Life Sciences Education*, 8(3), 172-181. <https://doi.org/10.1187/cbe.08-12-0081>
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: Bir karma yöntemli yaklaşım*. (Tez No: 435235) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor studies*, 11(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Dickmann, T., Opfermann, M., Dammann, E., Lang, M., & Rumann, S. (2019). What you see is what you learn? The role of visual model comprehension for academic success in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(4), 804-820. <https://doi.org/10.1039/C9RP00016J>
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*. Getty Publications.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Fatma, M. (2018). Art integration with different subjects. *Researchers' Guild*, 1(2), 22-22. <https://doi.org/10.15503/rg2018.22>
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and nonunion member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.52.10>
- Ghanbari, S. (2015). Learning across disciplines: A collective case study of two university programs that integrate the arts with STEM. *International Journal of Education & the Arts*, 16(7). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069829>
- Girod, M., Twyman, T., & Wojcikiewicz, S. (2010). Teaching and learning science for transformative, aesthetic experience. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 801-824. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9175-2>
- Green, K., Trundle, K. C., & Shaheen, M. (2018). Integrating the arts into science teaching and learning: A literature review. *Journal for Learning through the Arts*, 14(1). <https://doi.org/10.21977/D914140829>
- Hadzigeorgiou, Y. (2016). *Imaginative science education: The central role of imagination in science education*. Springer.
- Henriksen, D. (2014). Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices. *The STEAM Journal*, 1(2), 15-25. <https://doi.org/10.5642/steam.20140102.15>
- Heras, M., Galafassi, D., Oteros-Rozas, E., Ravera, F., Berraquero-Díaz, L., & Ruiz-Mallén, I. (2021). Realising potentials for arts-based sustainability science. *Sustainability Science*, 16(6), 1875-1889. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01002-0>
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Howlett, C., Ferreira, J. A., & Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education: Building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 305-321. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2014-0102>
- Izadi, D. (2017). Arts in science education. *Canadian Journal of Physics*, 95(7), 13-16. <https://doi.org/10.1139/cjp-2016-0590>
- Kaçar, S. (2012). *Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutumlarına etkileri*. [Tez No: 317670] [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Karayağmurlar, B. & Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 65-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2767/36961#article_cite
- Krug, D. H., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258-275. <https://doi.org/10.2307/1320380>
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.317>
- Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *ART Education*, 69(6), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873>
- Lin, C. Y., & Wu, H. K. (2021). Effects of different ways of using visualizations on high school students' electrochemistry conceptual understanding and motivation towards chemistry learning. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(3), 786-801. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873>
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet: Great expectations, challenging realities*. Polity Press.
- Mandal, S. (2022). Attitude towards field excursion in biological science and academic achievement at higher secondary level. *International Research Journal of Commerce Arts and Science*, 13(7), 126-143. <https://doi.org/10.32804/CASIRJ>
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- Nadelson, L. S., & Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220-231. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.576715>
- Olufemi, A. S., & Omirin, M. S. (2016). A comparative analysis of the attitude of students towards science and art courses. *European Journal of Education Studies*, 20-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.54841>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Pavlou, V. (2013). Investigating interrelations in visual arts education: aesthetic enquiry, possibility thinking and creativity. *International Journal of Education Through Art*, 9(1), 71-88. https://doi.org/10.1386/eta.9.1.71_1
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Read, H. (1981). *Sanat ve toplum* (S. Mülâyim, Çev.). Umran Yayınları.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin books.
- Root-Bernstein, R., Allen, L., Beach, L., Bhadula, R., Fast, J., Hosey, C., ... & Weinlander, S. (2008). Arts foster scientific success: avocations of nobel, national academy, royal society, and sigma xi members. *Journal of Psychology of Science and Technology*, 1(2), 51-63. <https://doi.org/10.1891/1939-7054.1.2.51>
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Corwin Press.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.

- Sutardi, E., & Nurhalisa, Z. (2024). Integration of Art Education with Other Subjects in High School. *Lentera: Jurnal Ilmiah Kependidikan--Edisi Khusus ISETA*, 19(2), 245-252. <https://jurnal.upk.ac.id/index.php/iseta/article/view/48>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: The researcher in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277. <https://doi.org/10.1177/1558689810382532>
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tomljenovic, Z. (2015). An interactive approach to learning and teaching in visual arts education. *CEPS Journal*, 5(3), 73-93. <https://doi.org/10.25656/01:11406>
- Türkoğuz, S., & Yayla, Z. (2011) Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 40(190), 256.268. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442567>
- Ulger, K. (2016). The creative training in the visual arts education. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 73-87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.007>
- Ünlüer, E. (2017). Estetik eğitim programlarının beş yaş çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi (Tez No. 490671) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Van de Kamp, M. T., Admiraal, W., van Drie, J., & Rijlaarsdam, G. (2015). Enhancing divergent thinking in visual arts education: Effects of explicit instruction of meta-cognition. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 47–58. <https://doi.org/10.1111/bjep.12061>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wynn, T., & Harris, J. (2012). Toward A stem + arts curriculum: Creating the teacher team. *Art Education*, 65(5), 42-47. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519191>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382–399. <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518783>

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The purpose of this study is to determine the attitudes and opinions of middle school students regarding the integration of science and art subjects. It is believed that this study will contribute to the literature in terms of the interdisciplinary study and application of science and art fields; existing literature is limited in terms of studies that comprehensively address the attitudes and opinions of middle school students regarding the integration of these two fields. This research also offers the opportunity to examine students' experiences and perceptions in depth, beyond quantitative data, through semi-structured interviews with volunteer students; thus, not only are attitudes measured, but students' thoughts and suggestions on the subject are also contributed to the literature.

Originality / Value

This study makes a distinctive contribution to the literature by examining students' attitudes and perceptions toward science–art integration through a convergent mixed-methods design. While prior research has largely focused on instructional practices, achievement, or activity-based outcomes, comprehensive investigations centered on students' experiences remain limited. Drawing on quantitative and qualitative data from 439 students, the study offers a multidimensional evaluation of science–art interaction.

Design and Methodology

In the study, the interpretive mixed method, one of the mixed-method designs that combines quantitative and qualitative methods, was employed. This method enables a deep understanding of the participants' perspectives and provides a comprehensive view of the phenomenon under investigation (Creswell & Clark, 2017; Teddlie & Tashakkori, 2010). The reason for using the explanatory mixed method in this research is to elaborate on the quantitative data obtained from the defined study group with qualitative data (Demir, 2016). In this context, the attitudes of students studying science education towards the integration of science and art subjects were determined in the quantitative dimension of the research using a scale applied to students selected by the criterion sampling method. Semi-structured interviews were conducted in the qualitative dimension to support and interpret the quantitative data in greater depth. The qualitative process was designed to reveal the underlying reasons for the trends that emerged in the quantitative findings.

Findings

The study's findings revealed that middle school students' attitudes toward integrating science and art subjects varied according to specific variables. It was determined that the gender variable did not have a significant effect on attitudes, indicating that the approach to science and art integration developed similarly among female and male students. Similarly, no significant differences were found in terms of participation in art and science courses or following scientific journals or websites. These results suggest that students' course and individual follow-up behaviours do not directly affect their integrative attitudes. However, grade level emerged as a significant variable; 7th-grade students' attitudes toward science-art integration were found to be higher than those of other grades. Furthermore, it was found that students who visited art exhibitions/museums and participated in scientific field trips had significantly higher attitude levels. This finding shows that out-of-school learning environments strengthen interdisciplinary perception, interest, and motivation to learn.

Qualitative findings indicate that students perceive art as supportive of science learning, particularly through visual materials that enhance understanding, creativity, and problem-solving. Visuals were reported to facilitate comprehension of abstract concepts, increase retention, and make lessons more engaging. Overall, students emphasized that science-art integration positively influenced their attitudes toward science and improved their learning processes.

Research Limitations

The findings are limited by the regional scope of the sample, as the study was conducted in a single middle school in Diyarbakir. Therefore, further research with larger, more diverse samples and expanded qualitative data is needed to enhance generalizability.

Implications: Theoretical, Practical, and Social

To encourage interdisciplinary work in science and art classes, interdisciplinary teaching strategies can be used and interdisciplinary projects can be designed. Integrating visuals used in art classes into science classes can help students better understand the topics. Encourage students to participate in activities that combine art and science topics, and provide regular feedback on these activities. The extent to which students benefit from such activities can be evaluated. Teaching programs can be developed to encourage interdisciplinary work in science and art classes. Pilot studies can be conducted to assess the impact of this integration on student attitudes.

Educational materials and tools that facilitate transitions between science and art classes can be developed. Applications such as visual materials, artistic projects, and scientific field trips can help students better understand these two disciplines. Research can be conducted to examine the long-term effects of science and art integration on students' academic achievement and overall attitudes.



Dijital Sessizlik, Sosyal Uzaklık: Üniversite Öğrencilerinde Phubbing, Aidiyet, Stres ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi

Digital Silence, Social Distancing: The Relationship Between Phubbing, Belonging, Stress, and Psychological Resilience in University Students

Nurhan NAZ^{1*}, Dilan MALGAZ GÜÇLÜ²

¹İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

e-mail: psikolognurhannaz@gmail.com ORCID ID : 0009-0007-3517-6160

²İğdır Üniversitesi, Türkiye

e-mail: malgazdilan.25@gmail.com , ORCID ID : 0000-0003-4868-0247

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 20.07.2025

Kabul Tarihi: 13.11.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 729-748

*Sorumlu Yazar: Nurhan NAZ

Yazar Notu: Bu makale, yazarlar tarafından bireysel olarak yürütülmüş özgün bir araştırma çalışmasına dayanmaktadır. Herhangi bir tez çalışmasının parçası değildir ve başka bir kurum ya da proje kapsamında üretilmemiştir.

Alıntılama: Naz, N. & Malgaz Güçlü, D. (2025). Dijital sessizlik, sosyal uzaklık: Üniversite öğrencilerinde phubbing, aidiyet, stres ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 729-748.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma için İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 30.05.2025 tarihli ve 2025-11-77 sayılı karar ile etik onay alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Metin içinde yer alan sınırlı sayıdaki İngilizce bölümlerin yazımında, yalnızca dilbilgisi ve ifade netliğinin artırılması amacıyla yapay zekâ destekli araçlardan yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları araştırma tasarımı, veri toplama, veri analizi, bulguların yorumlanması veya bilimsel karar alma süreçlerinde kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm akademik sorumluluğu ve bilimsel bütünlüğü yazarlara aittir.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Dijital Sessizlik, Sosyal Uzaklık: Üniversite Öğrencilerinde Phubbing, Aidiyet, Stres ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi

ÖZ

Dijitalleşmenin sosyal yaşam üzerindeki etkileri, özellikle genç yetişkinler arasında yeni dışlanma biçimlerini beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin phubbing (telefona yönelerek karşısındakini görmezden gelme) davranışına maruz kalma düzeylerinin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisi, algılanan stres ve psikolojik sağlık değişkenlerinin aracılık rolleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma, İstanbul ve Iğdır illerindeki üniversitelerden 420 öğrencinin katılımıyla yürütülmüş ve ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, phubbinge maruz kalmanın öğrencilerde algılanan stres düzeyini artırdığını, psikolojik sağlık düzeyini azalttığını ve üniversiteye yönelik aidiyet duygusunu hem doğrudan hem de dolaylı yollarla olumsuz etkilediğini göstermektedir. Psikolojik sağlık, aidiyet duygusunu destekleyici bir tampon mekanizma olarak işlev görürken; algılanan stres, bu bağı zayıflatıcı bir aracı değişken olarak öne çıkmaktadır. Yapısal model analizleri, phubbing ile üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide algılanan stres ve psikolojik sağlık aracılığında kısmi aracılık etkisi bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, dijital dışlanma biçimlerinin üniversite öğrencilerinin psikolojik ve sosyal iyi oluşları üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir şekilde ele alarak literatüre özgün katkılar sunmaktadır. Sonuçlar, üniversite ortamlarında dijital etkileşim biçimlerinin sosyal ilişkiler ve kurumsal bağlılık üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekmekte ve psikolojik danışma hizmetlerinde dijital farkındalık odaklı müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Phubbing, Üniversite Aidiyeti, Algılanan Stres, Psikolojik Sağlık, Dijital Dışlanma

ABSTRACT

The impact of digitalization on social life has introduced new forms of exclusion, particularly among young adults. This study examines how university students' exposure to phubbing (the act of ignoring someone by focusing on one's phone) affects their sense of university belonging, considering the mediating roles of perceived stress and psychological resilience. The research was conducted using a relational screening model, with data collected from 420 students enrolled in universities in Istanbul and Iğdır, Türkiye. The findings indicate that exposure to phubbing significantly increases students' perceived stress, decreases their psychological resilience, and negatively affects their sense of university belonging both directly and indirectly. While psychological resilience acts as a protective buffer enhancing the sense of belonging, perceived stress functions as a weakening mediator within this relationship. Structural model analyses revealed a partial mediation effect through perceived stress and psychological resilience in the relationship between phubbing and university belonging. This study offers an original contribution to the literature by addressing the multidimensional effects of digital exclusion on students' psychological and social well-being. The results highlight the critical role of digital interaction styles in shaping social relationships and institutional commitment in university settings, emphasizing the importance of digital awareness-based interventions within psychological counseling services.

Keywords: Phubbing, University Belonging, Perceived Stress, Psychological Resilience, Digital Exclusion

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin yaşamın her alanına nüfuz ettiği günümüzde, bireylerin yüz yüze sosyal etkileşimlerinde yeni davranış biçimleri ortaya çıkmıştır. Bu davranışlardan biri olan "phubbing", telefon ("phone") ve görmezden gelme ("snubbing") kelimelerinin birleşimiyle oluşmuş, bireyin sosyal bir ortamda yanında bulunan kişileri ihmal ederek telefonuna yönelmesini tanımlar (Karadağ vd., 2015). Bu davranış biçimi, özellikle genç yetişkinlerde ve üniversite öğrencileri arasında yaygınlık göstermekte; bireyin sosyal ilişkilerine, aidiyet duygusuna ve psikolojik sağlığına dair önemli sonuçlar doğurmaktadır (Chotpitayasunondh & Douglas, 2016; Garrido vd., 2024). Ayrıca bu davranışın, bireylerde yalnızlık, algılanan dışlanma, azalmış özsaygı, artan stres düzeyleri ve zayıflayan sosyal bağlılık gibi çeşitli psikolojik ve sosyal sonuçlara yol açtığı belirlenmiştir (Roberts & David, 2016; Zhang vd., 2023). Bu bağlamda phubbing, bireylerin psikososyal işlevselliğini olumsuz etkileyebilecek önemli bir dijital dışlanma biçimi olarak değerlendirilmektedir.

Phubbing, yalnızca bireyin başkalarına karşı sergilediği bir tutum değil; aynı zamanda başkalarından gelen bir tutumun hedefi olma biçiminde de ele alınmalıdır. Phubbinge maruz kalmak, sosyal dışlanma, değersizlik hissi, görünmez olma algısı gibi olumsuz psikososyal sonuçlarla ilişkilidir (David & Roberts, 2017). Bu tür deneyimler, özellikle aidiyet ihtiyacının yoğun olduğu genç yetişkinlik döneminde bireyin kendilik algısını ve kurumsal bağlarını zayıflatır. Bu bağlamda, phubbinge maruz kalma davranışı kuramsal olarak Williams'ın (2009) Sosyal Ağ Teorisi ile açıklanabilir. Bu teoriye göre bireyler, sosyal ilişkiler yoluyla psikolojik ihtiyaçlarını karşılarlar; bu ilişkilerdeki bir kesinti veya ihmal, bireyin temel aidiyet ve görünürlük ihtiyacını tehdit eder.

Sosyal dışlanma, bireyin grup içinde ya da kişilerarası ilişkilerde görmezden gelinme, dışlanma veya yok sayılma deneyimini ifade eder (Williams, 2009). Phubbinge maruz kalmak, dışlanmanın dijitalleşmiş bir formu olarak değerlendirilebilir. Bu durum, bireyin grup içindeki görünürliğini azaltmakta, kişilerarası bağlarını zedelemekte ve psikolojik ihtiyaçlarını tehdit etmektedir. Özellikle üniversite gibi aidiyetin yüksek önemde olduğu bağlamlarda bu durum, öğrencilerin hem bireysel hem kurumsal düzeyde kendilerini izole hissetmelerine neden olabilir. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar da bu yöndedir; örneğin Wang ve arkadaşları (2025), phubbinge maruz kalan öğrencilerin sosyal izolasyon düzeylerinde ve yalnızlık algılarında anlamlı artışlar gözlemlemiştir. Aynı şekilde, Barbed-Castrejon ve arkadaşları (2024) çalışmasında phubbing davranışına maruz kalmanın, öğrencilerin üniversiteyle kurdukları sosyal ve duygusal bağlarda zayıflamaya neden olduğu gösterilmiştir.

Bireyin sosyal bir ortamda sürekli olarak phubbinge maruz kalması, sosyal karşılıklılık beklentisinin zedelenmesine, ilişkisel güvenin azalmasına ve sosyal bağlılık düzeyinin düşmesine yol açabilir. Bu tür ilişkisel kopuşlar ise bireyin üniversiteye dair duygusal ve bilişsel bağını, yani üniversite aidiyetini zayıflatır (Kircaburun, 2016). Aidiyet duygusu bu bağlamda Tinto'nun Öğrenci Bütünleşme Kuramı (1993) ile açıklanabilir. Bu kurama göre üniversite öğrencisinin hem akademik hem sosyal ortamlara uyumu, kuruma olan aidiyet hissini belirler; bu uyum zedelenirse, kurumdan kopuş başlar.

Üniversite aidiyeti, bireyin üniversite kurumuna yönelik bağlılık, sahiplenme ve psikolojik yakınlık hissetme düzeyini ifade eder (Hausmann vd., 2007). Bu kavram, bireyin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal olarak da üniversiteyle kurduğu ilişkinin kalitesine işaret eder. Özellikle üniversite öğrencileri için aidiyet duygusu; okul motivasyonu, akademik başarı, sosyal katılım, psikolojik iyi oluş ve okuldan ayrılma niyetine kadar birçok değişkenle doğrudan ilişkilidir (Strayhorn, 2012).

Aidiyet duygusu, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de temel ihtiyaçlardan biri olarak tanımlanır. Genç yetişkinlik dönemi, bireyin kimlik arayışının yoğun olduğu, sosyal bağların ve kurumsal bağlılıkların geliştiği bir süreçtir (Erikson, 1968). Bu nedenle üniversite döneminde aidiyet duygusunun desteklenmesi, öğrencilerin akademik ve psikolojik gelişimleri açısından kritik önemdedir.

Algılanan stres, bireyin çevresel talepleri, kendi kaynaklarını aşan biçimde yorumlaması sonucu yaşadığı bilişsel ve duygusal yük olarak tanımlanır (Cohen vd., 1983). Phubbinge maruz kalma, bireyde kişilerarası belirsizlik, kontrol kaybı ve görünmezlik duygusu yaratarak strese neden olabilir. Özellikle sosyal desteğe duyarlı olan üniversite öğrencilerinde, bu durum yoğun bir stres yükü doğurabilir. Bu süreç, Lazarus ve Folkman'ın (1984) Bilişsel Değerlendirme Modeli bağlamında ele alınabilir. Bu modele göre stres, bireyin karşılaştığı durumları tehdit ya da zarar olarak değerlendirmesi ve bunlara karşı geliştirdiği başa çıkma stratejileriyle şekillenir.

Phubbinge maruz kalan birey, sosyal dışlanmayı tehdit olarak algıladığında, aidiyet duygusu üzerinde baskı hissedebilir.

Lazarus ve Folkman'ın (1984) Bilişsel Değerlendirme Modeli'ne göre, bireyin stres deneyimi, yaşanan olayın tehdit ya da zarar olarak algılanması ve buna verilen baş etme tepkileriyle şekillenir. Phubbinge maruz kalan bir öğrenci, sosyal ilişkilerinde dışlanma tehdidi algıladığında, aidiyet duygusunu tehdit altında hissedebilir. Bu bağlamda, algılanan stres; phubbing ile aidiyet arasındaki ilişkide aracı bir rol oynayarak, dışlayıcı dijital davranışların üniversite bağlamında nasıl daha derin psikolojik sonuçlara yol açtığını açıklayabilir. Bu durum, bireyin yaşadığı sosyal dışlanma deneyimini stres olarak algılamasına ve buna bağlı olarak üniversiteye yönelik bağının zayıflamasına yol açabilir. Örneğin, Chotpitayasunondh ve Douglas (2018), phubbing davranışlarının bireyde sosyal dışlanma hissini artırdığını, bunun da psikolojik stresle ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Xu ve arkadaşları (2023), üniversite öğrencilerinde yüksek algılanan stres düzeylerinin aidiyet hislerini azalttığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, algılanan stresin phubbing ve aidiyet arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenebileceği öngörülebilir.

Psikolojik sağlık, bireyin stresli yaşam olaylarına karşı uyum sağlama, duygusal esneklik gösterme ve toparlanma kapasitesi olarak tanımlanır (Masten, 2001). Yüksek psikolojik sağlamlığa sahip bireyler, olumsuz yaşam olaylarına rağmen işlevselliklerini sürdürebilmekte ve psikolojik bütünlüklerini koruyabilmektedirler. Bu açıdan psikolojik sağlık, özellikle sosyal dışlanma ve stres deneyimlerinin olumsuz etkilerini azaltmada koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Son dönemde yapılan bir çalışmada (Garrido vd., 2024), üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyi arttıkça phubbinge verdikleri tepkilerin daha az kırılğanlaştığı, sosyal aidiyet algılarının daha az etkilendiği bulunmuştur.

Phubbing'e maruz kalan bireylerde, psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olması, bireyin bu davranışı daha az tehdit edici algılamasına, sosyal bütünlüğünü yeniden kurmasına ve aidiyet duygusunu korumasına yardımcı olabilir. Dolayısıyla psikolojik sağlık, bu çalışmada phubbing ve üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide aracı ya da tamponlayıcı bir rol oynayan önemli bireysel değişkenlerden biri olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada psikolojik sağlık değişkeninin modele dâhil edilmesi hem literatürdeki kuramsal yaklaşımlar hem de önceki ampirik bulgular doğrultusunda bilinçli ve kuramsal olarak temellendirilmiş bir tercihtir. Üniversite öğrencileri arasında psikolojik sağlık, dışlayıcı sosyal deneyimlerle baş etmede önemli bir tampon işlevi görmektedir. Örneğin Zolkoski (2016) çalışmasında, alternatif eğitim programlarından mezun öğrencilerde dayanıklılığı etkileyen bireysel ve çevresel faktörler incelenmiş; dayanıklılık ile okula aidiyet, sosyal destek gibi yapılar arasında anlamlı bağlantılar bulunmuştur. Ayrıca okul temelli dayanıklılık müdahalelerinin olumlu etkisi üzerine yapılan meta-analizler de psikolojik sağlamlığın sistematik olarak güçlendirilebileceğini göstermektedir. Özellikle phubbing gibi dışlayıcı dijital davranışlar, bireyin sosyal bağlarını tehdit ettiğinde psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin bu tehditle daha etkili baş edebildikleri gösterilmiştir (Tateno vd., 2019). Ayrıca Thomas ve Zolkoski (2020), psikolojik sağlamlığın, okul bağlamında aidiyet hissini artırıcı bir unsur olduğunu ve bireyin kuruma yönelik bağlılığını desteklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda psikolojik sağlık değişkeni, yalnızca bağımlı değişken olan üniversite aidiyetiyle değil, aynı zamanda phubbing ve stres deneyimiyle de doğrudan ve dolaylı biçimde ilişkilendirilmektedir. Modelde psikolojik sağlamlığın yer alması, hem yapısal düzeyde aracılık analizlerinin bütünlüğü hem de bireylerin sosyal çevreye uyum sürecini çok boyutlu biçimde değerlendirebilmek açısından önem taşımaktadır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, phubbingin yalnızca kişilerarası ilişkileri değil, bireylerin içinde bulundukları kurumsal yapılarla olan bağlarını da etkilediğini göstermektedir (Roberts & David, 2016). Özellikle sınıf ortamlarında, kampüs içi sosyal ilişkilerde ve arkadaş gruplarında yaşanan phubbing davranışları, öğrencilerin üniversite yaşamına olan bağlılıklarını zayıflatabilmektedir. Örneğin Sommer ve Zakrzewski (2023), dijital dışlanmanın yalnızca teknolojik eşitsizlikle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bireylerin sosyal yapılara ve kurumsal bağlamlara aidiyet hislerini zayıflatan yapısal bir dışlanma biçimi olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda dijital dışlanma, özellikle üniversite gibi aidiyet duygusunun temel olduğu ortamlarda kurumsal bağın zedelenmesine yol açabilmektedir.

Phubbing, bireyin sosyal bağlarını tehdit ettiğinde, bu durum aidiyet duygusunda düşüşe, sosyal izolasyona ve sonuç olarak üniversiteye yönelik motivasyon kaybına neden olabilir. Bu sürecin algılanan stres ve psikolojik

sağlamlık gibi psikolojik değişkenler aracılığıyla nasıl işlediğini anlamak hem kuramsal hem de uygulayıcı düzeyde önem taşımaktadır.

Bu araştırma, dijital dışlanma biçimlerinden biri olan phubbinge maruz kalmanın üniversite öğrencilerinde üniversite aidiyeti üzerindeki etkisini anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Çalışmada algılanan stres ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin aracı rolleri incelenerek, bu ilişkinin nasıl şekillendiği açıklanmak istenmektedir. Literatürde phubbingin kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisi yaygın biçimde incelenmişken, kurumsal aidiyet gibi daha üst düzey psikolojik yapılara etkisi sınırlı sayıda araştırmada ele alınmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın özgün katkısı, bireysel bir dijital deneyim olan phubbingin üniversite bağlamındaki psikososyal sonuçlarını çok değişkenli bir yapıda ele almasıdır. Ayrıca, stres ve sağlamlık gibi psikolojik süreçleri aracı değişken olarak dahil etmesi, bireyin dijital davranışlara verdiği tepkilerin karmaşıklığını daha derinlikli bir şekilde kavramayı mümkün kılmaktadır.

Çalışmanın sonuçları, üniversite kampüslerinde sosyal ilişkilerin niteliğini güçlendirme, dijital medya farkındalığı oluşturma ve aidiyet duygusunu destekleyici psikolojik danışmanlık programları geliştirme açısından hem kurumsal yöneticilere hem de ruh sağlığı profesyonellerine yol gösterici niteliktedir.

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin phubbinge maruz kalma düzeylerinin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda, phubbinge maruz kalmanın üniversiteye yönelik aidiyet duygusunda nasıl bir rol oynadığı, bu ilişkinin hangi psikolojik süreçler aracılığıyla şekillendiği araştırılmaktadır. Çalışmada özellikle algılanan stres ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin bu ilişkide aracı değişkenler olarak işlev görüp görmediği test edilmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılandırılmış ve analizlerde yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Üniversite öğrencilerinin phubbinge maruz kalma düzeyleri, üniversite aidiyetini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Algılanan stres, phubbinge maruz kalma ile üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamakta mıdır?
3. Psikolojik sağlamlık, phubbinge maruz kalma ile üniversite aidiyeti arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamakta mıdır?

Bu sorular aracılığıyla araştırma, dijital dışlanma deneyimlerinin öğrencilerin kurumsal aidiyet düzeylerini hangi psikolojik mekanizmalar üzerinden etkilediğini açıklamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin phubbinge maruz kalma düzeylerinin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisinde algılanan stres ve psikolojik sağlamlığın aracı rollerini incelemiştir. Bu bağlamda çalışmada ilişkisel tarama modeli ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın etik onayı, İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı tarafından 30.05.2025 tarihli ve 2025-11-77 sayılı kararla alınmıştır. Etik kurul başvurusu sürecinde, anket formunda yer alan tüm ölçekler ve demografik sorular, etik kurallara uygunluk açısından değerlendirilmiş ve bilimsel araştırma standartlarına uygun bulunduğu oy birliğiyle karara bağlanmıştır.

Veri toplama süreci, 2025–2026 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Gelişim Üniversitesi ve Iğdır Üniversitesinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, sınırlı sürede geniş bir örnekleme erişim sağlama imkânı sunması ve araştırmacıların hâlihazırda erişim sağlayabildiği öğrenci gruplarına ulaşma kolaylığı nedeniyle tercih edilmiştir. Yöntemin sınırlılıklarının (örneğin örneklemin temsiliyet gücünün düşüklüğü) farkında olunmakla birlikte, araştırmanın doğası gereği üniversite öğrencilerine ulaşma gerekliliği ve zaman/maliyet etkinliği göz önünde bulundurularak uygulanmıştır.

Veriler, Google Forms platformu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunun bağlantısı, araştırmacı ve saha yürütücüler tarafından ilgili üniversitelerde ders ortamlarında doğrudan sınıf içi yönlendirme yoluyla öğrencilere

iletmiştir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, formun başlangıcında katılımcılara çalışmanın amacı, gizlilik ilkesi, gönüllü katılım koşulu ve verilerin anonim olarak kullanılacağı bilgisi yazılı biçimde sunulmuştur.

Örneklem büyüklüğü, G*Power yazılımı kullanılarak yapılan güç analizi sonucunda 384 kişi olarak belirlenmiştir. Ancak olası eksik veya hatalı doldurmaların etkisini azaltmak amacıyla, araştırmacılar veri toplamayı hedef sayının üzerinde tamamlamayı tercih etmiştir. Toplamda 420 geçerli yanıt analiz sürecine dâhil edilmiştir. Başlangıçta daha fazla yanıt alınmış olmakla birlikte, bazı formlar yanıt eksikliği, çelişkili beyanlar veya veri kalitesine yönelik kuşkular nedeniyle çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Verinin güvenilirliğini sağlamak adına çok kısa sürede tamamlanan, aynı seçeneğin art arda işaretlendiği ya da tutarsızlık içeren formlar elenmiştir. Bununla birlikte, veri setindeki uç değer kontrolleri ve eksik veri analizi aşamaları da analiz sürecinde dikkate alınmıştır. Tüm analizler, gönüllü katılım ve anonimlik ilkelerine sadık kalınarak yürütülmüştür. Anket formunda demografik bilgiler ile birlikte aşağıda belirtilen ölçeklere yer verilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları;

Demografik Bilgi Formu: Araştırmada katılımcılara ait tanıtıcı bilgileri ve teknoloji kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, medeni durum ve barınma durumu gibi temel demografik değişkenlere yer verilmiştir. Ayrıca, günlük akıllı telefon ve sosyal medya kullanım süreleri ile phubbing davranışına maruz kalma ve bu davranışı uygulama sıklıklarına yönelik sorular da yer almaktadır. Bu sorular aracılığıyla, bireylerin teknoloji kullanım biçimlerinin araştırma değişkenleriyle ilişkili olabilecek yönleri değerlendirilmiştir.

Genel Phubbinge Maruz Kalma Ölçeği – Kısa Form: Ölçek, Li (2023) tarafından geliştirilmiş ve Kaya, Şata, Türk, Özok ve Yıldırım (2024) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, bireylerin başkalarının telefon kullanımına bağlı olarak yaşadıkları göz ardı edilme, kişilerarası çatışma ve normlara ilişkin algılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Toplam 12 maddeden oluşan ölçek, üç alt boyut içermektedir: Algılanan Normlar, Göz Ardı Edilme Duygusu ve Kişilerarası Çatışma. Maddeler 7’li Likert tipi (1: Asla – 7: Her zaman) ile yanıtlanmaktadır. Uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda üç faktörlü yapının yeterli uyum verdiği bulunmuştur (CFI = .96, TLI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .04). Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) .91 olarak hesaplanmış; alt boyutlara ait alfa katsayıları ise .85 ile .89 arasında değişmiştir. Bu bulgular, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Kısa Üniversite Aidiyet Ölçeği: Ekşi ve Ay (2024) tarafından geliştirilen bu ölçek, üniversite öğrencilerinin üniversitelerine yönelik aidiyet duygularını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, 4 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. 4. madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencinin üniversiteye olan aidiyet düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri 2024 yılında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ortaya konmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda tek boyutlu yapının veriye iyi uyum sağladığı görülmüştür ($\chi^2/df = 1.56$, CFI = .99, GFI = .99, RMSEA = .04). İç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) .86 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Algılanan Stres Ölçeği – Kısa Form: Ölçek, Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiştir. 4 maddeden oluşan kısa form, bireylerin stres düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek öz yeterlilik (madde 1 ve 2) ve çaresizlik (madde 3 ve 4) olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Maddeler 5’li Likert tipi ile puanlanmakta olup yüksek puanlar, yüksek stres düzeyini göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Kocapınar ve Ekşi (2024) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiş; iki boyutlu yapının veriye iyi uyum sağladığı belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) toplam ölçek için .76 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir psikometrik araç olduğunu göstermektedir (Kocapınar & Ekşi, 2024). Uyarlama çalışmasında elde edilen uyum iyiliği indeksleri de modelin yapı geçerliğini desteklemektedir (CFI = .97, TLI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .04).

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Ölçek, bireylerin zorlayıcı yaşam olayları karşısındaki psikolojik dayanıklılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçeye Green, Çiçek ve Yıldırım (2024) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, tek boyutlu yapıda 3 maddeden oluşmaktadır ve ters madde içermemektedir. 5’li Likert tipiyle puanlanan ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, tek boyutlu yapının veriye iyi uyum

sağladığını göstermiştir (CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .03, SRMR = .02). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .82 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir psikolojik değerlendirme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, yapılan analizlerin temel varsayımlarından biri olan normal dağılım koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, her bir değişkene ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları analiz edilmiştir. Söz konusu katsayıların ± 2 referans aralığında yer alması, verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, phubbing davranışına maruz kalmanın üniversite aidiyeti üzerindeki etkisinde algılanan stres ve psikolojik sağlamlığın aracı rolünü incelemek üzere analiz süreci yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda analiz süreci, iki aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçme modeli oluşturulmuş ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu model, kuramsal olarak tanımlanan örtük yapılar ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin örneklem verileriyle ne düzeyde örtüştüğünü değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Hair vd., 2019). İkinci aşamada ise, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin aynı anda test edilmesine olanak tanıyan yapısal model oluşturulmuştur. Modelin genel geçerliği çeşitli uyum iyiliği indeksleri kullanılarak test edilmiştir. Bu indeksler arasında Ki-Kare/serbestlik derecesi (χ^2/df), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (SRMR) yer almaktadır (Kline, 2016). Modelin değerlendirilmesinde Kline (2016) ve Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen eşik değerler dikkate alınmıştır. Buna göre, CFI ve GFI $\geq .90$, RMSEA ve SRMR $\leq .08$ değerleri model uyumu için kabul edilebilir düzey olarak kabul edilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri, χ^2/sd oranının 5'in altında; CFI, IFI ve GFI değerlerinin .90'ın üzerinde; RMSEA değerinin ise .08'in altında olması bakımından, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Veri girişleri ve ön analiz işlemleri IBM SPSS Statistics 27.0 programı ile gerçekleştirilirken, ölçme ve yapısal modellemeye ilişkin analizler LISREL 8.51 yazılımı aracılığıyla yürütülmüştür. Tüm istatistiksel işlemler %95 güven düzeyinde yapılmış ve anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ kabul edilmiştir.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma, İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırma için etik kurul onayı, 30.05.2025 tarihli ve 2025-11-77 karar numarası ile alınmıştır. Çalışma sürecinde Helsinki Bildirgesi ilkelerine uygun hareket edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla uygulanan ölçme modeli ve yapısal eşitlik modellemesi analizlerinden elde edilen temel bulgular sunulmaktadır.

Tablo 1

PGNG, STRS, PSA VE UAİD Değişkenlerine Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Örtük ve Gözlenen Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Pbng		
ALGN	-0,49	-0,08
GAE	-0,21	0,61
CAT	-0,06	0,70
Strs		
S1	-1.34	0.26
S2	-1.22	0.00
S3	-1.26	-0.21
S4	-0.94	-0.25
Psa		
P1	-0.47	-0.71
P2	-0.66	-0.62

P3	-0.49	-0.82
Uaid		
A1	-0.73	-0.38
A2	-0.54	-0.51
A2	-0.75	-0.43
A4	-1.18	-0.47

Not: N = 420; Pbng =Phubbing Davranışına Maruz Kalma; ALGN = Algılanan Normlar; GAE = Göz Ardı Edilme Duygusu; CAT = Kişilerarası Çatışma; Strs= Algılanan Stres; S1–S4 = Algılanan Stres maddeleri; Psa= Psikolojik Sağlamlık; P1–P3 = Psikolojik Sağlamlık maddeleri; Uaid= Üniversite Aidiyeti; A1–A4 = Üniversite Aidiyeti maddeleri

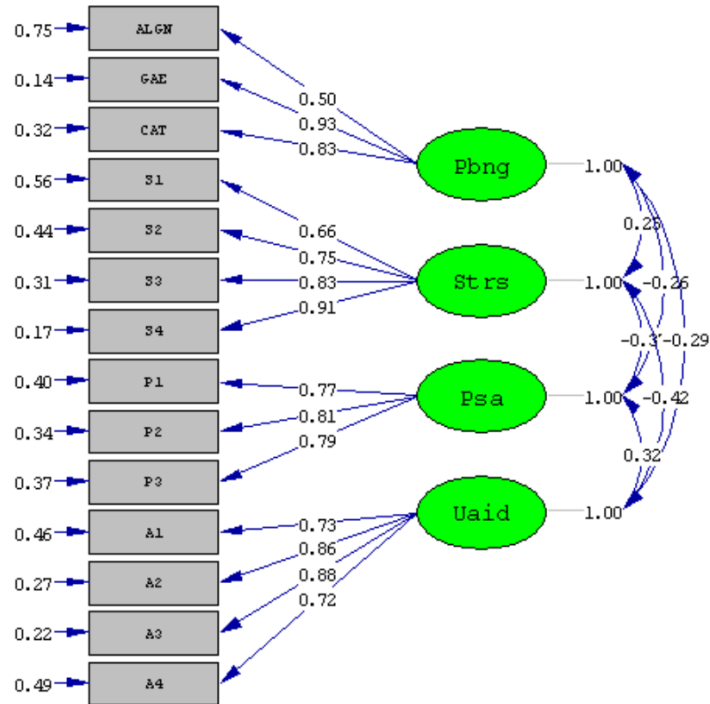
Elde edilen sonuçlara göre, parametrik analizler için gerekli olan normal dağılım varsayımı, çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. Tüm değişkenlerin bu katsayılarının ± 2 aralığında olduğu görülmüş ve bu durum, veri setinin parametrik analizler için normalliğe uygun olduğunu göstermiştir (Kim, 2013).

4.1 Ölçme Modeli Sonuçları

Bu bölümde, PGNG, STRS, PSA ve UAID adlı örtük değişkenlerin ölçme modeline ilişkin yapı geçerliliği incelenmiştir. Her bir gözlenen değişkenin standardize faktör yükleri ile t-değerleri değerlendirilmiş; ayrıca modelin genel uyumunu gösteren temel uyum iyiliği indeksleri raporlanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçme araçlarının kuramsal yapıları yansıtmaya düzeyini ve modelin yapısal geçerliliğini ortaya koymaktadır. Modele ait görselleştirilmiş yol diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

PGNG, STRS, PSA, UAID Örtük Değişkenlerine Ait Ölçme Modeli Bulguları (Standardize Çözümleme Değerleri)

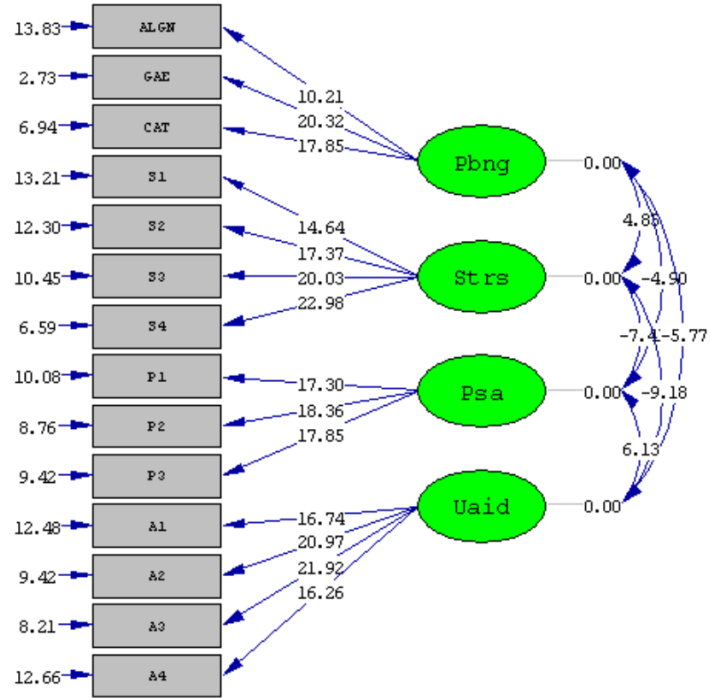


Chi-Square=218.82, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Not: N = 420; Pbng =Phubbing Davranışına Maruz Kalma; ALGN = Algılanan Normlar; GAE = Göz Ardı Edilme Duygusu; CAT = Kişilerarası Çatışma; Strs= Algılanan Stres; S1–S4 = Algılanan Stres maddeleri; Psa= Psikolojik Sağlamlık; P1–P3 = Psikolojik Sağlamlık maddeleri; Uaid= Üniversite Aidiyeti; A1–A4 = Üniversite Aidiyeti maddeleri

Şekil 2

PGNG, STRS, PSA VE UAİD Örtük Değişkenlerine Ait Ölçme Modeli Bulguları (T-Değerleri)



Chi-Square=218.82, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Not: N = 420; Pbng = Phubbing Davranışına Maruz Kalma; ALGN = Algılanan Normlar; GAE = Göz Ardı Edilme Duygusu; CAT = Kişilerarası Çatışma; Strs= Algılanan Stres; S1–S4 = Algılanan Stres maddeleri; Psa= Psikolojik Sağlamlık; P1–P3 = Psikolojik Sağlamlık maddeleri; Uaid= Üniversite Aidiyeti; A1–A4 = Üniversite Aidiyeti maddeleri

4.1.1. Ölçme Modeli İçin Uyum İyiliği Değerleri

Tablo 3

Ölçme Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks	Normal Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçme Modeli
χ^2 /sd	<2	<5	3.08
AGFI	>.90	>.80	.90
GFI	>.90	>.85	.93
IFI	>.95	>.90	.95
CFI	>.95	>.90	.95
NFI	>.95	>.90	.93
RMSEA	<.05	<.10	.07

Kaynaklar: (Hair vd., 2019).

Tablo 3'te sunulan uyum iyiliği indeksleri doğrultusunda, ölçme modelinin yapısal geçerliliği değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre elde edilen değerler şu şekildedir: $\chi^2/sd = 3.08$, AGFI = .90, GFI = .93, IFI = .95, CFI = .95, NFI = .93, RMSEA = .07'dir. GFI, IFI, CFI ve NFI değerlerinin .90'ın üzerinde olması, modelin artımlı uyum indeksleri açısından yeterli düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. AGFI değerinin .90 olarak hesaplanması da modelin normatif uyum açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca,

RMSEA (.07) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunması, ölçme modelinin mutlak uyum açısından da yeterli düzeyde olduğunu desteklemektedir.

4.1.2. Ölçme Modeline İlişkin Faktör Yükleri, Standart Hata ve t- Değerleri

Tablo 4

Ölçme Modeline İlişkin Faktör Yükleri, Standart Hata ve T- Değerleri

Örtük ve Değişkenler	Gözlenen	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	SH	t	Standardize Faktör Yük Değerleri
Pbng					
ALGN		2.75	0.75	10.21	0.50
GAE		5.44	0.14	20.32	0.93
CAT		4.72	0.32	17.85	0.83
Strs					
S1		0.97	0.56	14.64	0.66
S2		1.05	0.44	17.37	0.75
S3		1.18	0.31	20.03	0.83
S4		1.18	0.17	22.98	0.91
Psa					
P1		0.98	0.40	17.30	0.77
P2		1.04	0.34	18.36	0.81
P3		1.06	0.37	17.85	0.79
Uaid					
A1		0.89	0.46	16.74	0.73
A2		1.03	0.27	20.97	0.86
A3		1.11	0.22	21.92	0.88
A4		1.05	0.49	16.26	0.72

Not: N = 420; Pbng =Phubbing Davranışına Maruz Kalma; ALGN = Algılanan Normlar; GAE = Göz Ardı Edilme Duygusu; CAT = Kişilerarası Çatışma; Strs= Algılanan Stres; S1–S4 = Algılanan Stres maddeleri; Psa= Psikolojik Sağlamlık; P1–P3 = Psikolojik Sağlamlık maddeleri; Uaid= Üniversite Aidiyeti; A1–A4 = Üniversite Aidiyeti maddeleri

Elde edilen bulgular, ölçme modelindeki gözlenen değişkenlerin ait oldukları örtük yapıları anlamlı ve geçerli biçimde yansıttığını göstermektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere, modeldeki standardize faktör yükleri .50 ile .93 arasında değişmektedir. Bu değerlerin tamamı, Büyüköztürk (2021) tarafından önerilen .45'lik eşik değerin üzerindedir ve bu durum, modelin yapısal olarak güçlü ve tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca tüm gözlenen değişkenlere ilişkin t-değerlerinin 10.21 ile 22.98 arasında değiştiği ve tamamının Brown (2015) tarafından belirtilen 1.96 eşik değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, her bir değişkenin kendi örtük yapısını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliliğini sağladığı, önerilen ölçme modelinin teorik yapıyla uyumlu olduğu ve modelin psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

4.1.3. Örtük Değişkenler Arası İlişkiler

Tablo 5

Örtük Değişkenlerin Kovaryans Matrisi

	1	2	3	4
1-Pbng	1			
2-Strs	0.25**	1		
3-Psa	-0.26**	-0.37**	1	
4-Uaid	-0.29**	-0.42**	0.32**	1

Pbng =Phubbing Davranışına Maruz Kalma; Strs= Algılanan Stres; S1-Psa= Psikolojik Sağlamlık; Uaid= Üniversite Aidiyeti
 $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 5’te sunulan korelasyon matrisi incelendiğinde, phubbing davranışına maruz kalma ile algılanan stres arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .25$, $p < .01$). Bu bulgu, phubbinge maruz kalan bireylerin daha yüksek düzeyde stres yaşadığını göstermektedir. Phubbing ile psikolojik sağlamlık ($r = -.26$, $p < .01$) ve üniversite aidiyeti ($r = -.29$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, phubbing deneyiminin bireylerin psikolojik dayanıklılığını ve üniversiteye duyduğu aidiyet hissini zayıflatabileceğini göstermektedir. Algılanan stres ile psikolojik sağlamlık arasında negatif bir ilişki gözlenmiştir ($r = -.37$, $p < .01$). Aynı şekilde, algılanan stres ile üniversite aidiyeti arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.42$, $p < .01$). Bu bulgular, stres düzeyinin artmasının bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ve kurumsal aidiyetlerini olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Üniversite aidiyeti ile psikolojik sağlamlık arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .32$, $p < .01$). Bu durum, psikolojik olarak daha sağlam bireylerin üniversiteye daha yüksek düzeyde bağlılık hissettiklerini göstermektedir.

4.2. Yapısal Model Sonuçları

4.2.1. Yapısal Model İçin Uyum İyiliği Değerleri

Tablo 6

Yapısal Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks	Normal Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Yapısal Model
χ^2 /sd	<2	<5	3.53
AGFI	>.90	>.80	.88
GFI	>.90	>.85	.92
IFI	>.95	>.90	.94
CFI	>.95	>.90	.94
NFI	>.95	>.90	.92
RMSEA	<.05	<.10	.08

Kaynaklar: (Hair vd., 2019).

Tablo 6’da yer alan yapısal modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, modelin genel olarak veriyle kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiği görülmektedir. χ^2/sd değeri 3.53 olup, literatürde kabul edilen <5 sınırının altında kalarak modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Modelin diğer uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; GFI (.92), IFI (.94), CFI (.94) ve NFI (.92) değerleri kabul edilebilir eşik değerlerin üzerindedir. Ancak AGFI değeri .88 ile normal uyum düzeyinin biraz altında kalmakla birlikte kabul edilebilir aralıkta yer almaktadır. Bu bulgular modelin yapısal uyum açısından yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Hata indekslerinden

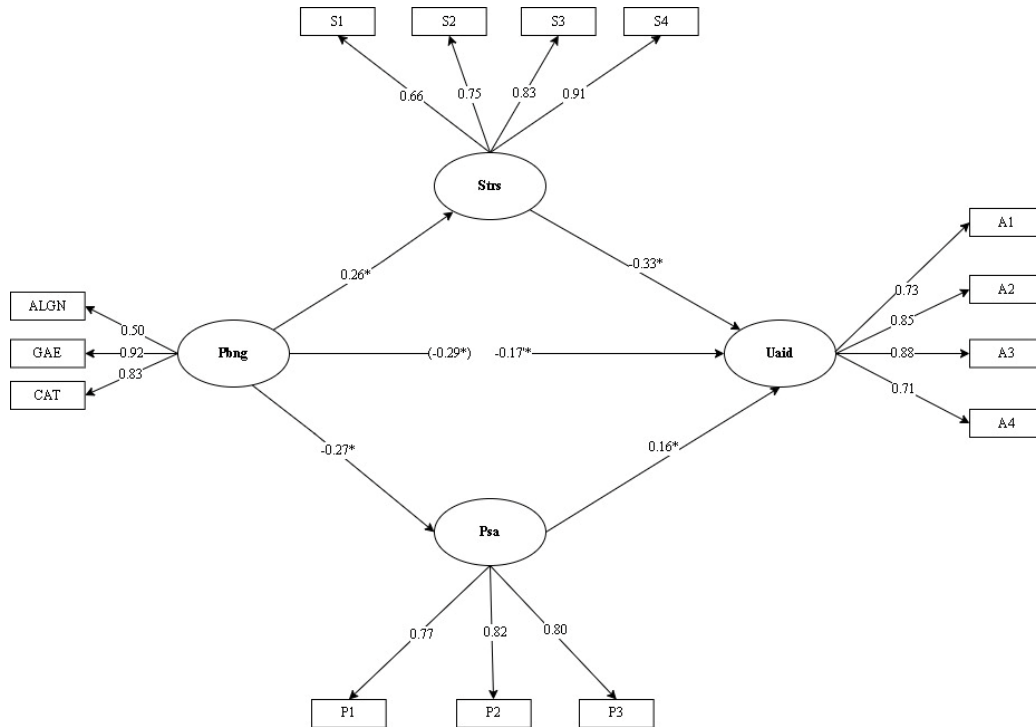
RMSEA değeri .08 olarak hesaplanmış ve <.10 eşiği içinde kaldığı için modelin hata düzeyinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen tüm uyum iyiliği indeksleri modelin önerilen yapısal ilişkilerle uyumlu olduğunu ve modelin test edilmesine yönelik geçerli bir temel oluşturduğunu göstermektedir.

4.2.2. Yapısal Eşitlik Değerleri

Yapısal modele dair standardize edilmiş yol katsayıları ile bu katsayıların istatistiksel anlamlılık düzeylerine ilişkin analiz bulguları Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Yapısal Modele İlişkin Standardize Yol Katsayıları



Not: N = 420; Pbnng = Phubbing Davranışına Maruz Kalma; ALGN = Algılanan Normlar; GAE = Göz Ardı Edilme Duygusu; CAT = Kişilerarası Çatışma; Strs= Algılanan Stres; S1–S4 = Algılanan Stres maddeleri; Psa= Psikolojik Sağlamlık; P1–P3 = Psikolojik Sağlamlık maddeleri; Uaid= Üniversite Aidiyeti; A1–A4 = Üniversite Aidiyeti maddeleri

Tablo 7

Yapısal Modele İlişkin Yol Katsayıları

Yol	Standardize β	t
PBNG→ STRS	0.26	4.66
PBNG→ PSA	-0.27	-4.83
STRS → UAID	-0.33	-5.79
PSA→ UAID	0.16	2.94
PBNG→ UAID	-0.17	-3.09

Pbnng =Phubbing Davranışına Maruz Kalma; Strs= Algılanan Stres; S1–Psa= Psikolojik Sağlamlık; Uaid= Üniversite Aidiyeti

Tablo 7’de yer alan yapısal yol katsayıları incelendiğinde, modelde tanımlanan tüm ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, phubbing davranışına maruz kalma, algılanan stresi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamakta ($\beta = 0.26$, $t = 4.66$), psikolojik sağlamlığı ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = -0.27$, $t = -4.83$). Bu bulgular, phubbing deneyiminin hem stres düzeyini artırdığını hem de bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Öte yandan, algılanan stresin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisi negatif ve anlamlıdır ($\beta = -0.33$, $t = -5.79$); bu durum, stres düzeyi yüksek bireylerin üniversiteye olan aidiyet hislerinin azaldığını göstermektedir. Psikolojik sağlamlık, üniversite aidiyetini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamakta olup ($\beta = 0.16$, $t = 2.94$), dayanıklılığı yüksek bireylerin kuruma daha güçlü bir bağ geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, phubbing davranışının üniversite aidiyetine olan doğrudan etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.17$, $t = -3.09$). Ancak dikkat çekici bir şekilde, yapısal modele herhangi bir aracı değişken (algılanan stres ve psikolojik sağlamlık) dahil edilmeden önce bu ilişkinin katsayısı daha yüksektir ($r = -0.29$). Aracı değişkenlerin eklenmesiyle bu değer $\beta = -0.17$ ’ye düşmüştür. Bu azalma, phubbing davranışının üniversite aidiyeti üzerindeki etkisinin bir kısmının stres ve psikolojik sağlamlık değişkenleri aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiğini, yani modelde kısmi aracılık yapılarının bulunduğunu göstermektedir. Bu dolaylı etkiler incelendiğinde, phubbingin üniversite aidiyetini algılanan stres üzerinden negatif yönde etkilediği ($\beta = -0.08$) ve psikolojik sağlamlık aracılığıyla da yine negatif bir dolaylı etkiye sahip olduğu ($\beta = -0.04$) görülmektedir. Toplam dolaylı etkinin ($\beta = -0.12$, $t = -4.52$) anlamlı olması, her iki değişkenin de bu ilişkide önemli birer aracı rol oynadığını doğrulamaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin phubbinge maruz kalma düzeylerinin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisinde algılanan stres ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin aracılık rollerini incelenmiştir. Çalışma bulguları phubbinge maruz kalmanın, bireylerde sosyal ve psikolojik açıdan etkileri olduğunu; genç nüfusun üniversite alanlarında karşı karşıya kaldıkları bu dijital tehdidin onları aidiyet duyguları, stres ve psikolojik dayanıklılıklarını anlamak üzere bilgi sunmaktadır. Phubbing davranışı yalnızca sosyal bir nezaketsizlikten ziyade, bireylerin sosyalleşme ve sağlıklı ikili ilişkiler kurmasının önüne geçen bir davranış olarak görülmektedir (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018; Robert & David, 2022). Bu bağlamda, üniversite öğrencileri gibi gelişimsel olarak kimlik oluşumu ve sosyal bağ kurma süreçlerinin merkezde olduğu bir dönemdeki bireyler için phubbinge maruz kalma, yalnızca anlık bir rahatsızlık değil, aidiyet duygusunu zedeleyen yapısal bir stresör haline gelmektedir (Beyens vd., 2020; Tufan vd., 2025). Bu gelişimsel özellikler göz önünde bulundurulduğunda hem strese açıklık hem de sosyal dışlanmaya duyarlılık artmaktadır.

Araştırmanın ölçme araçları psikometrik yeterliliğin yüksek olduğunu ve kurulan modelin genel uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle çalışmanın temel değişkeni olan phubbing değişkeninin alt boyutlarından olan “göz ardı edilme duygusu” ile “kişilerarası çatışma” yüksek faktör yükü dolayısıyla dijital dışlanmanın merkezinde yer aldığı görülmektedir. Bu durumda sosyal dışlanmanın sadece fiziksel ortamlarla sınırlı kalmadığı, dijital ortamlarda da aynı etkiyi gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Robert & David, 2022; Safdar vd., 2023). Nitekim son dönem araştırmalar, dijital dışlanmanın bireylerde yalnızlık, içe çekilme ve bağlanma sorunlarını tetikleyebileceğini göstermektedir (Shensa vd., 2020; Müller vd., 2022). Bu da phubbingin üniversite aidiyetini dolaylı yollarla nasıl etkileyebileceğine dair önemli bir ipucu sunmaktadır.

Yapısal model bağlamında değişkenler arası ilişkilerin istatistiksel açıdan güvenilir olduğu görülmektedir. Stres ve psikolojik sağlamlık değişkenlerine ait yol katsayılarının yüksek t-değerleri, bu ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelde sonuç değişkenlerinden biri olarak konumlanan psikolojik sağlamlık, bireylerin stres karşısındaki tepkilerini ve sosyal bağlanma deneyimlerini şekillendiren önemli bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir. Literatürde psikolojik sağlamlığın, bireyin stresle başa çıkma kapasitesini artırmasının yanı sıra, kendilik algısını koruma, sosyal destek arama davranışı ve kişilerarası ilişkileri sürdürme becerileriyle de ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 2014). Bu nedenle, psikolojik sağlamlık değişkeninin sosyal dışlanma tehdidi gibi dijital davranış örüntülerine karşı bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmesi kuramsal açıdan anlamlıdır. Ancak çalışmanın kuramsal temellendirmesi açısından, psikolojik sağlamlığın bu aracılık rolünü nasıl üstlendiği daha açık ele alınmalıdır. Buna göre psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuz çevresel koşullara karşı esneklik ve toparlanma kapasitesi göstermesini sağlayarak, phubbingin oluşturduğu dışlanma ve değersizlik hissine karşı bir tampon görevi görmektedir (Smith vd., 2012; Arslan, 2021).

Bu nedenle psikolojik sağlık, phubbing gibi sosyal stresörlerin aidiyet üzerindeki etkisini azaltarak bireyin üniversite ile kurduğu duygusal bağı korumasına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda bunu destekler niteliktedir (Connor & Davidson, 2003; Tugade & Fredrickson, 2004).

Bulgular ışığında phubbinge maruz kalma ve algılanan stres arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu fakat psikolojik sağlık ve üniversite aidiyeti ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireylerin sosyal bir ortamda görmezden gelinme ve dikkate alınmama gibi phubbing deneyimine maruz kalmayı stresli bir durum olarak algıladığı ve bunun psikolojik sağlamlıklarını zayıflatarak bulundukları üniversiteye ait hissetme konusunda zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Dışlanmış hissetme bireylerin temel sosyal ihtiyaçlarına yönelik bir tehdit algısı oluşturacağı için bireyler bu durumda sosyal ve duygusal tepkilerini düzenlemekte zorluk çekebilirler (Williams, 2007). Bu süreç, özellikle 18–25 yaş aralığındaki bireylerin gelişimsel kırılganlıkları nedeniyle daha derin etkiler yaratabilmektedir. Bu yaş grubu hem psikososyal kimlik gelişimi hem de kurumsal bağ kurma kapasitesinin şekillendiği bir dönem olduğu için dijital dışlanma deneyimi daha kalıcı etkiler doğurabilir (Haktanır vd., 2021; Arslan & Coşkun, 2023). Ek olarak psikolojik sağlık ve üniversite aidiyeti algılanan stres ile negatif yönlü anlamlı ilişki göstermektedir. Bu bulgu, bireylerin stres seviyeleri arttıkça hem içsel dayanıklılık kaynaklarına erişimlerinin zorlaştığını hem de ait oldukları sosyal çevreyle bağlarının zayıflayabildiğini göstermektedir. Bu durum, stresin bireyin psikolojik uyum ve sosyal bütünleşme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Stres kuramı çerçevesinde bakıldığında (Lazarus ve Folkman, 1984), bireyler çevredeki stresörlerle baş etmekte zorlandıklarında, sosyal uyum ve öznel iyi oluş düzeyleri düşecektir.

Diğer yandan üniversite aidiyeti ile psikolojik sağlık arasında pozitif ilişki görülmektedir. Bu durum psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin üniversiteye daha ait hissettikleri, bağlılıklarının geliştiği ve bununda akademik çevrede daha rahat sosyalleşebildiklerini göstermektedir (Arslan & Coşkun, 2023; Martin ve Marsh, 2008). Benzer biçimde, psikolojik sağlamlığı yüksek öğrencilerin stres karşısında daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirdikleri ve bu sayede üniversite ortamında daha kalıcı sosyal ilişkiler kurabildikleri gösterilmiştir (Gopalan ve Brady, 2020). Genel bağlamda bakıldığında dijital dışlanmanın bireylerin stres düzeylerini arttırırken, psikolojik sağlamlıklarını zayıflattığı ve sosyal bağlarını sürdürme deneyimlerini tehdit ettiği görülmektedir. Fredrickson ve arkadaşlarının (2003) çalışmasına göre kronik stresörlerin olması ve olumlu duygulardan yoksunluk bireylerin içsel psikolojik kaynaklarına zarar verdiğini göstermektedir. Bu durum, dijitalleşen üniversite kültüründe sosyal bağların kopmasının bireylerde hem akademik performans hem de duygusal bütünlük açısından risk oluşturduğuna işaret etmektedir (Shensa vd., 2018).

Üniversite aidiyeti ve algılanan stres arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki bireylerin kurumsal bağlanmalarında stres düzeyinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu literatürde konuyla ilişkili yapılan bulgularla örtüşmektedir (Hausmann vd., 2007; Pedler vd., 2022). Öte yandan üniversite aidiyeti ve psikolojik sağlık arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişki bireylerin psikolojik sağlamlıklarının artması ile kurum aidiyetlerinin ve bağlılıklarının da arttığını göstermektedir. Özellikle akademik aidiyetliğin sadece fiziksel çevre ile şekillenen değil içsel psikolojik kaynaklarla da şekillenen bir süreç olduğu görülmektedir. Literatür bulguları da bunu destekler niteliktedir (Martin & Marsh, 2008; Soria vd., 2022; Gopalan & Brady, 2020; Haktanır vd., 2021). Buradan hareketle, aidiyet duygusunun gelişiminde bireysel psikolojik kaynakların önemi kadar bu kaynakların dijital sosyal ortamlarda nasıl korunduğunun da kritik olduğu anlaşılmaktadır.

Phubbingin üniversite aidiyetine etkisi negatif yönde ve doğrudan anlamlıdır fakat yapısal modelde algılanan stres ve psikolojik sağlık değişkenleri eklendiğinde bu etki zayıflamaktadır. Bu bağlamda phubbingin üniversite aidiyetini kısmen dolaylı yollarla etkilediğini söyleyebiliriz. Baron ve Kenny'nin (1986), aracılık modeli bağlamında bağımsız bir değişkenin etkisi aracı değişkenler üzerinden zayıflıyorsa kısmi bir aracılıktan söz edilebilir. Bu durumda, çalışma bulguları dijital dışlanmanın sadece anlı duygu durumu değil, kuruma bağlılık, uzun süreli sosyal uyum ve sosyal kimlik gelişimini etkileyeceği söylenebilir. Phubbingin yarattığı görünmeyen dışlanma biçimi, zamanla öğrencilerin üniversite ile özdeşleşmesini zorlaştırmakta ve bu da sosyal kimlik kuramı çerçevesinde bireyin grup üyeliğini tehdit etmektedir (Tajfel & Turner, 1986; Haslam vd., 2020). Bu bağlamda üniversitelerde dijital iletişim alışkanlıklarının kişilerarası ilişkilere etkisi bu bağlamda tekrar değerlendirilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma, üniversite öğrencilerinin phubbinge maruz kalma düzeylerinin üniversite aidiyeti üzerindeki etkisinde algılanan stres ve psikolojik sağlıkla değişkenlerinin aracı rollerini incelemiştir. Bulgular ışığında phubbingin üniversite aidiyetine doğrudan ve dolaylı olumsuz etkileri olduğu; bu etkinin kısmi olarak psikolojik sağlıkla ve algılanan stres ile aracılığı olduğu saptanmıştır. Phubbingin sosyal dışlanmayı tetikleyerek stresi arttırdığı dolayısıyla bireylerin psikolojik kaynaklarını zayıflattığı görülmektedir. Bu durumda da stres düzeyinin artması ve psikolojik sağlamlığın azalması üniversite aidiyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgu, dijital dışlanma deneyimlerinin genç yetişkinler için yalnızca geçici duygusal sıkıntı yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumsal ve sosyal aidiyet duygularını da derinden zedeleyebileceğini göstermesi bakımından özgündür. Araştırmanın katkısı yalnızca değişkenler arası ilişkileri açıklamakla sınırlı değildir; aynı zamanda genç bireylerin dijital sosyal bağlanma biçimleri ile yükseköğretim kurumlarıyla kurdukları bağ arasındaki dinamik ilişkiye ışık tutmaktadır. Bu durumda dijital etkileşimin kurumsal bağlılık ve sosyal uyum üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla dijital dışlanmanın fark edilmesi ve koruyucu veya önleyici psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Phubbinge maruz kalmanın yalnızca kişilerarası ilişkilerde değil, akademik bağlamda da psikolojik risk oluşturduğu bulgusu, son dönem literatürle de örtüşmektedir (Baranova vd., 2022; Tufan vd., 2025). Özellikle oryantasyon sürecindeki öğrencilerin üniversite aidiyetlerinin artırılması ve sosyal bağların güçlendirilmesi adına bu durum elzemdir. Üniversitelerdeki PDR birimlerinin psikolojik sağlamlığı destekleyen bireysel destek hizmetleri sunması da öğrencilerin üniversite yaşamlarını ve uyum sağlamlarını daha sağlıklı hale getirecektir. Araştırma, üniversite düzeyinde genç yetişkinlerin yaş ve gelişimsel özelliklerini de dikkate alarak değerlendirildiğinde, gelişimsel kırılganlıkların (örneğin kimlik oluşumu, bağımsızlık çabası, grup aidiyeti ihtiyacı) dijital dışlanmanın etkilerini daha da artırabildiği görülmektedir (Arnett, 2014). Bu nedenle, phubbingin özellikle 18–24 yaş aralığındaki bireyler için sosyal bağlılık üzerinde daha keskin etkiler oluşturabileceği düşünülmektedir.

Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklemin kullanılabilir ve boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, psikolojik sağlıkla gibi içsel kaynakların zaman içerisindeki değişimi ve üniversiteye uyum süreci üzerindeki etkisi ancak boylamsal tasarımlarla daha net anlaşılabilir. Ek olarak kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarının yapılması bireylerin dijital dışlanmayı nasıl algıladığını ve koruyucu faktörlerden hangilerinin daha etkili olduğunu anlamada önemli katkılar sunacaktır. Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, kültürel normların hem dijital etkileşim hem de kurumsal bağlılık üzerindeki rolünü anlamada yardımcı olabilir (Fan vd., 2020). Ek olarak sadece phubbinge maruz kalma değil, phubbing uygulayan birey olmanın da psikolojik sonuçları değerlendirilebilir ve bu sayede dijital iletişim çok boyutlu şekilde araştırılabilir. Nitekim, son araştırmalar hem phubbing yapan hem de maruz kalan bireylerin benzer düzeyde yalnızlık, depresyon ve aidiyet problemleri yaşadığını bildirmektedir (Roberts ve David, 2020). Bu sayede genç yetişkinlerin psikososyal iyilik halleri daha kapsamlı biçimde desteklenebilir. Bu çalışmanın önemi, yalnızca bireysel değil kurumsal düzeyde de önleyici stratejilerin geliştirilmesine bilimsel dayanak sunmasında yatmaktadır.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırma, yazarların bireysel katkılarıyla yürütülmüş olup herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden maddi ya da akademik destek alınmamıştır. Veri toplama sürecine katılarak araştırmaya katkı sunan İstanbul Gelişim Üniversitesi ve İğdır Üniversitesi öğrencilerine teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

- Arnett, J. J. (2023). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (3rd ed.). Oxford University Press
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. *Journal of Happiness and Health*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.47602/johah.v3i1.9>
- As, M. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York, NY, US: Guilford Press.[Google Scholar].
- Baranova, T., Kobicheva, A., & Tokareva, E. (2022). Effect of phubbing on students' performance. In *International School on Neural Networks, Initiated by IIASS and EMFCSC* (pp. 849–856). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11051-1_87
- Barbed-Castrejón, N., Navaridas-Nalda, F., Mason, O., & Ortuño-Sierra, J. (2024). Prevalence of phubbing behaviour in school and university students in Spain. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1396863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1396863>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2020). Social media use and adolescents' well-being: Developing a typology of person-specific effect patterns. *Communication Research*, 47(6), 772–796. <https://doi.org/10.1177/00936502211038196>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2018). Measuring phone snubbing behavior: Development and validation of the Generic Scale of Phubbing (GSP) and the Generic Scale of Being Phubbed (GSBP). *Computers in Human Behavior*, 88, 5–17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.020>
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2018). The effects of “phubbing” on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6), 304–316. <https://doi.org/10.1111/jasp.12506>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Daniilidou, A., Nerantzaki, K., & Stavropoulou, G. (2025). Pathways to happiness and resilience among university students: Understanding the role of belongingness and academic engagement. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 10(2), Article 30. <https://doi.org/10.1007/s41042-025-00223-3>
- David, M. E., & Roberts, J. A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 155–163. <https://doi.org/10.1086/690940>

- David, M. E., & Roberts, J. A. (2020). Developing and testing a scale designed to measure perceived phubbing. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 8152.
- Ekşi, H., & Ay, T. (2024). *Kısa Üniversite Aidiyet Ölçeği*. Ölçek dokümantasyonu. TOAD – Türkiye Ölçekler ve Araçlar Dizini. <https://toad.halileksi.net/olcek/kisa-universite-aidiyet-olcegi-36595-toad>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fan, X., Luchok, K., & Dozier, J. (2020). College students' satisfaction and sense of belonging: differences between underrepresented groups and the majority groups. *SN Social Sciences*, 1(1), 22. <https://doi.org/10.1007/s43545-020-00026-0>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Garrido, E. C., Delgado, S. C., & Esteban, P. G. (2024). Phubbing and its impact on the individual's psychological well-being. *Acta Psychologica*, 248, 104388. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104388>
- Gopalan, M., & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational researcher*, 49(2), 134-137. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0013189X19897622>
- Green, Z. A., Çiçek, İ., & Yıldırım, M. (2024). The relationship between social support and uncertainty of COVID-19: The mediating roles of resilience and academic self-efficacy. *Psihologija*, Advance online publication. <https://doi.org/10.2298/PSI220903002G>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2021). Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of college student retention: Research, theory & practice*, 23(1), 161-178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1521025118810666>
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2020). *The New Psychology of Leadership: Identity, Influence and Power*. Routledge.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in Higher Education*, 48, 803-839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., Çulha, İ., & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>
- Kaya, A., Şata, M., Türk, N., Özok, H. İ., & Yıldırım, M. (2024). Reliability and validity of short forms of the generic scale of being phubbed and phubbing among Turkish adolescents and young adults. *Journal of Technology in Behavioral Science*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s41347-024-00376-4>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kircaburun, K. (2016). Phubbing: Teknolojik bir dışlanma biçimi olarak algılanan phubbing düzeyinin, psikolojik ihtiyaçlar ve kişilerarası yetkinlikler üzerindeki etkisi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(3), 543-569.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kocapınar, F., & Ekşi, H. (2024, June 25-27). *Algılanan Stres Ölçeği Kısa Formun Türkçe Uyarlama Çalışması* [Bildiri sunumu]. Ankara International Congress on Scientific Research-X, Ankara, Türkiye.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Li, Y. (2023). *Validation and short-form development of the generic scale of being phubbed and phubbing and relationship between being phubbed and phubbing in Chinese adolescents*. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05079-z>
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Merino, M. D., & Privado, J. (2015). Positive psychological functioning: Evidence for a new construct and its measurement. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 45–54. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.171081>
- Müller, S. M., Wegmann, E., Oelker, A., Stark, R., Müller, A., Montag, C., ... & Brand, M. (2022). Assessment of Criteria for Specific Internet-use Disorders (ACSID-11): Introduction of a new screening instrument capturing ICD-11 criteria for gaming disorder and other potential Internet-use disorders. *Journal of Behavioral Addictions*, 11(2), 427-450. <https://doi.org/10.1556/2006.2022.00013>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of further and Higher Education*, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2020). The social media party: Fear of missing out (FoMO), social media intensity, connection, and well-being. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 36(4), 386-392. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10447318.2019.1646517>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2022). Partner phubbing as a social allergen: Support for a dual process model. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022(1), 6432445. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1155/2022/6432445>
- Safdar Bajwa, R., Abdullah, H., Zaremohzzabieh, Z., Wan Jaafar, W. M., & Abu Samah, A. (2023). Smartphone addiction and phubbing behavior among university students: A moderated mediation model by fear of missing out, social comparison, and loneliness. *Frontiers in Psychology*, 13, 1072551. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1072551>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge.
- Shensa, A., Sidani, J. E., Dew, M. A., Escobar-Viera, C. G., & Primack, B. A. (2018). Social media use and depression and anxiety symptoms: A cluster analysis. *American journal of health behavior*, 42(2), 116-128. <https://doi.org/10.5993/AJHB.42.2.11>
- Smith, B. W., Epstein, E. M., Ortiz, J. A., Christopher, P. J., & Tooley, E. M. (2012). The foundations of resilience: what are the critical resources for bouncing back from stress?. In *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 167-187). New York, NY: Springer New York. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4614-4939-3_13
- Sommer, H., & Zakrzewski, G. (2023). A culture of security versus digital exclusion as a form of social exclusion. *Humanities and Social Sciences*, 30(3), 141-151. <https://doi.org/10.7862/rz.2023.hss.33>

- Soria, K. M., Boettcher, B., & Hallahan, K. (2022). The effects of participation in recreational activities on students' resilience and sense of belonging. *Recreational Sports Journal*, 46(2), 184-192. <https://doi.org/10.1177/15588661221125201>
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Tateno, M., Kim, D. J., Teo, A. R., Skokauskas, N., Guerrero, A. P., & Kato, T. A. (2019). Smartphone addiction in Japanese college students: usefulness of the Japanese version of the smartphone addiction scale as a screening tool for a new form of internet addiction. *Psychiatry investigation*, 16(2), 115. <https://doi.org/10.30773/pi.2018.12.25.2>
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020, June). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. In *Frontiers in education* (Vol. 5, p. 94). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00094>
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.
- Tufan, C., Köksal, K., Griffiths, M. D., Ertugut, R., & Mert, İ. S. (2025). Effects of fear of missing out, smartphone addiction, phubbing, and being phubbed on friendship satisfaction. *Behaviour & Information Technology*, 44(14), 3592-3608. <http://doi.org/10.1080/0144929x.2024.2434893>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Wang, P., Yin, L., Ouyang, M., Wang, W., & Lei, L. (2025). Parental phubbing, loneliness, and adolescent materialism: A cross-lagged panel study. *Mobile Media & Communication*, 13(1), 255-275. <https://doi.org/10.1177/20501579241297941>
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annu. Rev. Psychol.*, 58(1), 425-452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 275-314. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1)
- Xu, X., Han, W., & Liu, Q. (2023). Peer pressure and adolescent mobile social media addiction: Moderation analysis of self-esteem and self-concept clarity. *Frontiers in public health*, 11, 1115661. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1115661>
- Zhang, J., Dong, C., Jiang, Y., Zhang, Q., Li, H., & Li, Y. (2023). Parental phubbing and child social-emotional adjustment: A meta-analysis of studies conducted in China. *Psychology research and behavior management*, 4267-4285. <https://doi.org/10.2147/prbm.s417718>
- Zolkoski, S. M., Bullock, L. M., & Gable, R. A. (2016). Factors associated with student resilience: Perspectives of graduates of alternative education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 231-243.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The rapid digitalization of social interactions has introduced new forms of interpersonal neglect, one of which is *phubbing*, defined as ignoring individuals in face-to-face settings by focusing on a smartphone. Although previous research has extensively examined the interpersonal and emotional consequences of phubbing, its implications for institutional belonging within higher education contexts remain insufficiently explored. University belonging is a critical psychosocial construct associated with academic persistence, psychological well-being, and social integration.

The primary purpose of this study was to examine the effect of exposure to phubbing on university belonging among undergraduate students. Specifically, the study investigated whether **perceived stress** and **psychological resilience** function as mediating mechanisms in this relationship. By addressing these pathways, the research aimed to clarify how digitally mediated social exclusion experiences translate into broader psychosocial outcomes within the university context.

Accordingly, the study addressed the following research questions:

1. Does exposure to phubbing significantly predict university belonging among university students?
2. Does perceived stress mediate the relationship between exposure to phubbing and university belonging?
3. Does psychological resilience mediate the relationship between exposure to phubbing and university belonging?

Originality / Value

While phubbing has increasingly been conceptualized as a form of digital social exclusion, existing research has predominantly focused on dyadic relationships, romantic contexts, or general well-being outcomes. Empirical evidence addressing the institutional and contextual consequences of phubbing—particularly within university environments where belonging plays a central developmental role—remains limited.

This study contributes to the literature by conceptualizing phubbing not merely as an interpersonal discourtesy but as a psychosocial stressor that undermines students' sense of institutional attachment. Moreover, by simultaneously examining perceived stress and psychological resilience as mediating variables, the study offers a multidimensional explanatory model integrating vulnerability-enhancing and protective psychological processes. In this respect, the research provides original insights into the mechanisms through which digital exclusion experiences influence university belonging.

Design and Methodology

A relational research design was employed, and the proposed model was tested using Structural Equation Modeling (SEM). The sample consisted of 420 undergraduate students enrolled at Istanbul Gelişim University and Iğdır University during the 2025–2026 academic year. Participants were recruited using convenience sampling based on accessibility and feasibility considerations.

Data were collected via an online questionnaire administered through Google Forms. Measurement instruments included the Short Form of the Generic Scale of Being Phubbed, the Short University Belonging Scale, the Perceived Stress Scale–Short Form, and the Psychological Resilience Scale. Prior to hypothesis testing, normality assumptions were evaluated using skewness and kurtosis values. The SEM analysis followed a two-step approach: confirmatory factor analyses were conducted to test the measurement model, followed by evaluation of the structural model to examine direct and indirect effects. Model fit was assessed using standard goodness-of-fit indices (χ^2/df , CFI, IFI, GFI, NFI, RMSEA, SRMR).

Findings

The results indicated that exposure to phubbing significantly and negatively predicted university belonging. Additionally, phubbing exposure was associated with increased perceived stress and decreased psychological resilience. Perceived stress had a significant negative effect on university belonging, whereas psychological resilience exerted a significant positive effect.

Mediation analyses demonstrated that both perceived stress and psychological resilience partially mediated the relationship between exposure to phubbing and university belonging. Higher levels of phubbing increased stress and reduced resilience, which in turn weakened students' sense of belonging. Although the direct effect of phubbing on university belonging remained significant after the inclusion of mediators, its magnitude decreased, indicating partial mediation. These findings suggest that the impact of digital social exclusion on institutional belonging operates through both stress-related vulnerability and diminished protective resources.

Research Limitations

Several limitations should be acknowledged. First, the cross-sectional design restricts causal interpretations. Second, reliance on self-report measures may introduce response bias. Third, the use of convenience sampling limits the generalizability of the findings. Future research may benefit from longitudinal designs, multi-informant data sources, and more diverse samples.

Implications: Theoretical, Practical, and Social

The findings extend social exclusion and stress appraisal frameworks by demonstrating that digital exclusion behaviors can undermine institutional belonging through increased stress and reduced resilience. Practically, the results highlight the importance of incorporating digital awareness and resilience-building interventions into university counseling and student support services. At the institutional level, universities may consider developing psychoeducational programs that promote mindful technology use, strengthen peer relationships, and enhance students' psychosocial resources.



Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi/
Journal of Gazi Faculty of
Education

GEFAD

e-ISSN: 3108-5342 GEFAD /JoGEF 45(3): 749-764(2025)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi

Examining the Thoughts of Preschool Teachers on the Turkey Century Education Model Preschool Education Program

Zehra Saadet FIRAT^{1*}

¹ Atatürk Üniversitesi, Türkiye

e-mail: zehra.ozdemir@atauni.edu.tr ORCID ID : 0000-0002-6893-3427

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 16.07.2025

Kabul Tarihi: 16.09.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 749-764

***Sorumlu Yazar:** Zehra Saadet FIRAT

Alıntılama: Fırat, Z.S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programına ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 749-764.

Etik Kurul Beyanı: Çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulunun 15.05.2025 sayı ve 06 tarihli izni ile toplanmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Yazar, metinde yapay zekâ destekli araçları kullanmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve programın 2013 okul öncesi eğitim programı ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. TYMM, beceri temelli yapısı, değer odaklı yaklaşımı ve bütüncül gelişim anlayışı ile önceki programlardan ayrılmakta olup, öğretmen görüşleri programın işlevselliğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Araştırma nitel desende yürütülmüş, amaçlı örnekleme ile seçilen Erzurum il merkezinde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiş, kod ve temalar bağımsız araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak oluşturulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin TYMM programını genel olarak olumlu değerlendirdiğini; özellikle değerler eğitimi, kültürel içerik ve beceri temelli yaklaşımın çocukların gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, kavramsal netlik eksikliği, artan evrak yükü, sınırlı hizmet içi eğitimler, değerlendirme süreçlerinin yoğunluğu ve teknoloji entegrasyonundaki yetersizlikler uygulamada güçlük yaratmaktadır. Aile ve toplum katılımı vurgusunun da uygulamada yeterince desteklenmediği görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlere yönelik rehberlik materyallerinin güçlendirilmesi, hizmet içi eğitimlerin artırılması ve değerlendirme süreçlerinin sadeleştirilmesi programın etkililiğini artırmak için önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmeni, öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

This study aims to determine the teacher lists for the Turkish Century Education Model (TCEM) Preschool Education Program, which began implementation in the 2024-2025 academic year, and to highlight the similarities and differences between this program and the 2013 preschool education program. TCEM differs from previous programs in its skill capacity structure, value-oriented approach, and holistic development understanding, and will emphasize the teacher's perspective on the program. The research was conducted using a qualitative design, with semi-structured interviews conducted with 20 preschool teachers working in the city centre of Erzurum, selected by purposeful sampling. Data were analysed using content analysis, and codes and themes were independently tested and presented. The findings indicate that the teachers generally evaluate the regulatory TCEM program positively, particularly highlighting the contributions of values education, cultural content and skills based approach to children's development. However, challenges arise from a lack of conceptual clarity, increasing paperwork, limited in-service training, the intensity of the evaluation processes, and technological deficiencies. The emphasis on family and societal distribution is also adequately supported. In conclusion, improving the guidance materials for teachers, increasing the in-service training opportunities, and simplifying evaluation processes are suggested to enhance the effectiveness of the program.

Keywords: Turkey century education model, preschool education curriculum, preschool teacher, teachers' views.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, potansiyellerinin ortaya çıkması ve eleştirel, yansıtıcı veya yaratıcı düşünme becerilerinin edinilmesinde etkili ve kritik bir zaman dilimi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocukların eğitim süreçlerini sadece doğal akışına bırakmanın yeterli olmadığı; amaçlı, planlı ve oyun temelli planlamanın gerekli olduğu bilinmektedir. Çocukların sistematik, planlı ve düzenli bir eğitim programına katılmaları önemlidir (Çalışandemir, 2020; Demirel, 2024). OECD raporlarına göre okul öncesi dönem öğrenme ve gelişim becerilerinin sürekli olduğu, sosyal uyumun ve kuralları öğrenmenin gerçekleştiği bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Abankina vd., 2020; Göklü, 2021; OECD, 2021).

Okul öncesi eğitimin güçlü, nitelikli ilerlemesi için fiziksel çevre ve materyalin, öğretmen ve ilgili personel yeterliliklerinin, aile eğitimi ve katılımının ve programın aynı zamanda desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinin başlıca öğeleri; eğitim kurumlarının fiziksel olanakları, teknolojinin eğitime dâhil edilmesi, iklim ve çevre koşullarına uygun ekipmanlar, eğitime erişim sağlayan ve katılım gösteren çocuklar, çocukların ebeveynleri için sunulan destek hizmetleri ve eğitimler, öğretmenler ile müfredattır. Bu öğelerin her birisinin güçlendirilmesi ve uygun standartlara göre etkili hâle getirilmesi eğitimin kalitesini de bütüncül olarak etkilemektedir (Karakaş & Baran, 2021).

Okul öncesi dönem çocuklarının ailelerinden sonra ilk öğrenme deneyimlerini yaşadıkları ortamlar, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Kurumlarda alınan eğitimler çocuğun yaşantısında kritik bir önem taşımaktadır. Çocukların farklı deneyimler ve kazanımlar edindikleri ortamlar güçlendirilmelidir (Bertrand, 2015). Çocuklara bilgi, beceri ve tutum kazandırmak, toplumsal yaşantıya uyum sağlamak, var olan potansiyellerini açığa çıkarmak ve uygun yöntemlerle değerlendirmek için güçlü programlara ihtiyaç duyulmaktadır (NAEYC, 2022). Nitelikli bir eğitimin temel bileşenleri nitelikli eğitmen, zengin bir müfredat, öğretmen-ebeveyn-çocuk ilişkisi ve aile katılımı olarak sıralanabilir (Barnett, 2011).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin genel durumuna bakıldığında son yıllarda eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik projeler, uygulamalar ve düzenlemelerin daha sık yapıldığı ve bunların daha görünür olduğu bilinmektedir (MEB, 2023). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve dezavantajlı grupların da desteklenmesi, teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi oluşturulan bu imkânlar okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi adına yapılmaktadır (Arıman, 2023; Eroğlu & Şimşek, 2021). Aynı zamanda ülkemizde coğrafi koşullar ve yerleşim bölgeleri nedeniyle oluşan eğitimde fırsat eşitsizlikleri de giderilmeye çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitime dair atılan tüm adımları bütüncül biçimde ele alarak çocuğun bütünsel gelişimine alanlarına katkı sunacak bir eğitim programı eğitimsel hedeflere ulaşılmasında en önemli araç olmaktadır.

Eğitim programlarının ihtiyaçlara yönelik olması ve aynı zamanda öğretim içeriklerinin planlama, yöntem, hedef ve değerlendirme süreçleri açısından açık ve net biçimde tanımlanması gerekmektedir (Çubukçu, 2015). Okul öncesi dönemde çocukların kazanması beklenen beceri ve davranışlar ile desteklenmesi gereken gelişim alanları nitelikli bir program ile sağlanabilmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının ilgilerini çekebilecek yöntemlerin olması, bu yöntemler aracılığıyla onların temel beceriler edinmeleri, ilkokula hazırlanmaları kişilik gelişimlerinin ve düşünme biçimlerinin temellerinin desteklenmesi aynı zamanda sürece ailenin de dâhil edilmesi tasarlanmış bir eğitim programı ile gerçekleştirilebilmektedir (Kuru Turaşlı, 2012). Okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında zamanın gerekliliklerine göre değişimler yaşanmıştır. 1952 yılından başlayarak, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013 (MEB, 2013) ve 2024 yıllarında Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE, 2024) programı (MEB, 2024a) ile son olarak TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2024; MEB, 2024b) geliştirilmiştir. Çağın gereksinimlerine göre, daha önce yürütülmüş olan programlardan gelen dönütlere göre okul öncesi eğitim programında değişiklikler ve yenilikler gerçekleştirilmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda eğitim müfredatlarının çağın şartlarına uygun biçimde geliştirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018).

TYMM okul öncesi eğitim programı 2013 programındaki gibi yapılandırmacı felsefeyi benimsemiştir. Aktif öğrenmenin benimsendiği bu programda gelişimsel değil beceri temelli bir yapı söz konusudur (Bekiroğlu & Güllühan, 2025). TYMM okul öncesi eğitim programı beceri temelli ve bütüncül bir yaklaşımı esas almıştır. Programda gelişim alanlarına yönelik içerikler “alan becerileri, kavramsal becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, hareket ve sağlık alanı becerileri” olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca programa 2013 programında olmayan Erdem-Değer-Eylem modeli kapsamında UNICEF tarafından belirlenmiş 20 değer eklenmiştir. TYMM programının aylık ve günlük plan, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, program bileşenleri (sosyal

duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık, değerler), öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, içerik çerçevesi ve öğretmen kanıtları, öğretme-öğrenme yaşantıları (öğretme öğrenme uygulamaları), farklılaştırma (zenginleştirme ve destekleme), aile ve toplum katılımı, öğretmen yansımaları başlıkları olacak şekilde planlanmıştır (MEB, 2024b). 2013 programından farklı olarak TYMM okul öncesi eğitim programında, okul öncesi eğitimin temel amaçlarına var olan maddelerin yanı sıra “içinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun davranışlar sergilemelerini sağlamak” amacı eklenerek toplumsal değerlerinde vurgulandığı görülmektedir (Karakaş & Baran, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programında, önceki programlardan farklı olarak yeni alt boyutlar ve kavramsal düzenlemeler yer almaktadır. Bu kapsamda özellikle okuryazarlık, eğitim, beceri temelli öğrenme süreçleri gibi kavramların programda daha görünür hâle geldiği; amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinin yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Böylece TYMM, hem tasarım hem de içerik bakımından 2013 okul öncesi eğitim programından ayrılan bir yapıya sahiptir. Mevcut literatürde TYMM okul öncesi eğitim programına ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sınırlılık, programın oldukça yeni olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar daha çok 2013 programına odaklanmış (Aydın & Tuğluk, 2020; Tükel, 2017; Yıldız, 2019), TYMM programına dair ise ağırlıklı olarak pilot uygulamalardan elde edilen ön değerlendirmeler yayımlanmıştır (Direk & Batmaz, 2024; Eroğlu & Eker, 2024; Karataş, 2025; Serdaroğlu & Bekir, 2024; Tutkun vd., 2025).

Okul öncesi öğretmenleri, programın hem uygulayıcısı hem de sahadan geri bildirim sağlayan geliştirici aktörleri olarak kritik bir role sahiptir. Bu nedenle onların deneyimleri, gözlemleri ve değerlendirmeleri programın sahadaki başarısı açısından temel belirleyici konumdadır. Programın henüz ilk yılında olması, geniş ölçekli ve uzun süreli etki analizlerinin yapılmasına imkân vermese de öğretmen görüşlerinin toplanması, uygulamadaki güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerin erken dönemde tespit edilmesi açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenlerin sahadan aktardığı ilk deneyimlere odaklanmakta ve bu deneyimler aracılığıyla programın mevcut durumuna dair başlangıç düzeyinde bir değerlendirme sunmaktadır. Çalışmada, öğretmen deneyimleri doğrultusunda programın 2013 okul öncesi eğitim programı ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini değerlendirmek ve bu değerlendirmeler ışığında alana özgün katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. TYMM okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmenlerin genel görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini nasıl değerlendirmektedir?
3. Programın uygulanmasına dair öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin TYMM okul öncesi eğitim programına ilişkin düşüncelerinin elde edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. TYMM programının uygulama sürecinde okul öncesi öğretmenlerin özgün deneyimlerinin ortaya çıkarılması ve düşüncelerinin müdahale olmaksızın elde edilmesi ve kendilerini net biçimde ifade edebilmeleri açısından tercih edilmiştir. Durum çalışması yöntemi, araştırmacının olay veya olgu üzerinde etkisinin olmadığı, süreci detaylı biçimde incelemek için tasarlanmış ve elde edilen bulguların açıklayıcı biçimde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve 2024-2025 eğitim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programını kullanan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede çalışmanın problem durumuna doğrudan katkı sunabilecek ve zengin bilgiye sahip katılımcılara ulaşılması hedeflenir (Tarhan, 2015). Bu çalışmada öğretmenlerin maarif modeli programını incelemiş veya bu konuda hizmet içi eğitim almış olması ve bir eğitim öğretim yılı boyunca sınıf ortamında yürütüyor olması ölçütleri esas alınmıştır. Katılımcıların güz dönemine TYMM programı ile başlamaları veya güz dönemi başında kısa süreli olarak 2024 EÇE programını uyguladıktan sonra TYMM programına geçmeleri, araştırmacının kapsamı açısından ayrı bir değişken olarak

değerlendirilmemiş; bu durum analiz sürecinde göz ardı edilmiştir. Bu bağlamda Erzurum il merkezinde ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan ve maarif programı kullanan 20 okul öncesi öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	16	80
	Erkek	4	20
Mesleki Kıdem (Yıl)	1–5	5	25
	6–10	5	25
	11–15	4	20
	16 ve üzeri	6	30
Yaş Aralığı	23–46	20	100
Öğrenim Düzeyi	Lisans	14	70
	Yüksek lisans / YL öğrencisi	6	30
Hizmet İçi Eğitim Durumu	Eğitim almış	13	65
	Eğitim almamış	7	35
Eğitim Yeterliliğini Belirtenler	Yeterli	4	20
	Yeterli değil	16	80

Veri Toplama Süreci

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, araştırılmak istenen problem durumuna ilişkin açık uçlu sorular sorulmasına, ayrıntılı yanıtların elde edilmesine ve belirli bir amaç doğrultusunda etkileşimli bir süreç yürütülmesine imkân tanıyan bir tekniktir (Karasar, 2013). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve okul öncesi eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki uzmanın görüşleri doğrultusunda son hâline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, belirli ölçüde standart sorular içermesine rağmen esnek yapısı sayesinde katılımcı yanıtlarına bağlı olarak sondaj soruların eklenmesine ve ayrıntılı verilerin elde edilmesine olanak tanımaktadır (Türnüklü, 2000). Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim durumu gibi kişisel bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümde ise TYMM programının değişen yönleri, 2013 programı ile benzerlik ve farklılıkları ile öğretmenlerin genel görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik toplam yedi soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular programın önceki (2013) müfredatla karşılaştırmalı benzerlik ve farklılıklarını, öne çıkan değişiklikleri, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları, değerlendirme araçlarını, aile ve toplum katılımına yansımalarını, çocukların gelişimine etkilerini ve öğretmenlerin tercihlerini ortaya koymaya yöneliktir.

Çalışmanın verileri 2025 yılı mayıs ayının sonunda toplanmıştır. Öğretmenlerin sürece tamamen hâkim olmaları, sınıf ortamında maarif programının tüm boyutlarını uygulamaları ve bazı çıktıların oluşmaya başlaması adına süreç bu şekilde planlanmıştır. Veri toplama öncesinde etik kurul izni alınmış ve MEB sayfasından Erzurum il merkezindeki ilkokullar ve bünyelerinde bulunan anasınıfları tespit edilmiştir. Tespit edilen okulların müdürleri ve ilgili öğretmenler ile iletişime geçilmiş ve çalışmanın içeriğinden ve veri toplama sürecinden bahsedilmiştir. Ardından okul öncesi öğretmenleriyle uygun bir gün ve saat belirlenerek randevular planlanmıştır. Görüşmeler okul dışında ve öğretmenlerin programlarını etkilemeyecek biçimde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce öğretmenler gizlilik konularında bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen bire bir görüşmeler yazılı hâlde kayıt altına alınmış ve 20-25 dakika sürmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması oldukça önemlidir. Araştırmacılar nitel araştırmalara yönelik olarak farklı stratejileri uygulayarak bulgularının inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, güvenirliliğini ve teyit edilebilirliğini artırabilir (Miles vd., 2014). Çalışmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için literatür taraması yapılarak sorular oluşturulmuş, araştırmacı ile birlikte alanda üç uzman görüşü alınarak soruların iç geçerliliğin sağlanması yoluna gidilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen soruların açık ve anlaşılır olma durumunu ortaya koymak amacıyla çalışma grubu içinde olmayan başka bir ilde görev yapan üç öğretmene sorular yöneltmiştir. Uygulama sonucunda soruların amaca uygun, açık, anlaşılır olduğu görülmüş ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

Çalışmada güvenilir veriler elde edilmesi amacıyla katılımcılara araştırmanın hiçbir aşamasında kimliklerinin açığa çıkarılmayacağı söylenmiş böylece katılımcıların daha gerçekçi görüş belirtmelerinin önü açılmıştır. Görüşme sonunda yazılı alınan veriler katılımcıya okutulmuş ve doğru biçimde kaydedildiği kontrol ettirilmiştir. Çalışmanın güvenirliliğini artırmak için, analiz sürecine geçilmeden önce kodlar ve temalar bir uzman görüşü doğrultusunda belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Çalışmanın inandırıcılığının artırılması sürecinde ulaşılan bulguların tutarlılığının sağlanması amaçlanmış bu amaçla farklı bir uzmanın da ulaşılan verileri kodlaması sağlanmıştır (Campbell vd., 2013). Kodlama süreci araştırmacı ve bağımsız bir uzman tarafından ayrı ayrı yürütülmüş, daha sonra kodlar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılarak hesaplanan kodlayıcılar arası tutarlılık oranı %85 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda araştırma sürecinde verilerin bütünlüğünü korumak için öğretmenlerin doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, verilerin yorumlanmasına olanak sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak ve aynı zamanda çıkarımlarda bulunmak amaçlanmaktadır (Ültay vd., 2021). Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve önce yüzeysel okuma ardından derinlemesine okuma yapılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri incelenerek, öne çıkan kavram ve anlamları temsil eden kodlar geliştirilmiştir. Kodların birbiriyle olan ilişkileri ve kullanım sıklığı tespit edilmiştir. Kodlama sürecinde araştırmacı dışında ikinci bir uzmanın bağımsız değerlendirmesi alınarak kodlamalar arası tutarlılık kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak kodlayıcılar arası tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda tutarlılık oranı %85 olarak bulunmuş ve bu oran nitel araştırmalarda kabul edilen en düşük güvenirlilik sınırı olan %70'in üzerinde olduğundan (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2021) çalışmanın güvenirliliği sağlanmıştır. Verilerde katılımcı kimliklerinin gizlenmesi amacıyla öğretmenlere Ö1,Ö2...Ö20 şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışma kapsamında kodların net biçimde görülmesi için verilerden doğrudan alıntılar yapılarak, bulgular sunulmuştur.

Etik Kurul Beyanı: Çalışmanın verileri Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulunun 15.05.2025 sayı ve 06 tarihli izni ile toplanmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular içerik analizi sonrasında ortaya çıkan kodlar aracılığıyla sunulmuştur. Verilen yanıtlarda katılımcı öğretmen sayısı ve ifade sıklığı arasında farklılık görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yanıtlarında birden fazla koda ilişkin örneklerin yer alması nedeniyle ortaya çıkmıştır. Bulgular tablolar hâlinde sunulmuş; her tabloda kategori – kod – ifade sıklığı şeklinde düzenleme yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların yorumuna destek sağlanmıştır.

Öğretmenlere ilk olarak kendileri tarafından tespit edilmiş ve dikkat çeken 2013 ve TYMM programının benzer ve farklı yönleri sorulmuştur. Tablo 2'de bulgular sunulmaktadır.

Tablo 2

2013 ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının Benzer ve Farklı Yönlerinin Karşılaştırılması

Kategori	Kod	İfade Sıklığı (f)
Benzerlik	Gelişimi destekleme – amaçlar	6
	İçerik kapsamında artış	4
	Değerler eğitimi vurgusu	4
Farklılık	Kazanım – öğrenme çıktıları, kavram değişimi	3
	Evrak yoğunluğu	3
	Netlik eksikliği	3

Tablo 2’de yer alan katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre programın en temel benzerlik noktası, her iki programın da çocukların gelişimini destekleme amacı taşımasıdır. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “2013 programı ile benzeyen yönleri programın genel amaçları ve ilkeleri diyebilirim” (Ö3, amaçlar).

Farklılıklar açısından ise öğretmenler çeşitli görüşler dile getirmiştir. Dört öğretmen programın “içerik kapsamında artış” sağladığını, dört öğretmen “değerler eğitimi vurgusunun öne çıktığını” belirtmiştir. Ayrıca üç öğretmen “kazanım-öğrenme çıktıları ve kavram değişimi”, üç öğretmen ise “evrak yoğunluğu ve netlik eksikliği” konularına dikkat çekmiştir. Örneğin bir öğretmen: “Maarif programında değişen beceri alanlarının muğlak olması sebebiyle becerilerin seçimi ve ulaşmak konusunda zorluk yaşıyorum” (Ö12, netlik eksikliği) derken, bir diğeri: “Becerilerin milli ve manevi değerlerle ilişkilendirilmesini beğendim” (Ö4, değerler eğitimi) ifadesini kullanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerine sorulan bir diğer soru ise TYMM okul öncesi eğitim programında belirgin şekilde öne çıkan ve göz çarpan değişikliklerin neler olduğuna ilişkindir. Tablo 3’te belirgin değişiklikler gösterilmiştir.

Tablo 3

TYMM Programında Öne Çıkan Değişiklikler

Kategori	Kod	İfade Sıklığı(f)
Program yapısı	Beceri temelli yapı	6
	Etkinliklerde çeşitlilik / tematik yapı	2
	Program esnekliği yok / öğretmen özerkliği az	2
	Planlamada esneklik	3
	Evrak yoğunluğu	3
Değer ve kültür	Değerler eğitimi ve kültürel unsurlar	4
Teknoloji & araçlar	Teknoloji entegrasyonu eksikliği	3
	Yeni araçlar (matris, gözlem formu vb.)	2

Tablo 3’e göre öğretmenlerin en fazla vurguladıkları değişiklik, programda değerler eğitimi ve kültürel unsurların daha belirgin hâle gelmesidir. Bunun yanında beceri temelli yaklaşım ve yeni araçların (ör. gözlem formu) eklenmesi öne çıkan değişiklikler arasındadır. Ancak bazı öğretmenler teknoloji entegrasyonunun yetersizliği ve öğretmen özerkliğini kısıtlayan esneklik sorunlarına dikkat çekmiştir.

Bir öğretmen: “Maarif modeline teknolojik okuryazarlık becerileri eklenebilirdi. Hareket ve sağlık alanı daha da detaylandırılabilirdi” (Ö7, teknoloji entegrasyonu) derken, bir diğeri: “Maarif modelinde değerler eğitimi, yerel unsurlar ve bazı kavramlar değişti. Değerler eğitimi çocukların karakter gelişimine katkı sağlıyor” (Ö10, değerler eğitimi) ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlere sorulan bir diğer soru yeni programının olumlu ve olumsuz yönlerini neler olduğuna ilişkindir. Tablo 4'te bulgular sunulmuştur.

Tablo 4

TYMM Programının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Kategori	Kod	İfade Sıklığı (f)
Olumlu	Değerler eğitimi	6
	Aile katılımı	4
	Bütünsel gelişim	3
	Sosyal-duygusal gelişim	3
	Esnek yapı	2
Olumsuz	Kavramların soyutluğu	6
	Karmaşık kazanım-gösterge ilişkileri	4
	Hizmet içi eğitim eksikliği	3
	Evrak ve planlama zorluğu	3

Tablo 4'e göre öğretmenlerin çoğu olumlu yönlerin biraz daha baskın olduğunu ifade etmiştir. En sık vurgulanan olumlu özellik değerler eğitimi olmuştur. Bunun yanı sıra aile katılımı ve çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesi de öne çıkmıştır.

Olumsuz yönler arasında ise soyut kavramlar, karmaşık kazanım-gösterge ilişkileri, yetersiz hizmet içi eğitim ve evrak yükü dile getirilmiştir. Bir öğretmen: “*Şuan bunu değerlendirmek için erken ama çocuklarda değerlere karşı daha yüksek bilinç, hoşgörü, eleştirel düşünce geliştiğini gözlemledim*” (Ö18, değerler) derken, başka bir öğretmen: “*Detaylandırılmış olması anlaşılmasını zorlaştırdı. Net ve açık ifadelerle sunulması daha doğru olurdu*” (Ö6, soyut kavramlar) ifadesiyle eleştiride bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerine TYMM okul öncesi eğitim programı hakkında sorulan bir diğer soru çocukların değerlendirilmesine ilişkin yeni yöntem veya araçların varlığına ilişkindir. Tablo 5'te bulgular sunulmuştur.

Tablo 5

TYMM Programdaki Değerlendirme Araçları

Kategori	Kod	İfade Sıklığı (f)
Değerlendirme yapısı	Gözlem temelli yapı	4
	Daha fazla formal değerlendirme	3
	Beceri gözlem formlarında sorunlar	2

Tablo 5'te öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirme araçları konusunda doğrudan görüş belirtmemiştir. Ancak yanıt verenler arasında, programın gözlem temelli bir değerlendirme yapısı kazandığı vurgusu öne çıkmıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler değerlendirme sistemini “aşırı formal” bulmuş; beceri gözlem formlarının uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: “*Değerlendirmede, çocukların gelişim süreçlerini daha kapsamlı izlemeye yönelik formlar ve yöntemler kullanılmaya başlandı*” (Ö8, gözlem temelli). “*Etkinlikler daha çok belirli kalıplara oturtulmaya çalışılıyor. Değerlendirme form doldurmaya yönelik; çocukların bireysel gelişimini yeterince yansıtmıyor*” (Ö9, formal değerlendirme).

Öğretmenlere TYMM okul öncesi eğitim programının aile, toplum katılımı ve eğitim süreçlerine yansımalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 6'da bulgular yer almaktadır.

Tablo 6*Aile, Toplum Katılımı ve Aile Eğitimi*

Kategori	Kod	İfade Sıklığı (f)
Aile eğitimi	Aile ve toplum katılımının önemi	7
	Uygulamadaki zorluklar	6
	Uygulamanın çevreye bağlı olması	3
Aile katılımı	Seminer/broşür/afiş aracılığıyla	5
	Bilgilendirme eksikliği	5
	Aile farkındalığının düşük olması	3

Tablo 6'ya göre katılımcıların çoğu, TYMM okul öncesi programında aile ve toplum katılımının önemsendiğini ifade etmiştir. Ancak bu katılımın uygulanmasında çeşitli zorlukların yaşandığı, özellikle de bilgilendirme eksiklikleri nedeniyle ailelerin yeterince dâhil edilemediği belirtilmiştir. Bazı öğretmenler aile farkındalığının düşük olmasına dikkat çekmiştir. Örnek öğretmen ifadeleri: “*Aile katılımı daha ön planda olarak çok güzel destekleniyor*” (Ö16, aile katılımı). “*Aile ve STK katılımı uygulamaları zenginleştirir; fakat mevcut evrak yükü azaltılmazsa sürdürülemez*” (Ö19, uygulama zorluğu). “*Ailelere program tanıtımı (seminer vb. yollarla) yapılabilirdi. Yeni programın ailelerden beklentileri doğrultusunda bilgilendirmeler artırılmalıydı*” (Ö7, bilgilendirme eksikliği).

Öğretmenlere TYMM okul öncesi eğitim programının çocuk açısından uygun ve etkili olduğu noktalara ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Tablo 7’de bulgular sunulmuştur.

Tablo 7*Gelişim Açısından TYMM Programının Etkisi*

Kategori	Kod	İfade Sıklığı (f)
Gelişimsel katkılar	Değerler / sosyal gelişim katkısı	5
	Bütüncül gelişimi destekleme	3
	Daha bağımsız, yaratıcı çocuk	3
	Olumlu fark yok / baskı hissi	4

Tablo7’ye göre öğretmenlerin çoğu programın çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler programın yaratıcılığı ve bağımsızlığı teşvik ettiğini vurgulamıştır. Ancak dört öğretmen, programın çocuklar üzerinde olumlu bir fark yaratmadığını, hatta baskı hissi oluşturabileceğini dile getirmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler: “*Çocuklar açısından, değerler eğitimine daha fazla odaklanılması onların daha duyarlı ve işbirlikçi bireyler olmalarına katkı sağlayabilir*” (Ö6, sosyal gelişim). “*Çocuklar açısından olumlu bir fark göremedim, hatta bazıları daha baskı altında hissediyor olabilir*” (Ö13, fark yok).

Öğretmenlere sorulan son soru ise onların tercihlerine göre hangi programla devam edilmesinin daha uygun olduğu yönündedir. Verilen yanıtlara ilişkin kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Tercih Edilen Program*

Kategori	Kod	İfade Sıklığı (f)
Tercih edilen program	TYMM okul öncesi eğitim programı	8
	2013 okul öncesi eğitim programı	6
Koşullu tercih	Evrak yoğunluğunun azaltılması koşuluyla TYMM	3
Alternatif öneri	Her iki programın harmanlanması gerektiğini düşünenler	2

Tablo 8'e göre öğretmenlerin çoğu TYMM programını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Ancak bu tercih genellikle koşullu olup, özellikle evrak yoğunluğunun azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler ise 2013 programının sürdürülmesinden yana görüş belirtmiştir. Bunun yanında her iki programın güçlü yönlerinin harmanlanması gerektiğini düşünen öğretmenler de olmuştur. Öğretmen ifadelerinden örnekler: *“Maarif programını tercih ederim, daha güncel ve geliştirilmiş bir program”* (Ö12, TYMM). *“Tercih yapma şansım olsa, 2013 programının bazı unsurları ile maarif programının olumlu yönlerini birleştiren bir programı tercih ederdim”* (Ö14, her iki program birlikte).

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin programla ilgili hem olumlu hem de eleştirel değerlendirmelere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, TYMM programının çocukların gelişimini destekleme amacıyla 2013 programı ile benzerlik taşıdığını belirtmiş; ancak yeni programın daha kapsamlı, değerler temelli ve beceri odaklı bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, kavramsal netliğin eksikliği, evrak yoğunluğu ve değerlendirme süreçlerinin biçimsel yönü öğretmenlerce önemli sorun alanları olarak tanımlanmıştır.

Özellikle değerler eğitimi ve aile katılımı konuları, programın öne çıkan ve desteklenen yönleri olarak görülmektedir. Ancak uygulamada yaşanan zorluklar, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve teknoloji bütünleştirmelerinin eksikliği, öğretmenlerin programı tam anlamıyla benimsemelerini güçleştirmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, yeni programın çocukların sosyal-duygusal gelişimini olumlu etkilediğini ifade etmiş; öte yandan bazı öğretmenler, çocukların yeni yapı karşısında baskı altında hissedebileceğini dile getirmiştir.

Program tercihi açısından öğretmenlerin çoğu TYMM programına olumlu bakmakla birlikte, bu tercihin koşullu olduğu, özellikle evrak yükünün azaltılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler ise her iki programın güçlü yönlerini bir araya getiren harmanlanmış bir yapı önerisinde bulunmuştur.

Sonuç olarak, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenlere göre pedagojik açıdan anlamlı bir dönüşüm olarak değerlendirilmekte; ancak uygulama sürecine ilişkin yapısal ve teknik sorunların çözülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Programın etkililiği, kavramsal netliğin artırılması, öğretmen özerkliğinin desteklenmesi ve uygulamaya yönelik rehberliğin güçlendirilmesiyle daha da artabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğretmenler tarafından hem olumlu hem de eleştirel yönleriyle değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Program pedagojik açıdan yenilikçi ve kapsamlı bir yaklaşım olarak düşünülmekte, ancak uygulamaya yönelik çeşitli yapısal zorluklar içerdiği de belirtilmektedir. Bulguların sistematik içerik analizi ile ortaya çıkarılan benzerlikler, farklılıklar, güçlü yönler ve sınırlılıklar programın uygulama sürecine dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Öncelikle, öğretmenler TYMM programının çocukların gelişimini destekleme amacı bakımından 2013 programıyla benzerlik taşıdığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim programlarının temel hedefleri arasında çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemenin değişmeyen bir unsur olduğunu vurgulayan literatür ile örtüşmektedir (Kaya & Aydın, 2024; Sever, 2024).

Araştırma sonuçları, öğretmenler yeni programın içerik kapsamının genişlediğini, değerler eğitimine daha fazla vurgu yapıldığını ve beceri temelli bir yapının benimsendiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin TYMM programında değerler eğitiminin yer almasını büyük ölçüde olumlu karşıladığını göstermektedir. Bu durum, güncel eğitim programlarının yalnızca bilişsel değil aynı zamanda kültürel, ahlaki ve beceri odaklı gelişimi de ön plana çıkardığını ortaya koymaktadır (Keser vd.,2025). Bu bulgular, Şahin ve Ersoy (2012) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmektedir; ilgili çalışmada öğretmenler, milli-manevi değerlerin küçük yaşta kazandırılmasının toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Aynı zamanda Çetinkaya ve Aydoğan'ın (2024) okul öncesi dönemde karakter eğitimi ile değerler eğitimi ilişkisini incelediği çalışmayla uyumludur. Araştırmacılar, değerler eğitiminin erken yaşlarda başlamasının çocukların toplumsal uyumunu artırdığını ve sosyal ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca TYMM programının kültürel unsurları öne çıkarması, yerli ve milli eğitim felsefesine uygunluk göstermektedir (MEB, 2024b). Erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal öğrenme

programlarının çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığını vurgulanmaktadır (Mondi & Giovanelli, 2021; Zarra vd., 2024).

TYMM programının beceri temelli yapısı, öğretmenlerce hem gelişimsel açıdan hem pedagojik işlevsellik bakımından olumlu değerlendirilmiştir. Güncel literatürde de beceri temelli eğitim programlarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır (Jenkins & Duncan, 2023; Rizwan vd., 2023). TYMM okul öncesi eğitim programında beceri temelli öğrenmenin incelendiği çalışmalar da gözlemlenmiştir (Eroğlu vd., 2025; Uzun, 2025). Öğretmenlerin programın çocuklarda sosyal-duygusal gelişimi desteklediğine yönelik gözlemleri de bu bütüncül yaklaşımı destekler niteliktedir. Bu bulgu, Pianta ve Kraft-Sayre'in (2003) erken çocuklukta çok boyutlu gelişimin desteklenmesi gerektiğini savunan görüşleriyle uyumludur. Bununla birlikte, öğretmenler uygulama sürecinde bazı zorluklara işaret etmiştir. Özellikle kavram netliği eksikliği, evrak yoğunluğu, değerlendirme süreçlerinin formallığı, teknoloji entegrasyonu sınırlılıkları ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Bu eleştiriler, Aydın ve Kurt'un (2022) öğretim programlarında kavramsal netliğin uygulayıcılar için ne kadar belirleyici olduğunu gösteren bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özellikle Ersoy Sağlık ve Gökçearslan (2024), erken çocukluk döneminde dijital becerilere yönelik içeriğin artırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Çalışmanın önemli bulgularından biri, öğretmenlerin aile ve toplum katılımını programın güçlü yönleri arasında değerlendirmeleridir. Ancak uygulamada aile katılımını artırmaya yönelik bilgilendirme eksiklikleri ve ebeveyn farkındalığının düşüklüğü gibi engeller dikkat çekmektedir. Bu bulgu, aile katılımının okul öncesi eğitimde kritik bir unsur olduğunu vurgulayan ulusal ve uluslararası çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bardak ve Topaç, 2025). Aile katılımının programda güçlü biçimde yer almasına rağmen sahada yeterince etkin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Epstein'in (2018) aile-okul iş birliği modelinde ifade edilen, uygulamanın sistematik destekle sürdürülebilir hâle getirilmesi gereğiyle uyumludur. Uçar ve Gökçek (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, ailelerin bilgilendirilmesi ve sürece aktif katılımlarının sağlanması konusunda daha fazla destek gerektiğini vurgulamıştır. Aile ve toplum katılımının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini, aynı zamanda okul başarılarını artırdığını göstermektedir (Goodall & Montgomery, 2023).

TYMM programında gözlem temelli değerlendirme sisteminin benimsenmiş olması, çağdaş erken çocukluk eğitim anlayışıyla paralellik göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin bir kısmı programın yoğunluğunun çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını ifade ederken, diğer bir kısmı çocukların program nedeniyle baskı altında hissedebileceğini belirtmiştir. Bu durum, yeni eğitim programlarının her çocuk için aynı ölçüde olumlu sonuçlar doğurmadığını ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemini göstermektedir. Aynı zamanda, bazı öğretmenler değerlendirme süreçlerinin fazla formal olduğunu ve bireysel farklılıkları yeterince yansıtmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, Çelik ve Aydın'ın (2023) okul öncesi dönemde alternatif değerlendirme yöntemlerinin etkililiğini ortaya koymaya çalıştıkları çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Programın değerlendirme boyutunun, çocukların ilerlemesini ve programın etkili bir şekilde geri dönüşlerin alınabilmesi için kapsamlı, gelişimsel olarak uygun ve çok yönlü olması önemli bir göstergedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin iş yüklerini artırması açısından bu konuda endişelerinin olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Tutkun ve diğerlerinin (2025) yaptığı çalışmada da vurgulanmıştır.

Öğretmenler, TYMM programının kapsamlı yapısına rağmen hizmet içi eğitimlerin yetersizliği nedeniyle uygulamada zorlandıklarını belirtmiştir. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ise öğretmenlerin uygulama sürecinde güvende hissetmemelerine neden olmakta, bu da programın sahadaki başarısını sınırlayabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmı programın özerkliklerini sınırladığını ifade etmiştir. Bu durum, Şimşek ve Demir (2020)'in öğretmenlerin müfredat uygulamalarına dair mesleki yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmada da dile getirilmiştir. Eğitim ve destek eksikliği, öğretmenlerin programı uygulama becerilerini ve programın genel etkinliğini sınırlandıran temel faktörler arasında yer almaktadır (Güven & Yumugan, 2025; Jeon vd., 2019).

Son olarak, öğretmenlerin TYMM programını genel olarak benimsediği fakat bu tercihlerini evrak yükü gibi uygulama zorluklarıyla koşullandığı dikkat çekmektedir. Özellikle yükün azaltılması ve hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bulgu, Alkan ve Akyol (2022)'ün program geliştirme sürecinde uygulayıcı geri bildirimlerinin rolüne ilişkin vurgularını desteklemektedir. Ayrıca evrak yoğunluğu konusundaki şikâyetler, Turkoğuz ve diğerlerinin (2021) öğretmenlerin zaman yönetimini zorlaştıran faktörleri araştırdığı çalışmayı desteklemektedir. Bu durum, yeni programların sahada kabul görmesi için sadece içerik değil,

uygulama süreçlerinin de öğretmen dostu bir biçimde tasarlanması gerektiğini göstermektedir (Fullan, 2007; Taş, vd., 2024). Alanyazın incelendiğinde de öğretmenlerin iş yükü uluslararası alanda giderek büyüyen bir sorun olduğu görülmektedir (Rezai, 2024; Stacey vd., 2024).

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini analiz ederek, programın teorik temelleri ile sahadaki uygulama deneyimleri arasındaki örtüşmeleri ve ayrışmaları ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak TYMM programını pedagojik olarak anlamlı, çağdaş ve kapsamlı bulduklarını; ancak uygulama sürecinde bazı yapısal sorunlar yaşandığını göstermiştir. Öğretmenler özellikle değerler eğitimi, beceri temelli yaklaşım, aile katılımı ve bütüncül gelişimi destekleyen yapıları olumlu bulmuşlardır. Bununla birlikte, kavram netliğinin eksikliği, evrak yükü, teknoloji entegrasyonu eksikliği ve hizmet içi eğitim yetersizliği gibi faktörler, programın etkili şekilde uygulanmasını sınırlayan unsurlar olarak öne çıkmıştır. Bu durum, TYMM programının içerik düzeyinde güçlü, ancak sınıf içi uygulama süreçlerinin desteklenmesi gerektiği programın geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Eğitim sisteminin başarısı, yalnızca içerik üretimiyle değil; bu içeriğin sahadaki karşılığı ile ölçülmelidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulmuştur. Programda yer alan içerik, beceri ve kazanım ilişkileri öğretmenler açısından daha anlaşılır hâle getirilmeli; kavramların açıklığı ve örnek uygulamalar artırılmalıdır. Öğretmenlerin programa adaptasyonlarını desteklemek amacıyla düzenli, uygulamalı olarak ve bölgesel ihtiyaçlara uygun hizmet içi eğitimler artırılmalıdır. Hizmet içi eğitimlerin yalnızca bilgilendirme değil, uygulamaya dönük, örnek etkinlikler ve sınıf içi senaryolar üzerinden yapılandırılması gerekmektedir. Bölgesel farklılıklar ve öğretmenlerin mevcut bilgi düzeyleri dikkate alınarak farklılaştırılmış eğitim programları uygulanmalıdır. Eğitimlerde etkileşimli yöntemler ve uygulama örneklerine yer verilmesi, öğretmen yeterliğini artıracaktır. MEBBİS üzerinden mevcut değerlendirme araçlarının öğretmenler için erişilebilirliği kolaydır; ancak bu araçların kullanımına yönelik pratik örnekler ve rehberlik artırılabilir. Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak için değerlendirme süreçlerinde sadeleştirmeye gidilmeli, çocukların bireysel farklılıklarını yansıtan alternatif ölçme yöntemleri teşvik edilmelidir. Okul öncesi döneme uygun dijital okuryazarlık ve ekran dışı teknoloji etkinlikleri programa daha etkin biçimde entegre edilmeli, öğretmenler için dijital araçlara yönelik eğitimler düzenlenmelidir. Ailelerin sürece daha etkin katılımı için mevcut seminer ve tanıtım faaliyetleri çeşitlendirilmeli, okul-aile iş birliğini güçlendirecek yeni modeller (atölye çalışmaları, etkileşimli etkinlikler vb.) geliştirilmelidir. Programın sürekli geliştirilmesi için öğretmenlerden düzenli aralıklarla geri bildirim alınmalı ve bu veriler revizyon süreçlerine doğrudan entegre edilmelidir. Böylelikle program, teoriden sahaya uzanan döngüsel bir gelişim süreci kazanacaktır.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Kaynaklar

- Abankina, I., Kravchenko, I., & Filatova, L. (2020). *Social support measures and the role of public funding in the development of pre-school education: international comparison*. Monitoring of Education Markets and Organizations (MEMO), (31), 1-16.
- Alkan, A., & Akyol, T. (2022). Eğitim programı geliştirme süreçlerinde öğretmen görüşlerinin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(212), 35–50. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10612>

- Arıman, Y. (2023). Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 41, 213-231. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.1350224>
- Aydın, D., & Tuğluk, M. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulakbilge*, 47, 423-433. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-47-04>
- Aydın, R., & Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self-efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90-117.
- Bardak, M. & Topaç, N. (2025). Maarif modeli 2024 okul öncesi eğitim programının analizi. M. Bardak (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde güncel araştırmalar içinde* (s. 179). Vizetek Yayıncılık.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Bekiroğlu, D., & Güllühan, N. Ü. (2025). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı: Karşılaştırmalı bir analiz. Isarc International Science And Art Research Center.
- Bertrand, J. (2015). *Essentials of early childhood education*. Cengage Learning Canada Inc.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Creswell, J. W (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* 4.Baskı. (Çev. Demir, S. B). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çalışandemir, F. (2020). Erken çocukluk döneminde program. S. Seven. (Ed.). *Erken çocukluk eğitimine giriş içinde* (5. Baskı, ss.85-101). Pegem Akademi.
- Çelik, Z., & Aydın, M. (2023). Erken çocukluk döneminde alternatif değerlendirme yöntemlerinin etkililiği. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 114-131. <https://doi.org/10.24130/eccd-journal.2023.72.1234>
- Çetinkaya, B., & Aydoğan, Y. (2024). Değerler eğitimi ve karakter gelişimi: Okul öncesi dönemde uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.17244/eku.2024.001>
- Çubukçu, Z. (2015). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (4.baskı, ss. 57-105). Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (32.Baskı). Pegem Akademi.
- Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 866-880. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1442767>
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships, student economy edition: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE). (2024). Okul öncesi öğretmenleri, okul müdürleri ve EÇE alanındaki diğer hizmet sağlayıcılar. <https://erkencocuklugegitimi.org/erken-cocukluk-egitimi-ece-ogretmenleri-okul-mudurleri-ve-ec>
- Eroğlu, B. E., & Eker, C. (2024). 2013 ve 2024 yılı okulöncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 151(151), 391-403. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75799>
- Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 24(2), 897-909. <https://doi.org/10.17755/esosder.1574163>
- Eroğlu, Ö. & Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.

- Ersoy Sağlık, C. & Gökçearslan, Ş., (2024). Güncel üretken yapay zeka araçları. *Yapay Zeka Okuryazarlığı* içinde, s.1-25. Nobel Yayın Dağıtım.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Göklü, H. (2021). Okul öncesi eğitimin OECD ülkeleri arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 1(16), 135-158. <http://dx.doi.org/10.29228/cahij.49860>
- Güven, G. & Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215-1242. <https://doi.org/10.51460/baebd.1581408>
- Jenkins, J. M., & Duncan, G. J. (2023). Skill building in early care and education programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 706(1), 65–88. <https://doi.org/10.1177/00027162231197533>
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61(1), 21-32. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:29160823>
- Karakaş, D. G. & Baran, P. Ö. (2021). Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitim: Ulusal, bölgesel ve uluslararası. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 35(2), 333-366.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı’nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Keser, D. Ü., Aksebzeci, F. Ö. Ü., & Kenan, S. 2013'ten günümüze okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 99-117. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1666542>
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Haktanır (Ed). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (7. Baskı, ss. 1-25). Anı Yayıncılık.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- MEB (2023). 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı İstatistikleri. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/19143714_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf
- MEB (2024a). Güncellenen okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB (2024b). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitimi programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/okul-oncesi> <https://tymm.meb.gov.tr/>
- MEB. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Fundamentals of qualitative data analysis in qualitative data analysis: A methods sourcebook*: Sage.

- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *Journal of Child Care and Education Policy*, 15(6), 1-43. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2022). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. NAEYC.
- OECD (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rezai, A. (2024). The role of teacher assessment literacy in job stress and job burnout in EFL contexts: a mixed-methods investigation. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00225-1>
- Rizwan, D., Ahmad, S., & Sohail, F. (2023). Skill-based education at the secondary school level in an industrial city of Pakistan. *Journal of Special Education*, 57(2), 123–135.
- Serdaroğlu, H.U., & Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-29. <https://doi.org/10.20493/birtop.1489551>
- Sever, M. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin amacını anlamak. Eğitim Reform Girişimi (ERG). <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/turkiye-yuzyili-maarif-modelinin-amacini-anlamak/>
- Stacey, M., Gavin, M., Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., & Wilson, R. (2024). Reducing teachers' workload or deskilling 'core' work? Analysis of a policy response to teacher workload demands. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(2), 187-199. <https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2271856>
- Şahin, T., & Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Şimşek, H., & Demir, Z. (2020). Öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarına ilişkin mesleki yeterlik algıları. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 12(4), 98–115. <https://doi.org/10.35408/eyd.2020.123>
- Tarhan, S. (2015). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 44–56. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s3m>
- Taş, Ş., Şentürk, Ş. & Şiraz, F. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 3(2), 85-99.
- Turkoguz, S., Baran, M. S., Gurbuz, M., Tuysuz, C., & Ugulu, I. (2021). Quantitative evaluation of prospective teachers'views on inclusive education. *European Journal of Education Studies*, 8(10). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i10.3944>
- Tutkun C., Bektaş A, Özgün Ş. & Akbaba F.D., (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin güncellenen okul öncesi eğitim programı (2024) hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 310-327 <https://doi.org/10.17755/esosder.1532166>
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilimlerinde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri toplama teknikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543–559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10307/126780>
- TYMM (2024). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeliyeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/icerik/598>
- Uçar, M., & Gökçek, T. (2023). Okul-aile iş birliği: Uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 55–68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8300131>

- Uzun, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63-78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yıldız, M. (2019). MEB 2013 Okul öncesi eğitim programında yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zarra-Nezhad, M., Suhonen, K., and Sajaniemi, N. (2024). Keeping early social-emotional learning developmental: the development, implementation, and preliminary evaluation of a preventive intervention program for early childhood education and care. *International Journal of Developmental Science*, 17(4), 113-125. <https://doi.org/10.3233/DEV-220332>

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The purpose of this study is to examine preschool teachers' views regarding the Türkiye Century Education Model (TCEM) Preschool Education Program, which was implemented in the 2024–2025 academic year. The study aims to identify the similarities and differences between the TCEM program and the 2013 preschool curriculum based on teachers' experiences, as well as to evaluate the strengths and areas for improvement within the new program. Considering that the TCEM program is relatively new, gathering teachers' perspectives offers valuable early insights into its implementation processes and practical reflections in educational settings.

Method

The research was conducted within a qualitative research design, employing purposive sampling to select 20 preschool teachers working in kindergarten classrooms affiliated with primary schools in the city center of Erzurum. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and reviewed by two experts for content validity. The interview form included questions aimed at eliciting teachers' evaluations of the TCEM program across seven dimensions. Individual interviews were conducted in May 2025 and documented in written form. Data were analyzed through content analysis. Coding was carried out independently by two researchers, and inter-coder reliability was calculated using the Miles and Huberman (1994) formula. Codes and themes were organized in tables, and teacher quotations were presented verbatim to ensure transparency.

Findings

The findings indicate that teachers hold both supportive and critical views regarding the TCEM program. Teachers reported that the TCEM program shares common goals with the 2013 curriculum in terms of supporting child development; however, it differs significantly through its expanded content scope, skill-based structure, and strengthened focus on values education.

Despite these positive evaluations, teachers also pointed out several challenges. These include conceptual ambiguities within the program, increased paperwork requirements, the formal nature of assessment processes, and insufficient integration of technology. Although the program emphasizes family and community involvement, teachers reported practical difficulties in ensuring active participation, largely due to limited parental awareness and inconsistent communication practices.

Regarding the program's impact on children, many teachers believed that TCEM contributes positively to social-emotional development. Still, some expressed concerns that certain children may feel pressured due to the program's structural expectations. When asked about curriculum preference, most teachers favored the TCEM program but emphasized the need for reducing bureaucratic workload.

Conclusion and Discussion

The study concludes that the TCEM Preschool Education Program is perceived by teachers as a comprehensive, contemporary, and pedagogically meaningful model. The emphasis on values education, skill-based instruction, and holistic development aligns with the current literature and global trends in early childhood education. However, challenges related to conceptual clarity, technological components, professional development opportunities, and the intensity of assessment procedures appear to hinder smooth implementation.

Overall, the TCEM program demonstrates strong curricular foundations but requires further refinement in its practical application processes. Teacher feedback, especially in the program's first year of implementation, provides essential insights for continuous improvement. Incorporating these practitioner-based reflections into program development cycles may strengthen the program's effectiveness and ensure its sustainability in early childhood education contexts.



1924'ten 2024'e Kadar Türkiye'de Uygulamada Olan Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme

An Assessment of the Historical Development of Life Sciences Curriculums in Türkiye Practice from 1924 to 2024

Abdullah KALKAN^{1*},

¹Tokat TOBB Ortaokulu, Türkiye

e-mail: abduallahkalkan74@gmail.com, ORCID ID :0000-0003-4967-2839

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 24.07.2025

Kabul Tarihi: 21.10.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 765-784

*Sorumlu Yazar: Dr. Abdullah KALKAN

Alıntılama: Kalkan, A. (2025). 1924'ten 2024'e Kadar Olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 765-784.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 1924-2024 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış hayat bilgisi öğretim programları ile kamuya açık resmî belgeler ve akademik yayınlardan, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde herhangi bir deneysel uygulamaya, katılımcıya ya da kişisel veri içeren içeriğe yer verilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir. Verilerin toplanması ve analizinde eser sahiplerinin fikrî haklarına özen gösterilmiş; ilgili kaynaklara akademik kurallara uygun olarak atıf yapılmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Yapay zekâ destekli araçlar, bu makalede yalnızca bazı ifadeleri iyileştirmek amacıyla sınırlı olarak kullanılmıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

1924'ten 2024'e Kadar Türkiye'de Uygulamada Olan Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme

ÖZ

Araştırmanın amacı, 1924'ten 2024'e kadar Türkiye'de uygulanmış olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nı tarihsel bir perspektiften karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri birincil kaynak olarak 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'ndan elde edilmiştir. Araştırma verileri betimsel ve içerik analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre bu öğretim programlarının tamamı ilerlemecilik eğitim felsefesini, davranışçı ve yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiştir. "Vatan ve millet sevgisi" ile "yakın çevreyi tanıma" temalarının 1936, 1948, 1968, 1998, 2018 ve 2024 öğretim programlarında birebir yer aldığı; "sağlıklı yaşam" ifadesinin ise 1924, 1926, 1968, 1998, 2018 ve 2024 programlarında vurgulanmaktadır. "Okulumuz/mektebimiz/dershanemiz" tüm programlarda yer alırken "evimiz ve ailemiz" 1924 programı hariç tüm programlarda yer almaktadır. "Aktif öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme" 1924'ten 2024'e kadar uygulamaya konulan hayat bilgisi öğretim programlarının tamamında, "deney ve işbirlikli öğrenme" 1926, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 ve 2024 programlarında birebir aynı adla yer almaktadır. Diğer taraftan hayat bilgisi öğretim programlarının tamamında çoklu değerlendirmeye yer verilmiştir. Programlarda yer alan kök değerlerden; "sevgi" 1926 programı hariç tüm hayat bilgisi öğretim programlarında; "vatanseverlik" 1924, 1936, 1968, 2009, 1998, 2018, 2024 programlarında; "saygı" 1924, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında; "yardımseverlik" değerine ise 1924, 1926, 1948, 2009, 2018, 2024 programlarında birebir yer almaktadır. Hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan değerler ve kök değerlerin, diğer öğretim programlarına kıyasla 2009, 2018 ve 2024 programlarında büyük ölçüde benzer biçimde yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hayat bilgisi programı, Tarihsel gelişim, Felsefi yaklaşım, Kök değerler

ABSTRACT

This research aims to comparatively examine the Life Sciences Curricula implemented in Türkiye from 1924 to 2024 from a historical perspective. Document analysis, a qualitative research method, was employed in this study. The research data were obtained from the 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, and 2024 Life Studies Curricula as primary sources. The research data were analyzed using descriptive and content analysis approaches. According to the research findings, all of these curricula have adopted the philosophy of progressivism, behaviorism, and constructivism in education. The themes of "love of country and nation" and "knowing one's immediate environment" are directly present in the 1936, 1948, 1968, 1998, 2018, and 2024 curricula; the phrase "healthy life" is emphasized in the 1924, 1926, 1968, 1998, 2018, and 2024 curricula. While "our school/school/private teaching institution" is included in all curricula, "our home and family" is included in all curricula except the 1924 curricula. "Active learning and learning by doing" is included in all life studies curricula implemented from 1924 to 2024, "experiment and cooperative learning" is included with the same name in the 1926, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 and 2024 curricula. On the other hand, multiple assessment is included in all life studies curricula. Of the root values in the programs; "love" is in all life studies curricula except for the 1926 program; "patriotism" is in the 1924, 1936, 1968, 2009, 1998, 2018, 2024 curricula; "respect" is in the 1924, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 curricula; The value of "helpfulness" is included in the 1924, 1926, 1948, 2009, 2018, and 2024 curricula. The values and root values included in the life sciences curriculum are largely similar in the 2009, 2018, and 2024 curricula compared to other curricula.

Keywords: Life sciences program, Historical development, Philosophical approach, Core values

GİRİŞ

Toplu öğretim (temerküz) anlayışı, eğitimde önemli bir yere sahiptir. Bu öğretim anlayışı, İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren Kur'an-ı Kerim etrafında şekillenen öğretim uygulamalarında kendini göstermektedir. (Yılmaz, 2009). Bununla birlikte Osmanlı'daki ilk detaylı öğretim programı, 1891 yılında Batılı tarzda eğitim vermek amacıyla açılan Mekteb-i İptidaiye'ye ait programlardır (Birinci, 2025; Gözütok, 2003; MEB, 2017). “Mekteb-i İptidaiye’de” dersler birinci devre için hayat bilgisi etrafında toplanmakta ve bu programda birinci kademedede eşya dersleri, ikinci kademedede ise ziraat dersleri mevcuttur (Baltacıoğlu, 1938). Adı toplu öğretim olmasa da toplu öğretimle bir yönüyle benzerlik gösteren “temerküz” fikri çok daha eskiye dayanmaktadır. Ancak ilk defa “Hayat Bilgisi” dersine 1926 programında yer verilmeye başlanmıştır (Fuat, 1935). Çünkü, 1920’li yıllardaki psikoloji alanında yapılan çalışmalar toplu öğretim anlayışının çocuk psikolojisine daha uygun bir öğretim olduğunu ortaya koymaktadır (Cicioğlu, 1985). Çocuğun gelişimini tamamlamasına yardımcı olacak eğitim, toplu öğretim sisteminin özünü oluşturan hayat bilgisi dersi ile olabilmektedir (Akyüz, 2019). Hayat bilgisi dersi çocuğa istenilen bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırması ve onun gelişimine uygunluğu bakımından özel bir öneme sahiptir (MEB, 1968). Aynı zamanda bu ders bireyin içinde bulunduğu toplumu ve kültürel çevresini tanımasını, çevreye uyumda iyi alışkanlıklar kazanmasını ve gerekli beceriler öğrenmesini amaçlamaktadır (Aykaç, 2011). Bu yüzden Cumhuriyet’ten günümüze bütün programlarda hemen hemen bu ders yerini almıştır.

Hayat bilgisi dersi 1924 İlk Mektepler Müfredatında, yeni kurulan Cumhuriyet yönetim anlayışının topluma tanıtılması ve benimsetilmesi amacını taşımaktadır (Bayrak, 2024). Bu programda toplu öğretim veya hayat bilgisi dersi adıyla bir derse yer verilmemiştir (TC. Maarif Vekaleti, 1924). Ancak, bu programda yer alan ders tabiat bilgisi, coğrafya, tarih ve yurt bilgisi gibi derslerin hayat bilgisi dersinin temelini oluşturmaktadır (Alaca & Yıldırım, 2022). Bu derslerin yar aldığı 1924 Programının birinci, ikinci ve üçüncü sınıf dersi olan “musahabat-ı ahlakiyye” (amacı Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olarak sahip olduğu hak ve vazifeleri tanımak, milli ve insani vazifelerini takdir edecek bir duruma getirmek) ve “malumat-ı vataniyye” dersi (ahlaki esaslar, insaniyete şeref veren büyük insanların yaşantıları), “tabiat tetkiki ve ziraat, hıfz-ı sıhha” dersi ve birinci ve ikinci sınıf için haftada üç, üçüncü sınıfta iki ders olarak okutulan “tabiat tetkiki ve ziraat, hıfz-ı sıhha” dersi (mevsimin çiçekleri, ağaçlar, sebzeler, hububat, ehli ve gayri ehli hayvanlar, gıdalar, elbise ve meskenlerimiz hakkında tetkikler, tabii hadiseler hakkında tetkikler) dersleri hayat bilgisi dersinin işlevini gören derslerdir (TC Maarif Vekaleti, 1924). Dolayısıyla 1924 programında “hayat bilgisi dersi” adı altında bir ders bulunmamaktadır. Ancak daha sonra diğer ülkelerin ilk mektepler programının incelenmesi sonucunda 1924 Müfredatı’nın yenilenmesi gerektiği görüşü öne çıkmıştır (Bayrak, 2024; Fuat, 1935). Bu bağlamda, temerküz ve mihverlik işlevini yerine getirebilmesi için 1926 yılı eğitim programına ‘hayat bilgisi’ dersi eklenmiştir (Fuat, 1935). Mihver (eksen) ders olarak kabul edilen “hayat bilgisi dersi” ilk mektebin ilk üç senesinde okutulan bütün tedrisatın esas mihverini teşkil etmekle (MEB, 1927) beraber bu programda ilkokulun ilk üç sınıfında, toplu tedrise yakın bir temerküz şekli kabul edilmiştir (Fuat, 1935). Bu programda tabiat, ziraat, sağlık, coğrafya, tarih, söyleşiler, ahlak dersi ve vatandaşlık bilgileri dersleri hayat bilgisi dersi adı altında birleştirilmiştir (MEB, 1927). Diğer taraftan 1924 programında temel değerlere doğrudan yer verilmemekle birlikte zamanın Eğitim Bakanı Vasıf Bey’in 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde eğitimin temel amaçlarından bahsederken; çocukların kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için “fedakâr” olmak ülküsünü taşımaları, okulların, “tasarruf”, “yardımlaşma” ve iktisat fikirleri vermesi, okulların fikir ve vicdan hürriyeti ve bilinçli bir “sorumluluk” telkin etmesi (Akyüz, 2019) şeklindeki ifadesi aslında 1924 programının dolaylı olarak bu değerlere yer verdiğini göstermektedir. 1924 programından sonra 1926-1927 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 1926 İlk Mektepler Programı ise köy ve şehirdeki mekteplere göre ayrı ayrı dizayn edilmiştir.

Köy mektepleri programı 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek amacıyla uygulamaya konulmuştur. Bu program şehir okulları programı esasları temel alınarak hazırlanmıştır (Bayrak, 2024; Gözütok, 2003). Köy mekteplerinin müfredat programında hayat bilgisi dersi, tüm öğretimin temel eksenini oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu ders matematik, geometri ile el işi-resim dersleriyle ilişkilendirilerek bütüncül bir yaklaşımla sunulmaktadır (Vurgun & Akaydın, 2025). Bu ders, şehir okullarında 1, 2. ve 3. sınıflarda haftada 4’er saat olarak uygulanırken, köy okullarında 1. ve 2. sınıflarda haftada 4 saat; 3. sınıfta ise 3 saat olarak verilmiş ve ikinci ile üçüncü sınıflarda ortak işlenmesi esas alınmıştır (MEB, 1927). İlkokulun ilk üç kademesinde bütün dersler hayat bilgisi konuları etrafında verilmesi ve toplu öğretim “proje yöntemi” gibi belli bir amaca yönelik birtakım etkinlikler olarak uygulanması 1926 programında olduğu gibi benzer şekilde 1936 programında da devam

etmiştir (Binbaşioğlu, 2005). Diğer taraftan MEB beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlamak ve 1936 programının eksikliklerini gidermek için 1945'te yeni bir program çalışması başlatmış (Gözütok, 2003) ve ardından 1948 programı uygulamaya konulmuştur. Bu program, 1926 ve 1936 programlarının bir devamı niteliğinde olup, önceki programların güçlendirilmiş bir versiyonudur (Bayrak, 2024). 1948 İlkokul Programı ile iki ayrı program (köy ve şehir ilkokul programı) uygulamasına son verilmiştir. Böylece hayat bilgisi müfredatı da hem köy hem de şehir okullarına hitap edecek şekilde 1948 programıyla düzenlenmiştir. 1948 programında 1926 ve 1936 programında olduğu gibi dersin konularına, amaçlarına, ünitelerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir (MEB, 1927; MEB, 1936; MEB, 1948). Bununla birlikte 1926, 1936 ve 1948 programlarında amaçlar, çocuğun çevresi ve ulusal değerler dikkate alınarak belirlenmiş ancak davranışa dönük olarak ifade edilmezken 1968 ve sonraki programlarda amaçlar öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmiştir (Atik & Aykaç, 2019). 1948 programından sonra 1962 yılında taslak bir program geliştirilmiş ve pilot uygulamalar neticesinde yeni bir program olan 1968 programı uygulamaya konulmuştur.

1968 İlkokul Programı 1961 Anayasası sonrası eğitimdeki yenilikçi yaklaşımları yansıtan ve temel eğitimde köklü değişiklikler öneren bir programdır (Bayrak, 2024). Bu programda "hayat bilgisi dersinin" mihrer ders olma özelliği nedeniyle diğer derslerin merkezinde yer alan ve birinci devre öğretiminin temel yapısını oluşturan bir ders (MEB, 1968) olduğu açıkça belirtilmiştir. Bu program 1998 yılına kadar zamanla küçük değişikliklere uğramış olmasına rağmen 30 yıl boyunca yürürlükte kalan en uzun program özelliğini taşıdığı söylenebilir. 1998 programı 1968 programında olduğu gibi üniteler, hedefler ve davranışlar temelinde hazırlanmış olan bu uygulama 1998 Hayat Bilgisi Programında da devam etmiştir. Ancak 1998 programı öğretmene daha fazla esneklik tanımış ve sınıf düzeyine özgü hedeflere yer vermiştir (MEB, 1998). Diğer taraftan 2005 yılında uygulamaya konulan programda ise hedef-davranış temelli program anlayışından öğrenci merkezli, kazanım odaklı ve yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Diğer bir ifadeyle bu programda hedef ve davranışlar "kazanım" terimiyle tanımlanmıştır (Talis ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Ancak bu program 22.04.2009 tarihinde Danıştay tarafından iptal edilmiştir. Bununla birlikte 2005 programı yeniden düzenlenerek 2009 programı uygulamaya konulmuştur (Uçar, 2020). 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın diğer programlara göre en önemli özelliği ise üniteler yerine temalara yer verilmesi, aynı zamanda etkinlik ve kazanım odaklı olmasıdır (MEB, 2009). Ancak bu program da kısa bir süre sonra yürürlükten kaldırılarak 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı uygulamaya konulmuştur.

2018 programının önceki programlardan en önemli farkı temel yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan ünite ve kazanım odaklı olmasıdır. Bu programın temel hedefi, kendini tanıyan, temel yaşam becerilerine sahip, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürebilen, toplumsal değerleri benimseyen, doğa ve çevre bilinci gelişmiş, araştırma ve üretme konusunda istekli, aynı zamanda vatanperver bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Ancak bu programın da uygulamaya konulma süresi kısa olmuş ve 2024 tarihli "Erdem-Değer-Eylem" temelli yeni bir program uygulamaya konulmuştur. 2024 Öğretim Programı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yeniden oluşturulan hayat bilgisi dersi öğretim programı ile ilkokul çağındaki çocukların olgu, olay ve bilgileri bir bütün hâlinde algılayabilmesi için hayat bilgisi dersi, disiplinler arası bir yaklaşım ile oluşturulmuştur" (MEB, 2024). Bu programın diğer programlardan en önemli farkı ise yeni bir anlayış ile "Erdem-Değer-Eylem Modeli" ile geliştirilmiş olmasıdır. Bu model ile birlikte, değerler eğitimine "Çatı Değer" yaklaşımı benimsenmiştir (Güneş & Yıldırım, 2024; MEB, 2024).

Hayat bilgisi dersi 1924'ten 2024'e kadar olan öğretim programlarında da aynı adla yer almaktadır (MEB, 2009). Bu programların temel aldığı eğitim felsefeleri hayat bilgisi öğretim programlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ulubey & Aykaç, 2017). Bu eğitim felsefelerinin başında daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gelmektedir. Daimiciler gerçeğin sonsuz, ebedi ve değişmez olduğuna inanırlar (Oliva & Gordon, 2018). Bu görüşe göre eğitim sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmeli ve insan zihninin gelişmesine önem verilmelidir (Demirel, 2012; Oliva & Gordon, 2018). Bu akımına göre eğitimin amacı, öğrencinin karakter gelişimini sağlamak ve toplumsal kültürün en önemli unsurlarını koruyarak öğrenciye aktarmaktır (Cevizci, 2011; Oliva & Gordon, 2018). İlerlemecilik eğitim felsefesi anlayışına göre, eğitim aktif ve öğrencinin ilgilerine göre olmalıdır. Öğrenenlerin ilgileri, istekleri, ihtiyaçları, okul programının doğasına, ders programının içeriğine ve sınıfın idaresine yön verir (Schiro, 2020). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine göre ise toplum yeniden düzenlenmeli ve toplumda gerçek bir demokrasi anlayışı yerleştirilmelidir. Bu felsefi akımda öğretmen, değişim ve reformun temsilcisi, araştırma projelerinin yöneticisi ve öğrenciye ise problemleri fark

ettirendir (Demirel, 2012). Bu kapsamda 1924'ten 2024'e kadar uygulamada olan hayat bilgisi öğretim programlarının temel aldığı eğitim felsefesi ve yaklaşımlarının doğrudan veya dolaylı olarak açıkça ifade edildiği programlar 2005 ve sonrası programlar olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi dersinin Cumhuriyet'ten itibaren önemini hiç kaybetmeden koruması, bu dersin tarihsel gelişimini araştırmaya değer kılmaktadır. Bundan dolayıdır ki, hayat bilgisi öğretim programının gelişimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar hâlihazırda yürürlükte olan hayat bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi veya tarihi süreçte hayat bilgisi öğretim programlarının ilgili boyutlarının karşılaştırılmasından oluşmaktadır. Bu çalışmaların bazıları şunlardır:

Şahin'in (2009) "Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi Dersi Programının Gelişimi" adlı çalışması; Beyaztaş vd. (2013) "Cumhuriyetten Günümüze İlkokul/İlköğretim Programlarının İncelenmesi" adlı çalışması; Avcı ve Kayabaşı'nın (2018) "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarındaki Değerlerin İçerik Analizi (1936-2018)" adlı çalışması; Aktay ve Çetin'in (2019) "2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları" adlı çalışması; Güneş ve Yıldırım'ın (2024) "2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nın Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışması bunlardan bazılarıdır. Bu araştırmalar genellikle program karşılaştırmalarına odaklanmaktadır (Vurgun & Akaydın, 2025). Ancak alan yazınında programların temel aldığı eğitim felsefeleri; programın temel öğeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile programlarda yer alan kök değerler arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırma diğerlerinden farklı ve özgün bir çalışma olduğundan alan yazınına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

1924'ten 2024'e kadar Türkiye'de uygulanmış olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nı tarihsel bir perspektiften karşılaştırmalı olarak incelemektir. Aynı zamanda bu programların dayandığı felsefi yaklaşımlar ile programın boyutları ve kök değerler bakımından benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. 1924'ten 2024'e kadar uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın temel aldığı eğitim felsefeleri nelerdir?
2. 1924'ten 2024'e kadar uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın amaç, içerik, eğitim durumları, sınama durumları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. 1924'ten 2024'e kadar uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'ndaki değerler ve kök değerler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, hayat bilgisi öğretim programının tarihsel gelişimini incelemektir. Araştırma bu yönüyle tarihsel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, algı ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarılmasını amaçlayan doküman incelemesi, görüşme ve gözlem vb. gibi veri toplama tekniklerine dayalı bir yaklaşımdır (Lim, 2025; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelemesi araştırılacak konu ile ilgili olgu ve olaylara ilişkin dokümanlara erişme, birincil kaynak olarak dokümanı anlama, irdeleme ve analiz etme çalışmasıdır (Özkan, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada, 1924-2024 yılları arasında uygulanan hayat bilgisi öğretim programlarının dayandığı eğitim felsefeleri, program öğeleri açısından benzerlikler ve farklılıklar ile programlardaki temel değerlerin tarihsel evrimi dikey yaklaşımla incelenmiştir. Dikey yaklaşım, bir sistemin tarihsel gelişimini incelemeye odaklanır ve bu sayede kişi, geleceğe ilişkin bazı tahminlerde bulunabilir (Aşçı & Kısakürek, 2021).

Verilerin Toplaması

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları ile programlarla doğrudan ilişkili basılı

veya dijital kaynaklar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 programları Milli Eğitim Bakanlığından temin edilmiştir. 1998, 2009, 2018 ve 2024 öğretim programlarına ilişkin bilgilere, Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü arşiv kayıtları, Tebliğler Dergisi ve ilgili Resmî Gazetelerden ulaşılmıştır. Ayrıca konu ile ilgili kaynakların incelenmesinde Scholar Google, ULAKBİM, DergiPark gibi dijital platformlardan faydalanılmıştır. Dokümanların seçiminde ise güvenilirlik, orijinallik, ulaşılabilirlik, niteliklilik, temsil edilebilirlik, anlaşılabilirlik, kontrol edilebilirlik, kullanım ve analize uygunluk gibi kriterler (Scott, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018) dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamda 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim programlarından elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Betimsel yaklaşımda, elde edilen veriler sistematik bir biçimde tanımlanır, ardından açıklanarak yorumlanır ve bütüncül bir şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizinde ise araştırmacı belirli bir konuyu inceler ve dokümanlarda yer alan ifadelerdeki ilişkileri ortaya koyarak anlamlandırır (Dereli, 2023). Diğer taraftan analizlerde veri kaybı yaşanmaması için bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu yolla Le Compte ve Goetz (1982) modeliyle çalışmanın iç güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma bulgularının zaman içinde ve benzer koşullar altında tutarlılığını ve istikrarını ifade etmektedir (Lim, 2025). İç güvenilirlik ise dokümanlar vasıtasıyla toplanan verilerin herhangi bir yoruma tabi tutmadan doğrudan doğruya okuyucuya sunulması işlemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bununla birlikte araştırmanın kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla eğitim felsefesine dayalı ölçütler (Tablo 1) belirlenmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesi aşamasında felsefe-program uyumu ve kodların alt amaçlarını temsil derecesi hususlarında alan yazınına ek olarak üç program geliştirme uzmanı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. 1924'ten 2024'e kadar geliştirilen bu eğitim programlarının dayandığı temel eğitim felsefelerinin belirleyici özellikleri dikkate alınarak oluşturulan ölçütler Tablo 1'de verildiği gibidir.

Tablo 1

1924'ten 2024 Yılına Kadar Uygulamada Olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nda Temel Alınan Eğitim Felsefelerinin Tespitine Yönelik Ölçütler

Eğitim Felsefeleri	Eğitimin Amacı	Eğitimin Rolü	Programlardaki Odak Noktalar
Daimicilik	Üstün zekâlı kişiler yetiştirmek, Akıllı kişileri seçmek esastır.	Öğretmen merkezlidir. Öğretmen öğrencilerin düşünmesine yardım eder. Öğrenci pasif alıcıdır. Değişmeyen evrensel ve entelektüel eğitim vardır.	Konu ve disiplin merkezlidir. Sabit bir program vardır. Klasik konular vardır.
	Yetenekli kişileri eğitmek, Öğrencinin zihinsel gelişimine yardımcı olmak esastır.	Öğretmen alan uzmanıdır ve öğretmen merkezlidir. Geleneksel değerlerin öğretimi söz konusudur. Konu alanının çok iyi özümlemesi, ezberleme ve tekrar vardır	Sabit program bir program, Belli başlı beceriler (okuma, yazma, sayma), Belli başlı temel konular (ana dil, matematik, fen, tarih ve yabancı dil) vardır.
İlerlemecilik	Yaparak yaşayarak öğrenme, işbirlikçi ve demokratik eğitim esastır. Demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, Tecrübenin sürekli yeniden inşası esastır.	Öğrenci aktif, öğretmen rehberdir. Öğretmen problem çözme ve araştırma konusunda öğrenciye rehberlik yapar.	Program, Esnek ve öğrenen merkezlidir. Süreç değerlendirme esastır. Hümanistik eğitim bir eğitim vardır.

Yeniden Kurmacılık	Toplumu yeniden geliştirmek ve yapılandırmak, Değişim ve sosyal reform için toplumda gerçek demokrasiyi hâkim kılmak esastır.	Öğretmen, değişim ve reformun temsilcisi aynı zamanda proje yöneticisidir. Öğretmen, öğrencinin problemlerinin farkına varmasını sağlar	Eğitimde fırsat eşitliğini yeniden kurumsallaştırma önceliklidir.
--------------------	---	---	---

Not: Tablo 1'in oluşturulmasında alan yazınına ek olarak, Demirel'in (2012) "Eğitimde Program Geliştirme" adlı eserinden yararlanılmıştır.

Etik Kurul Beyanı: Bu araştırma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 1924-2024 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış hayat bilgisi öğretim programları ile kamuya açık resmî belgeler ve akademik yayınlardan, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde herhangi bir deneysel uygulamaya, katılımcıya ya da kişisel veri içeren içeriğe yer verilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir. Verilerin toplanması ve analizinde eser sahiplerinin fikrî haklarına özen gösterilmiş; ilgili kaynaklara akademik kurallara uygun olarak atıf yapılmıştır.

BULGULAR

1924'ten 2024'e kadar uygulamaya konulan belli başlı dokuz hayat bilgisi programı vardır. Bunlardan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2024 programlarında hangi eğitim felsefelerini temel aldığı açıkça belirtilmemiştir. Ancak programların uygulama esasları, amaç/hedef/ kazanımları ve içerikleri incelenerek Tablo 1'de oluşturulan ölçütler doğrultusunda hangi eğitim programda hangi eğitim felsefesi esas alındığı ile ilgili bir çıkarım yapılmıştır. 1924'ten 2024'e kadar uygulamada olan hayat bilgisi öğretim programlarının eğitim felsefelerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verildiğı gibidir.

Tablo 2

1924'ten 2024 Yılına Kadar Uygulamada Olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın Eğitim Felsefelerine İlişkin Bulgular

Programlar	İncelenen Bölümler	Eğitim Felsefeleri	Program-Ölçüt Uyumu
1924	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Toplunun ve ailenin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulur. Bireyin topluma uyumunu sağlamaya çalışır.
	Amaç/hedefler	İlerlemecilik	Eğitimin uygulamalı ve işe yarar olması esastır. Güncel meselelerin öğretimi esastır.
	İçerik	İlerlemecilik	Yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Öğrencinin ihtiyacı dikkate alınır. Yakın çevreden uzağa ilkesi esastır.
	Temel aldığı yaklaşım	Davranışçı Yaklaşım	Yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Öğrenci etkin ve öğretmen rehberdir. Esnek program anlayışı vardır. Öğrencinin ihtiyacı olan yakın çevre imkânlarının tanıtımı esastır.
1926	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Öğrenci etkin ve öğretmen rehberdir. Esnek program anlayışı vardır. Öğrencinin ihtiyacı olan yakın çevre imkânlarının tanıtımı esastır.
	Amaç/hedefler	İlerlemecilik	Yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Günlük hayattan pratik bilgilerin öğretimi esastır. İşbirlikçi öğrenme vardır.

1936	İçerik	İlerlemecilik	Konuların yakın çevreden uzağa doğru seçilmesi esastır. İşbirliğine dayalı öğrenme esastır ve öğrenci aktiftir.
	Temel aldığı yaklaşım	Davranışçı Yaklaşım	
	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Hayat bilgisi dersi doğrudan doğruya bir yaşam dersidir. Öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınır. Öğretmen rehber, öğrenci aktiftir.
	Amaç/hedefler	Esasicilik/İlerlemecilik	Milli ve kıymetli parçaların ezberlenmesi esastır. Bireyin topluma uyumu ve Cumhuriyetin değerlerinin aktarılması esastır. Çocuğun ilgisi önemlidir. Günlük yaşam becerileri kazandırmak esastır. Bireysel farklılıklar, öğrenci gelişimine ve özelliklerine göre eğitim esastır. Yapararak yaşayarak öğrenme esastır.
	İçerik	İlerlemecilik	Konular günlük yaşamdan seçilmesi esastır. Yapararak yaşayarak öğrenme esastır. Öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınır.
1948	Temel aldığı yaklaşım	Davranışçı Yaklaşım	
	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Pratik, güncel bilgi ve becerilere ve gezi, gözleme önem verilir. Çocuğun özellikleri göz önünde bulundurulur. Konular öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre belirlenir, öğrenci merkezlidir. Program esnektir ve gündelik olaylar dikkate alınır. Yapararak yaşayarak öğrenme esastır. İşbirliğine dayalı öğrenme esastır
	Amaç/hedefler	İlerlemecilik	Hayat bilgisi dersi deney ve gözlem, bir iş yaşam dersidir. Gezi gözlem ve iş deneyimine önem verilir. Öğrencilerde sevgi, saygı, iş birliği, doğruluk ve sorumluluk gibi duygularını geliştirmek. Öğrencilerde tarihsel oluş fikri uyandırmak Çocukların gündelik hayat olaylarını gözlemlenip incelenmesine önem verilir.
	İçerik	İlerlemecilik	Konular yakın çevreden uzağa ilkesine göre seçilir. Gözlem, deney, iş ve yaşama önem verilir. Çocukların özellikleri göz önünde bulundurulur.
	Temel aldığı yaklaşım	Davranışçı Yaklaşım	
1968	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Bilimsel araştırma, öğrenci merkezli ve öğretmen rehber, esnek program, inceleme ve araştırmaya dayalı öğretim esastır.
	Amaç/hedefler	İlerlemecilik	Esnek program, öğrenci merkezli öğretim, deney, gezi gözlem, işbirlikli öğrenme, günlük yaşamdan bilgiler verilir
	İçerik	İlerlemecilik	Yakın çevre ve günlük yaşam ile ilgili konular vardır.
	Temel aldığı yaklaşım	Davranışçı Yaklaşım	
	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınır. Öğretmen rehber, öğrenci aktiftir.

1998	Hedef/ Kazanımlar	İlerlemecilik	Program uygulamasında öğretim ilkelerine uygunluk vardır.
	İçerik	İlerlemecilik	Amaç ve davranışların öğrencide gözlemlenmesi esastır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınır. Ders işleyişinde araç gereç çeşitliliği esastır. Disiplinler arası iş birliği vardır. Öğrenci özellikleri dikkate alınır.
	Temel aldığı yaklaşım	Davranışçı yaklaşım	
2009	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Öğrenci merkezli bir eğitim ve öğrencinin aktif katılımı esastır. Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması önemlidir. Kazandırılacak temel beceriler gerçek yaşamla örtüşmelidir. Olay ve olgular gerçek yaşamdan seçilmelidir. Program çocuğun zihinsel yeteneklerini, kişiliğini ve yaşam kalitesini geliştirmeye yönelik olmalıdır.
	Hedef/ Kazanımlar	İlerlemecilik	Bilimsel ve üst düzey düşünme becerisi, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerisi
	İçerik	İlerlemecilik	İçerik seçiminde birey ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
2018	Temel aldığı yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım	
	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Öğrenci merkezli, gezi gözlem, öğrenci gelişimi, okul ve yaşam arasında bağlantı, günlük yaşamdan materyaller, doğa içerikli deney, esnek program, temel yaşam becerileri
	Amaç/ Kazanımlar	İlerlemecilik	Sağlıklı ve güvenli yaşam, sosyal katılım becerisi, öğrenmeyi öğrenme, doğa sevgisi, çevreyi tanıma, öğrenci aktif öğretmen rehber, okul yaşam ilişkisi
2024	İçerik	İlerlemecilik	Araştırma, dengeli beslenme, doğayı koruma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişimi algılama, girişimcilik, gözlem, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini tanıma, kendini koruma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi,
	Temel aldığı yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım	
	Uygulama esasları	İlerlemecilik	Öğrenci merkezli öğrenme, bilgiye ulaşma yollarını kullanma, yaparak ve yaşayarak öğrenme, işbirlikçi öğrenme, sosyal beceriler, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, estetik eğitimi
2024	Amaç/ Kazanımlar	İlerlemecilik	Öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim, anadilde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlik
	İçerik/Beceri	İlerlemecilik	Dengeli beslenme, sağlığını koruma, kişisel bakım, doğayı koruma, araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, girişimcilik, gözlem,

		iletişim, iş birliği karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kurallara uyma, mekân algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sosyal katılım, sorun çözme, zaman yönetimi
Temel aldığı yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım	
Not: 1924 Öğretim Programı'nda "hayat bilgisi" dersi adı altında bir ders bulunmamaktadır. Dolayısıyla "tabiat tatbiki", "müsahebat (söyleşiler)", "tarih", "coğrafya", dersleri ayrı ayrı gösterilmiş olduğu hâlde yeni programda bunlar birinci devrede "hayat bilgisi" namı altında cem edilmiştir" (MEB, 1927, s. 1) ifadesine atfen bu derslerin programları analiz edilmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü gibi, 1924'ten 2024'e kadar olan Hayat Bilgisi Dersinin Öğretim Programları'nın uygulama esasları, amaç/hedef/kazanım ve içerik açısından esas aldığı eğitim felsefeleri incelenmiş ve incelenen mevcut programların tamamı ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsediği tespit edilmiştir. Ancak diğer programlardan ayrı olarak 1936 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın amaç kriteri bakımından ilerlemecilik eğitim felsefesinin yanında esasılık eğitim felsefesi ile de ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı hariç programın geliştirilmesindeki esas aldıkları eğitim felsefeleri ve yaklaşımları açıkça belirtilmemiştir. Ancak programların geneli üzerinde yapılan incelemelerde 2005 programına kadar olan programların davranışçı yaklaşıma, 2005 programı ve sonrasında ise yapılandırmacı yaklaşıma atıfta bulunduğu tespit edilmiştir. "Öğretmen kavramları ve bilgiyi ezberletmeyecek, öğrencilerin bunları deneyerek, kullanarak ve yaşayarak elde etmelerine yardım edecektir" (MEB, 1948, s. 12) "Ders işlerken öğretmen yol göstericidir. Öğrencinin derse katılımı ve yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır" MEB, 1998, s. 9) "Programın temel yaklaşımı ve yapısı... her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir. Yapılandırmacı kuram, öğreneni merkeze alan bir kuramdır" (MEB, 2009, s. 9). 1924'ten 2024'e kadar uygulamada olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın amaç, içerik, eğitim durumları, sınav durumları bakımından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verildiği gibidir.		
Tablo 3		
<i>1924'ten 2024'e Kadar Olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Amaç, İçerik, Eğitim Durumları, Sınav Durumları Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular</i>		
	Programda Yer Alan Benzerlikler	Programlar
Ortak amaç/hedefler	Vatan, millet ve yurt sevgisi	1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024
	Yakın çevreyi tanıma	1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024
	Sağlıklı yaşam	1924, 1926, 1968, 1998, 2018, 2024
	Çevre bilinci	1948, 1998, 2018, 2024
	Tarih bilinci	1926, 1936, 1948
	Yardımlaşma, iş birliği ve sorumluluk	1926, 1968, 2024
	Tasarruf	1968, 2018, 2024
	Canlı ve cansız varlıkları tanıma	1926, 1936
Ortak İçerikler	Üretim ve girişimcilik	1968, 2009
	Okulumuz/mektebimiz/ dershanemiz	1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Evimiz ve ailemiz	1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Sağlıklı yaşam	1924, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024
	Mevsimler	1924, 1926, 1936, 1948, 1968
	Cumhuriyet Bayramı	1926, 1936, 1948, 1968, 1998
	Yeni yıl	1936, 1948, 1968,

	Ders yılı sonu	1936, 1948, 1968
	23 Nisan Bayramı	1948, 1968, 1998
Eğitim Durumu	Aktif ve yaparak yaşayarak öğrenme	1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 2009, 1998, 2018, 2024
	İşbirlikli öğrenme	1926, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Deney-gözlem ve inceleme	1936, 1948, 1968, 2009, 2018, 2024
	Gezi- gözlem	1936, 1948, 1968, 2018
	Probleme dayalı öğrenme	1948, 1968, 2009
Sınama Durumu	Çoklu değerlendirme (yazılı, test, gözlem formu, koleksiyon, sergi vb. gibi süreç odaklı değerlendirmeler)	1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Amaç/hedef/kazanım odaklı değerlendirme	1998, 2009, 2018, 2024

Not: 1924 Öğretim Programı'nda yalnızca konu ve derslerin uygulama esaslarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Bununla birlikte 1998 öğretim programlarına kadar olan hayat bilgisi programlarda sınav durumlarına yer verilmemiştir. Tabloda yer alan sınav durumlarına ilişkin bulgular, programların genel yapısı ve içeriklerinden elde edilen çıkarımlara dayanmaktadır. Çünkü bu programlarda günümüz portfolyo değerlendirmesi ile benzerlik gösteren koleksiyon yapma, gözlem defteri tutma, sınıf ve okul sergileri yapma gibi ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler çoklu değerlendirme olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, hayat bilgisi öğretim programlarının amaç/hedefleri bakımından bazı amaç/hedefler benzer şekilde 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programında yerini koruduğu görülmektedir. “Vatan millet ve yurt sevgisi” 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024 programlarında; “yakın çevreyi tanıma” 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024 programlarında ve “sağlıklı yaşam” 1924, 1926, 1968, 1998, 2018, 2024 programlarında benzer ifadelerle yer verilmiştir.

“Vatan millet ve yurt sevgisi” amaç/ hedefi; 1924 programında “Cumhuriyet için fedakâr olma ülküsü”, 1936 programında “yurt ve millet severlik için temel vazifesini görecektir olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve şuurunu uyandırıp beslemek”, 1948 programında “vatana millete bağlılık”, 1968 programında “yurttaşlık görevi ve sorumluluğu”, 1998 programında “Türk Milletinin bir bireyi olmaktan gurur duyusu”, 2018 programında ise “ülke sevgisi, tarihi ve kültürel değerleri yaşatmaya istekli oluş”, 2024 programında “ülkesini sever, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur” şeklinde ifade edilmiştir. “Yakın çevreyi tanımaya” amaç/hedefi; 1926 programında “canlı ve cansız varlıkları tanıma”, 1936 programında “tabiat güzellikleri ile ilgili bilgi verme ve sevdirmek”, 1948 programında “tabiata karşı sevgi ve onu koruma”, 1968 programında “yakın çevreyi tanıma”, 1998 programında “çevredeki canlıları korumaya istekli oluş” 2018 ve 2024 programında “kendini ve yaşadığı çevreyi tanı” şeklinde ifade edilmiştir. “Sağlıklı yaşam” amaç/hedefi ise; 1924 programında “sağlığın değeri ve sağlıklı olma”, 1926 programında “çocukları temizliğe alıştırmaya” 1968 programında yer alan “emniyetli ve sıhhatli yaşama yollarını öğrenir”, 1998 programında “sağlığını koruyabilme”, 2018 ve 2024 programında “sağlıklı ve güvenli yaşam sürdürme bilinci edinir” şeklinde ifade edilmiştir.

Programlarda yer alan içerikler incelendiğinde “okulumuz/mektebimiz/derşanemiz” üniteleri tüm programlarda yer aldığı, evimiz ve ailemiz ünitesi 1924 programı hariç diğer programlarda yer aldığı, “sağlıklı yaşam” 1924, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024 programlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretim sürecinde “aktif öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme” tüm programlarda, “deney” ve “işbirlikli öğrenme” 1926, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 ve 2024 programlarda birebir aynı adla yer almıştır.

1924'ten 2024'e kadar uygulamada olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın tamamında çoklu değerlendirme yöntemlerine, özellikle gözleme dayalı ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarına öncelik verildiği görülmektedir. Bununla birlikte 1998 yılına kadar uygulamada olan hayat bilgisi öğretim programlarında değerlendirme sonuç odaklı bir anlayış hâkim iken 2005 sonrası programlarda amaç/kazanım/beceri odaklı bir değerlendirme hâkim olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan 2024 programında önceki programlardan farklı olarak ilk kez “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımında değerlendirme süreçlerine ve akran değerlendirmesine yer verilmiştir. 1924'ten 2024'e kadar uygulanan hayat bilgisi öğretim programlarından elde edilen bulgulara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Amaç/hedef bakımından;

“Musahabat-ı ahlakiyye ve malumat-ı vataniyye derslerinin gayesi gençlere Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, vel-hasıl milli ve insani vazifelerini taktir ve ita edebilecek bir hâle getirmektir” (T.C. Maarif Vekaleti, 1924. s. 29).

“Tasiatı tetkik derslerinde yapılacak tetkikler mutlaka doğrudan doğruya tabiatın tetkik esasına istinad etmelidir” (T.C. Maarif Vekaleti, 1924, s. 38).

“Hıfzıssıha kaidelerini ameli bir surette öğretmek ve bilhassa her hususta çocukları temizliğe alıştırmak” (MEB, 1927, s. 4).

“Talebe arasında yardımlaşma ve iş birliği hislerin uyandırmak ve kuvvetlendirmek” (MEB, s. 1927, s. 4).

“Bütün sınıfın iştirakiyle mektep içinde umumi bir koleksiyon yapılır. Bunun tertip, tanzim ve muhafazasını talebe deruhte (üstlenmek) eder. Muallim yalnız rehberlik eder ve talebenin mesaisini murakabe (kontrol etmek) eder” (MEB, 1927, s. 6).

“Millet mefhumunu ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu, kudretinin çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak” (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 126).

“Çocuklara, anlayamayacakları, işlerine yaramayacak, nazari bilgiler vermekten sakınmalı; onların içinde bulundukları hayatın gerekli gerekli kıldığı pratik bilgileri kazanmalarına yardım etmelidir” (MEB, 1948, s. 7).

“Bütün sınıflarda ders ünite ve konularına çocukları gündelik tecrübelerinden girilecektir” (MEB, 1948, s. 12).

“Öğretmen mefhumları ve bilgileri ezberletmeyecek, öğrencilerin bunları deneyerek, kullanarak ve yaşayarak elde etmelerine yardım edecektir” (MEB, 1948, s. 12).

“Evde okulda ve okulun bulunduğu köyde, kasabada ve şehirde ilk üç sınıf öğrencileri tarafından kavranması mümkün olan tabiat, aile, tutum ve toplumsal yaşama ile ilgili gündelik hayat olaylarını çocuklarını gözleyip incelemelerine yardım ederken...” (MEB, 1948, s. 40).

“Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir, kendini ve yaşadığı çevreyi tanır, sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir, doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur, kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir” (MEB, 2018, s. 8).

Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir (MEB, 2024, s. 8).

Eğitim durumları bakımından;

“Hayat bilgisi dersi doğrudan doğruya müşahade ve yaşam dersidir” (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 135)

“Hayat bilgisi dersi bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersidir” (MEB, 1948, s. 39; MEB, 1968, s. 41).

“Hayat bilgisi konuları işlenirken, çocukların gruplar hâlinde çalışmalarına, bir grup içinde çalışan çocukların aralarında iş bölümü yaparak her birinin kendi ilgi ve yeteneğine göre işlenen konunun bir cephesinde derinleşmesi sağlanmalıdır” (MEB, 1948, s. 44)

“Ünitelerin problem çözme, proje, laboratuvar metotları vb. gibi yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayıcı ve öğrencileri aktif kılan araştırma metotları kullanılarak işlenmesi tercih edilmelidir” (MEB, 1968, s. 30).

“Hayat bilgisi dersi ile Türkçe, matematik, fen bilgisi, resim-iş, müzik ve beden eğitimi dersleri arasında paralellik sağlanmalıdır” (MEB, 1998, s. 9)

“Öğrenme ve öğretme sürecinin temalar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar dikkate alınarak organize edilmesi gerekmektedir” (MEB, 2009, s. 63).

“Okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir” (MEB, 2018, s. 9).

“Araştırma ve sorgulama, deney, gözlem gibi bilimsel faaliyetler; disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla zümre öğretmenler kurulu tarafından planlanmalı ve işletilmelidir” (MEB 2024, s. 5).

Sınama durumları bakımından;

1924, 1926, 1936 ve 1948 Hayat Bilgisi Öğretim Programları’nda değerlendirmeye yer verilmemiştir. Ancak programın belli başlı bölümleri incelendiğinde gezi, gözlem ve çoklu değerlendirmeye yer verildiği görülmektedir.

“Muhtelif mevsimlerde talebeye yaptırılacak gezintiler esnasında mektebin haricinde... tesadüf edilen nebatlar... Muhtelif nebatlar ve mahsullerle hayvanlar vesair mevaddan bunlardan münasip olanlar mektebin müzesinde çocuğa koleksiyonlar yaptırılmalı ve bunlardan münasip olanlar mektebin müzesinde hıfz edilmelidir” (TC. Maarif Vekaleti, 1924. s. 38).

İkinci ve üçüncü sınıf talebesi hayat bilgisi dersine mahsus olmak üzere birer defter tutarlar. Bu deftere yaptıkları müşahedelerin hülâsalarını yazarlar. Resimlerini ve krokilerini gayet basit surette çizerler. Bundan başka yaprak numuneleri, çiçeğin tohumları, kabuklar vesaire toplayarak koleksiyon yaparlar... Muallim yalnız rehberlik eder ve talebenin mesaisini murakabe (kontrol etmek) eder (MEB, 1927, s. 6).

“Hayat bilgisinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için gezintilerle gözlem ödevlerinden başka çeşitli vasıtalarla ihtiyaç vardır” (MEB, 1948, s. 42).

“Durumu tatmin edici bulursa çocukların izlenimlerini değerlendirmeye geçecek, böyle olmadığı zaman ise konusuna göre, onları sınıfta yahut sınıf dışında gözleme sevk edecektir (sınıf gezintisi, gözlem ödevleri)” (MEB, 1948, s. 42).

“Hayat bilgisi amaçlarını gerçekleştirmek için gezi, gözlem ödevlerinden başka çeşitli araç ve gereçlere ihtiyaç vardır” (MEB, 1968, s. 42).

“Eğitim öğretim sürecinde sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi şarttır” (MEB, 1968, s. 15).

“Hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirtmek amacıyla değerlendirme bölümünde çoktan seçmeli, doldurmalı, kısa cevaplı sorulara ve gözlem formuna yer verilmiştir” (MEB, 1998, s. 10)

“Ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme kullanılmıştır. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Değerlendirmede gözlem, performans ödevi, açık uçlu sorularla sınav, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi değerlendirmeler yapılabilir” (MEB, 2009, s. 79-80),

“Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir” (MEB, 2018, s. 5; MEB, 2024, s. 6).

1924’ten 2024’e kadar uygulamada olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları’nda yer alan temel değerler ve kök değerler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular Tablo 4’te verildiği gibidir.

Tablo 4

1924'ten 2024'e Kadar Uygulamada Olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nda Yer Alan Değerler ve Kök Değerler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

	Programda Yer Alan Değerler	Programlar
Kişisel Nitelikler Bakımından Kök Değerler	Sevgi	1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Saygı	1924, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Vatanseverlik	1924, 1936, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Yardımseverlik	1924, 1926, 1948, 2009, 2018, 2024
	Sorumluluk	1924, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024
	İş birliği ve dayanışma	1926, 1936, 1948, 1968, 1998
	Ahlaklı yaşam	1924, 1926, 1936, 1948
	Adalet	2009, 2018, 2024
	Dürüstlük	2009, 2018, 2024
	Sabır	2009, 2018, 2024
	Doğruluk	1968, 2009
	Fedakârlık	1924, 1948
Hedeflenen Temel Beceriler	Yaratıcı, analitik ve bilimsel düşünme	1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024
	Türkçeyi doğru ve güzel kullanma,	1926, 1936, 2009, 2018, 2024
	İyi vatandaş	1924, 1936, 1968, 1998
	Problem çözme becerisi	2009, 2018, 2024
	Tarih bilinci	1926, 1936
Temel Yaşam Becerileri	Makul ve disiplinli bir yaşam	1924, 1936
	İstidat, kabiliyet geliştirme ve kariyer bilinci	1936, 1948, 1968, 1998, 2009
	Sağlıklı yaşam kültürü	1924, 1926, 1998, 2009, 2024
	Günlük yaşam becerileri	1924, 1926, 2018, 2024
	Öğrenmeyi öğrenme	1968, 2018, 2024
	Boş zaman değerlendirme	1926, 1948, 1998
	Spor kültürü	1924, 2009

Not: Kök değerler, hedeflenen temel beceriler, temel yaşam becerileri 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'ndan alınmıştır.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, programlarda öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler “kişisel nitelikler bakımından kök değerler”, “hedeflenen temel beceriler bakımından değerler” ve “ara disiplinler açısından değerler” olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kişisel nitelikler bakımından kök değerler; “sevgi” 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında; “vatanseverlik” 1924, 1936, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında; “saygı” 1924, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında; “yardımseverlik” 1924, 1926, 1948, 2009, 2018, 2024 programlarında; “sorumluluk” 1924, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024 programlarında ve “iş birliği ve dayanışma” 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 programlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan değerlere ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Çocuklara mücerret ahlaki kaidelerini öğretmekten ziyade kendilerine ahlak ve ictimai itiyatlar kazandırmak lazımdır” (T.C. Maarif Vekaleti, 1924, s. 30).

“Talebe arasında teavün (yardımlaşmak) ve tesanet (iş birliği) hislerini uyandırmak ve kuvvetlendirmek” (MEB, 1927, s. 4).

“Öğretmen çocuklarda tabii olan bencilliğin giderilmesine çalışmalı Onlarda arkadaşlarıyla beraber iş yapma ... başkalarına karşı fedakârlık etme içgüdüğü geliştirmesine Sevgi, anlayış ve samimiyet çocuğun besin kadar önemli ihtiyacıdır (MEB, 1948, s. 14).

“Öğrencilerin evde, okulda ve çevredeki inşalarla münasebetlerinde sevgi, saygı, doğruluk, iş birliği, sorumluluk duygularını geliştirmek, suretiyle onlarda yurda ve millete bağlılığın temelini kurmak” (MEB, 1948, s. 40).

“Türk milletine, Türkiye Cumhuriyeti’ne Atatürk’e ve devrimlerine karşı sevgi, saygı duyar ... insanlara karşı sevgi ve saygı duyar ... doğruluk fikri ve ... dayanışma, iş birliği ve sorumluluk duygularına sahip” öğrenciler olurlar (MEB, 1968, s. 39).

“Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir” (MEB, 2018, s. 13; MEB, 2024, s. 4).

Hedeflenen temel beceriler; “yaratıcı, analitik ve bilimsel düşünme” 1936, 1948, 1968, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında, “Türkçeyi doğru ve güzel kullanma” 1926, 1936, 2009, 2018, 2024 programlarında yer almaktadır. “İyi vatandaş” 1924, 1936, 1968, 1998 yer aldığı tespit edilmiştir.

“Vatandaşların vazifesi, Türkiye Cumhuriyeti’nin kanunlarına ita’at, vergi, askerlik borcu, müdafa-i milliye, lüzum ve ehemmiyet, Türk sancağına hürmet, vatanperverlik, vatana karşı fedakârlık...” (T.C. Maarif Vekaleti, 1924, s. 36).

“Millet mefhumunu ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu, kudretinin çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak” (MEB, 1936, s. 103).

“Okul öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretecek; onu teknik düşünmeye sevk edecek gündelik hayatında hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düşünmeyi onda bir alışkanlık hâline getirecektir” (MEB, 1948, s. 17).

“Hayat Bilgisi dersinin genel hedefleri ... Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi alışkanlık hâline getiriş” (MEB, 1998, s. 13).

“Hayat bilgisi programıyla... Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2024, s. 5).

Temel yaşam becerileri; “istidat, kabiliyet geliştirme ve kariyer bilinci” 1936, 1948, 1968, 1998, 2009 programlarında, “günlük yaşam becerileri” 1924, 1926, 2018, 2024 ve “sağlıklı yaşam kültürü” 1924, 1926, 1998, 2009, 2024 programlarında yer almaktadır.

“Sıhhi itiyatlar (sağlıklı huylar): duruş ve oturuşta, teneffüste ve yemek ve içmede (terli iken soğuk su içmemek), yürüme, koşma ve oyunda, dişlere, el ve ayağa ihtimam (özen) okuma ve yazmada sıhhi itiyatlar” (MEB, 1927, s. 12).

“Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, ferdi istidat ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi, onların etkili yönetilmesi ve eğitim amaçlarına uygun davranışlar meydana getirilmesi esas alınır” (MEB, 1968, s. 19).

“Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak öğrencinin gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak” (MEB, 1998, s. 9).

Hayat bilgisi programıyla... Temel yaşam becerilerini geliştirmeleri... amaçlanmaktadır (MEB, 2024, s. 5).

2018 Hayat Bilgisi Programında yer alan kök değerler 2024 programında “Erdem–değer–eylem (çatı değer)” adı altında sadeleştirilerek verilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 ve 2024 tarihli Hayat Bilgisi Öğretim Programları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında bu programların temel aldığı eğitim felsefeleri ve yaklaşımları, programların hedef-içerik-eğitim durumu ve değerlendirme boyutları ve programlarda yer alan kök değerler mukayeseli olarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, 2009 yılı programı dışındaki tüm programlarında hangi eğitim felsefelerini temel alındığı açıkça belirtilmemiştir. Ancak programların uygulama esasları, amaç/hedef/ kazanımları ve içerikleri

dikkate alınarak oluşturulan ölçütler doğrultusunda hangi eğitim programda hangi eğitim felsefesi esas alındığı ile ilgili bir çıkarım yapılmıştır. Buna göre 1924- 2024 yılları arasında yayımlanan hayat bilgisi öğretim programları incelendiğinde; bu programların uygulama yaklaşımları, amaç ve hedefleri ile içerik ve beceri boyutlarının, büyük ölçüde ilerlemeci eğitim felsefesi ile davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına dayandığı tespit edilmiştir. Alan yazını bulgularına göre, 1998 yılına kadar olan programlarda yoğun olarak davranışçı yaklaşımın etkisi görülürken, 2005 ve sonrasındaki programlarda yapılandırmacı yaklaşımın etkisi görülmektedir (Atik & Aykaç, 2019). Bu programlar hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları bakımından değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesi esas almıştır (Atik & Aykaç, 2019; Bektaş vd., 2022; Beyaztaş vd., 2013; Çakır, 2025; Ulubey & Aykaç, 2017). Hayat bilgisi öğretim programlarının ilerlemecilik eğitim felsefesi, davranışçı ve yapılandırmacı eğitim anlayışını temel almasının asıl nedeni ise yeni kurulan Cumhuriyet'in eğitim alanında da çağdaş bir eğitim anlayışı benimsemiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, dünyada eğitim alanında yapılan önemli araştırmalar, eğitim anlayışındaki değişimlere ek olarak John Dewey gibi eğitimcilerin bu programlarının ilerlemecilik anlayışla hazırlanmasında etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, 1924'ten 2024'e kadar uygulamada olan hayat bilgisi dersi öğretim programları amaç/hedef ifadeleri bakımından farklılıklar göstermiş olsa da anlam olarak bazı programlarda aynen yer aldığı tespit edilmiştir. Bunlardan “vatan ve millet sevgisi” ve “yakın çevreyi tanıma” 1936, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024 öğretim programlarında aynen yer alırken; “sağlıklı yaşam” 1924, 1926, 1968, 1998, 2018, 2024 programlarında yer almaktadır. Dolayısıyla, hayat bilgisi öğretim programlarının, bireyin çevresini tanımasını, topluma ve ülkesine karşı sorumluluk bilinci geliştirmesini amaçladığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında, 1924'ten 2024'e kadar uygulamada olan Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nda yer alan içerikler üniteler bazında ele alınmıştır. Programlarda yer alan üniteler “okulumuz/mektebimiz/dershanemiz” tüm programlarda yer alırken “evimiz ve ailemiz” 1924 programı hariç tüm programlarda yer almaktadır. Bununla “sağlıklı yaşam ünitesi” ise 1924, 1948, 1968, 1998, 2018 ve 2024 programlarında yer almaktadır. Aynı zamanda öğretim sürecinde “aktif öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme” 1924'ten 2024'e kadar uygulamada olan hayat bilgisi öğretim programlarının tamamında, işbirlikli öğrenme” 1926, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018 ve 2024 programlarında, deney-gözlem ve inceleme 1936, 1948, 1968, 2009, 2018, 2024 programlarında birebir aynı adla yer almaktadır. Hayat bilgisi programlarında okulumuz/mektebimiz ve ünitesinin evimiz ve ailemiz ünitelerine yer verilmesinin temel nedeni tüm programlarda öğretimde yakından uzağa ilkesinin benimsenmiş olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Alan yazını bulgularına göre, günümüz hayat bilgisi öğretim programlarının içeriği büyük ölçüde 1926 Hayat Bilgisi Öğretim Programının temelleri üzerine inşa edilmiştir (Atik & Aykaç, 2019; Vurgun & Akaydın, 2025). 1926 programında, hayat bilgisi dersinin öğrencilerin gözlem ve deneye dayalı olarak öğrenmelerine önem verilmiştir (Vurgun & Akaydın, 2025). 1936 ve sonrası programlarda ise ezberci eğitimden kurtulmaya çalışılmış ve bu programda deney, gözlem ve incelemeye daha çok yer verilmiştir (Gülcü, 2018). Dolayısıyla diğer programlara kıyasla 2018 programı ile 2024 programının amaç, içerik, eğitim durumu ve sinama durumlarının benzer şekilde yapılandırılmış olduğu söylenebilir.

Hayat bilgisi programlarında ölçme ve değerlendirme ögesine 1968'e kadar doğrudan yer verildiği söylenemez. Bu nedenle, 1968 öncesi programların ölçme-değerlendirme yaklaşımları, ölçme-değerlendirmeye yönelik atıflara ilişkin (gezi, gözlem ödevi defteri, koleksiyon, sergi... vb) sonuçlarla ortaya konulmuştur. Atik ve Aykaç'a (2019) göre, 1998 programına kadar olan programlarda ölçme-değerlendirme boyutu doğrudan belirtilmese de programlarda yer alan koleksiyon yapma, gözlem defteri tutma, sınıf ve okul sergileri yapılması gibi uygulamalar portfolyo uygulamasıyla benzerlik göstermektedir. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, 1924'ten 2024'e kadar olan hayat bilgisi öğretim programlarında çoklu değerlendirme anlayışını benimsediği söylenebilir. Bununla birlikte 1998'e kadar olan programlarda daha çok sonuç odaklı bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı öne çıkarken, 2005 sonrasındaki programlarda amaç, kazanım ve beceri odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı ön plana çıkmaktadır. Alan yazını bulgularına göre, 2005 yılına kadar uygulamada olan hayat bilgisi öğretim programlarında değerlendirme süreçleri daha çok öğretmen gözlemine dayalı ve sonuç odaklı bir anlayışla yürütülürken; 2005 sonrası programlarda ise süreç odaklı, öğrenci merkezli ve çoklu değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmiştir (Atik & Aykaç, 2019; Beyaztaş vd. 2013). 2024 programının önceki programlardan en önemli farkı ise ilk kez “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımının değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi ve akran

değerlendirmesine yer verilmesidir. Alan yazınında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre, 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın diğer programlardan en önemli farklı ise öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirme, rubriklere de yer vermesidir (MEB, 2024; Özçınar & Güllühan, 2025).

Araştırma bulgularına göre, hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan “sevgi” 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında; “vatanseverlik” 1924, 1936, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında; “saygı” 1924, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında; “yardımseverlik” 1924, 1926, 1948, 2009, 2018, 2024 programlarında; “sorumluluk” 1924, 1948, 1968, 1998, 2018, 2024 programlarında ve “iş birliği ve dayanışma” 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 programlarında birebir yer alan kök değerlerdir. Alan yazınına göre kök değerler genel olarak 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan adalet, doğruluk, dürüstlük, saygı, sevgi, sabır, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018; MEB, 2024). Bu değerler 1926 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yardımlaşma ve dayanışma (Atik & Aykaç, 2019; Yaşaroğlu, 2018); 1936 programında sevgisi, duyarlılık, sadakat; 1948 programında vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, saygı, doğruluk, sorumluluk, duyarlılık, iş birliği ve 1936, 1948, 1968, 2009, 2018 programlarında ise sevgi, saygı, doğruluk/dürüstlük, dayanışma, sorumluluk, iş birliği, fedakârlık, vatanseverlik, dayanışmadır (Avcı & Kayabaşı, 2018; Yaşaroğlu, 2018). Bu değerlere 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programda mahremiyet, merhamet, mütevazilik, dürüstlük, çalışkanlık, estetik, özgürlük, tasarruf, temizlik gibi değerlerler eklenmiştir (Güneş & Yıldırım, 2024; MEB, 2024). Dolayısıyla Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren uygulanan tüm hayat bilgisi öğretim programlarında, belli başlı kök değerlere vurgu yapıldığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre hedeflenen temel beceriler; “yaratıcı, analitik ve bilimsel düşünme becerisi” 1936, 1948, 1968, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2018, 2024 programlarında, “Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerisi” 1926, 1936, 2009, 2018, 2024 programlarında yer almaktadır. “İyi vatandaş olabilmek becerisine” ise 1924, 1936, 1968, 1998 programlarında yer verilmiştir. Programlardaki temel yaşam becerileri “istidat, kabiliyet geliştirme ve kariyer bilincine” 1936, 1948, 1968, 1998, 2009 programlarında; sağlıklı yaşam kültürüne 1924, 1926, 1998, 2009, 2024 “günlük yaşam becerilerine” 1924, 1926, 2018, 2024 programlarında yer verilmiştir. Sonuç olarak, hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan değerler, beceriler ve kök değerlerin diğer öğretim programlarına kıyasla 2009, 2018 ve 2024 programlarında büyük ölçüde benzer şekilde yer aldığı söylenebilir. Bununla birlikte 1924'ten 2024'e kadar olan hayat bilgisi öğretim programlarının temel öğelerinde önemli değişiklikler kendini göstermektedir. Ancak programlarda yer alan belli başlı bazı kazanımlar ile kök değerlerin ise bütün programlarda süreklilik gösterdiği söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırma 1924'ten 2024'e kadar Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının temel aldığı eğitim felsefeleri, boyutları ve temel değerler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Başka çalışmalarda, farklı öğretim programlarının benzer yönleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Hayat bilgisi programında yer alan temel değerler ve becerilerin kazandırılmasında çevresel faktörler dikkate alınmalı ve program uygulama aşamasında öğretmen ve öğrencilere esneklik tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

Hayat Bilgisi programları, ilerlemecilik eğitim felsefesi temel alınarak hazırlanmış ve aktif, yaparak yaşayarak öğrenmeye öncelik verilmiştir. Programın sürdürülebilirliği için eğitim fakültelerinde ve akademilerde uygulayıcı öğretmenler bilgilendirilmeli ve uygulayıcılar düzenli olarak hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Kaynaklar

- Aktay, S., & Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*, 20 (Özel sayı), 577-600. <https://10.17494/ogusbd.548537>
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi MÖ 1000-MS 2019*. (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alaca, E., & Yıldırım, T. (2022). *Hayat bilgisi öğretim programları-1926'dan günümüze*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aşçı, M., & Kısakürek, M. A. (2021). Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 25-41. <https://10.18026/cbayarsos.489597>
- Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722. <https://10.24315/tred.520314>
- Avcı, E. K., & Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/515326>
- Aykaç, N. (2011, Ocak). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop İli örneği). *19(1)*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 113-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817550>
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Öğretmen kitapları- toplu tedrisat*. İstanbul: Sebat Basımevi.
- Bayrak, B. (2024). Toplumsal değişim süreçlerinin Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarına (1924-2024) etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2137-2188. <https://doi.org/10.17152/gefad.1494941>
- Bektaş, M., Sellum, F. S., & Polat, D. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147. <https://10.19126/suje.537104>
- Beyaztaş, D. İ., Kaptı, S. B., & Senemoğlu, N. (2013). An analysis of elementary school curricula since the foundation of Republic of Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(2), 319-344. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001308
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi “Araştırmalar”*: Eğitim kavram ve uygulamalarının tarihsel gelişimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birinci, N. (2025). Geçmişten günümüze Türk eğitim tarihine toplu bir bakış. *Aydın Türklük Bilgisi*, 10(2), 199-306. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4460679>
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve orta öğretim*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çakır, O. (2025). 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 837-878. <https://10.37669/milliegitim.1565831>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme* (18. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dereli, A. B. (2023). Nitel veri analizi üzerine bir keşif: Veriyi anlamlandırmak. A. B. Erdem Taşdemir (Ed.), *İletişim bağlamında nitel araştırma: Desenler ve veri analizi* (ss. 45-63). Palet Yayınları. Konya.
- Fuat, A. (1935). *Toplu tedrisat- nazariyat ve tatbikatı* (9 b.). İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Güneş, G., & Yıldırım, Y. (2024). 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları’nın değerler eğitimi açısından incelenmesi: 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı. *International Journal of Education and Science Research*, 1(1), 66–84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14014499>
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 90-102.

- Gözütok, F. D. (2010). Milli Eğitim, çocuklara ulusal değerleri kazandırmaktan neden vazgeçiyor? *İlköğretim Online*, 9(2), 601-629. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90764>
- Gülcü, N. (2018). Atatürk döneminde Türk Akdeniz'de çıkan “yeni ilkokul programı tatbikatı” başlıklı yazıların incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1733-1749. <https://10.26466/opus.480255>
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Lim, W. M. (2025). What is qualitative research? A comprehensive overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199–229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1927). *İlk mektepler programı*. İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). *İlköğretim okulu hayat bilgisi programı* (Tebliğler Dergisi, Sayı: 2484). <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1998/2484-ocak1998.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 1.2.3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014, Temmuz 26). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği* (Resmî Gazete No: 29072). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3. sınıflar). Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Ankara: MEB. <https://tkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>
- Oliva, P. F., & Gordon, V. R. (2018). *Program geliştirme* (8. baskı). (Çev. Ç. E. Gündoğdu,) Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schiro, M. S. (2020). *Eğitim programı kuramları* (1. Baskı). (Çev. F. Mızıkacı,) Ankara: Pegem Akademi.
- Scott, J. (2014). *A matter of record: documentary sources in social research*. Polity Press, UK.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005, Ağustos 8). *İlköğretim hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programında değişiklik yapılması* (Karar Sayısı: 297). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2005/2575-austos_2005.pdf#page=42.20
- T.C. Maarif Vekaleti. (1924). *İlk mektepler müfredat programı*. İstanbul: T.C. Maarif Vekaleti.
- Uçar, K. (2020). Cumhuriyetten günümüze hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://doi.org/10.29329/jsve.2020.298.5>
- Vurgun, A., & Akaydın, B. B. (2025). Cumhuriyet'in köy çocuklarına hayat bilgisi öğretimi: 1927 köy mektepleri müfredatında hayat bilgisi dersi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (54), 85-104. <https://doi.org/10.32003/igge.1555789>
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 725-733.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ş. (2009). *Osmanlıdan Cumhuriyete Sıbyan Mekteplerinde yenilik ve gelişmeler*. Yüksek lisan tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The purpose of this research is to comparatively examine the Life Sciences Curricula implemented in Turkey between 1924 and 2024 from a historical perspective. The research aims to systematically reveal the similarities and differences in the fundamental philosophical approaches adopted among these programs, the structural characteristics of the programs, and the core values they embody.

Method

This research examines the historical development of the Life Sciences Curriculum. In this context, the research is a historical study. The research data were obtained through document analysis, a qualitative research method. The data sources for the study were the Life Sciences Curricula of 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 2009, 2018, and 2024. Data obtained from these primary source programs and other published sources were analyzed using descriptive and content analysis approaches. The data collected for the study were analyzed using both descriptive and content analysis approaches to support the findings, and these findings were supported with direct quotes from primary sources, without any interpretation.

Findings

All Life Studies Curricula implemented in Türkiye between 1924 and 2024 embraced the philosophy of progressivism in education. When the curricula are examined in terms of purpose/objective, the concepts of "homeland, nation, and love of country" are included in the 1924, 1936, 1948, 1968, 2018, and 2024 curricula, while the concepts of "knowing one's immediate environment" are included in similar terms in the 1926, 1936, 1948, 1968, 2018, and 2024 curricula. The "Our School/Our School/Our Private School" units are included in all curricula, while the "Our Home and Our Family" unit is included in all curricula except the 1924 curriculum. In addition, it was found that the "active learning and learning by doing" units were included in all programs, while the "experiment" and "cooperative learning" units were included with the same name in the 1926, 1948, 1968, 2009, 2018 and 2024 programs. It was found that the "Our School/Our School/Our Private School" unit was included in all programs, and the "Our Home and Our Family" unit was included in all programs except the 1924 program. In addition, it was found that the concepts of "active learning and learning by doing" were included in all programs, and the concepts of "experimental learning" and "cooperative learning" were included with the same name in the 1926, 1948, 1968, 2009, 2018 and 2024 programs. In addition, the concepts of "active learning" and "learning by doing" were incorporated into all programs. The concepts of "experiential learning" and "cooperative learning" were identified as being used under the same names in the 1926, 1948, 1968, 2009, 2018, and 2024 programs. However, multiple assessment methods are used in all programs, with a particular emphasis on observation-based and process-oriented assessment approaches.

Discussion and Conclusion

According to the research findings, the implementation approaches, aims, objectives, outcomes, and content/skill dimensions of the Life Sciences Course Curriculum published between 1924 and 2024 were determined to be

based on the philosophy of progressivism and the constructivist approach to education. The research findings align with those in the existing literature. While the aim/target expressions of the curriculum—"love of homeland and nation" and "knowing the immediate environment"—were included in the 1924, 1936, 1948, 1968, 2018, and 2024 curricula, it can be argued that these programs aimed to enable individuals to understand their environment and develop a sense of responsibility towards society and their country. On the other hand, it was determined that the phrase "our school/our school/our private teaching institution" was present in all programs, whereas the theme "our home and family" was present in all programs except the 1924 program. Furthermore, the concepts of "experiment and cooperative learning" were preserved under the same name in the 1926, 1948, 1968, 2009, 2018, and 2024 curricula. Furthermore, it can be stated that the multiple assessment approach was systematically incorporated into all Life Sciences programs from 1924 to 2024.



Sosyal Bilgiler Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılmış Tezlerin Eğilimleri (2020-2025)

Trends In Theses On Literacy In The Field Of Social Studies (2020–2025)

Pakize HAYTA^{1*}, Melike FAİZ²

¹Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

e-mail: pakizehayta5680@gmail.com ORCID ID : 0000-0002-5789-4426

²Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

e-mail: mfaiz@kastamonu.edu.tr ORCID ID : 0000-0001-8070-6086

Makale Bilgisi

Makale Türü: Derleme

Geliş Tarihi: 30.06.2025

Kabul Tarihi: 24.10.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 785-797

*Sorumlu Yazar: Pakize HAYTA

Alıntılama: Hayta, P. & Faiz, M. (2025). Sosyal bilgiler alanında okuryazarlık üzerine yapılmış tezlerin eğilimleri (2020-2025). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 785-797.

Etik Kurul Beyanı: Bu makale derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın içeriğinin yazım sürecinde yapay zekâ destekli araçlardan yararlanılmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Sosyal Bilgiler Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılmış Tezlerin Eğilimleri (2020-2025)

ÖZ

Bu çalışmada, Türkiye’de 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık konu alanı üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini, 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık üzerine hazırlanmış Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı 66 yüksek lisans ve 20 doktora olmak üzere toplam 86 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde en fazla dijital okuryazarlık becerisi üzerine tez çalışmasının yapılmış olduğu ve bu okuryazarlık becerisini sırasıyla politik okuryazarlık ve finansal okuryazarlık becerilerinin takip ettiği gözlemlenmiştir. Tezlerde en çok kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi, en sık kullanılan araştırma deseninin ise tarama deseni olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma grubu olarak ise en fazla ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla tezin 2022 yılında yayımlandığı görülmektedir. Tezlerin yayımlandığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde ise en fazla tezin Gazi Üniversitesi tarafından hazırlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık konu alanı üzerine yapılan tez çalışmalarıyla, diğer alanlarda okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının incelenerek karşılaştırılabileceği ve sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez, makale, bildiri gibi farklı kaynak türündeki bilimsel çalışmaların daha farklı ve geniş zaman aralığı içerisinde ele alınarak incelenebileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuryazarlık, Sosyal bilgiler eğitimi, Tez inceleme, Doküman analizi

ABSTRACT

This study aims to examine graduate theses conducted on the subject of literacy in social studies education in Turkey between 2020 and 2025 from thematic and methodological perspectives. The research was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods. The data of the study consist of a total of 86 graduate theses, including 66 master’s theses and 20 doctoral dissertations, on literacy in the field of social studies education, which were registered in the National Thesis Center database of the Council of Higher Education between 2020 and 2025. The collected data were analyzed using descriptive analysis techniques. As a result of the study, it was observed that, between 2020 and 2025, most of the theses in social studies education focused on digital literacy skills, followed by political literacy and financial literacy skills. It was also observed that the most frequently employed research method was the quantitative method, and the most commonly used research design was the survey design. Furthermore, it was determined that middle school students were the most preferred study group. When the distribution of theses according to the years in which they were published is examined, it is seen that the most theses were published in 2022. When the distribution of theses according to the universities where they were published is examined, it is determined that the most theses were prepared by Gazi University. Considering the research results, it is recommended that theses on literacy in social studies education be compared with those in other fields, and that diverse scientific studies—such as theses, articles, and conference papers—on literacy in social studies education be examined within a broader timeframe.

Keywords: Literacy, Social studies education, Dissertation examination, Document analysis

GİRİŞ

Bireyin toplumsallaşmasını ve demokratik sürece aktif katılım sağlayan ve sürdürebilen bir vatandaş olarak yetişmesini amaçlayan sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumla ve çevresiyle olan ilişkisini ele almaktadır (Doğanay, 2008). Sosyal bilgiler dersi bireylere sosyal bilimler alanlarındaki bilgileri kazandırma, demokratik değerler ve beceriler ışığında topluma katılım sağlama ve bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Er & Metin, 2024). Birey, çevre ve toplum ilişkisi etrafında şekillenen “sosyal bilgiler” dersinin en önemli amacı bireyin çevresine ve topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Zaman içerisinde meydana gelen toplumsal değişme ve gelişmelerle birlikte dersin konuları şekillenmektedir (Kan, 2010).

Toplumsal yaşama yönelik olan ve toplumda meydana gelen değişme ve gelişmelerden etkilenen “sosyal bilgiler” dersi bu değişen toplumsal yapı içerisinde bireylerin sahip olması gereken yeni bilgi, beceri ve değerleri içerisinde barındırmaktadır (Sağlamgöncü, 2022). Sosyal bilgiler dersi ile bireylerin bilgi teknolojilerinde ve yaşam koşullarında meydana gelen değişimlere uyum sağlamalarına yardımcı olacak bazı sosyal yaşam becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir [MEB, 2024]. Günümüzde ihtiyaç duyulan sağlam ve dinamik eğitim için gereksinim duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 yılında yeniden güncellenmiştir (Turan & Akhan, 2024). Güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde içerisinde birçok okuryazarlık becerisinin bulunduğu görülmektedir (Güleç ve Hüdavendigar, 2020). Yenilenen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde görsel okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, veri okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık becerileri yer almaktadır [MEB, 2024]. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer verilen okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenleri farkındalık düzeyi, işlevsellik düzeyi ve eylemsellik düzeyi olmak üzere üç düzeyde kurgulanmıştır. Bu düzeyler:

Farkındalık düzeyi: Okuryazarlık türünde geçen temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanımlama, anlama, bunların farkında olma ve duyarlılık gösterme,

İşlevsellik düzeyi: Öğrencilerin bu bilgi, terim, kavram ve olgulara yönelik bütüncül ilişkiyi fark etmeleri,

Eylemsellik düzeyi: Edinilen bilgilere yönelik öğrencilerin eyleme geçmeleri şeklinde ifade edilmiştir.

Sarmal yapıda ve öğrenci gelişimine uygun şekilde hazırlanan bu sürecin farkındalıkla başlayıp eylemsellikle tamamlanması beklenmektedir [MEB, 2024].

Okuryazarlık okuma, yazma ve sayma becerileri olarak bilinen geleneksel kavramının ötesinde artık giderek daha dijital, metin aracılı, bilgi açısından zengin ve hızla değişen bir dünyada tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak anlaşılmaktadır [UNESCO, 2025]. Türk Dil Kurumuna göre okuryazarlık kavramı okuryazar olma durumu olarak tanımlanmaktadır [TDK, 2025]. Okuryazarlık okuma yazma becerisine ek olarak yaşamın her alanına yönelik bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, anlamlandırma ve iletme becerisine sahip olma durumudur (Mete, 2024). Okuryazarlık becerisine sahip bireyler sürekli olarak yaşamları boyunca yeni bilgileri öğrenme ve anlamaya yönelik yeteneklerini geliştirmek için çaba gösterirler (Mengüloğlu & Sarıkaya, 2024). Günümüzde okuryazarlık kavramı yazı sembolleriyle gerçekleştirilen bir eylemden daha fazlası olarak zihinsel becerileri, dil ile gerçekleştirilen iletişim beceri ve tutumlarını ifade etmektedir (Aşıcı, 2009). Genel anlamda bir dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama becerileri olarak tanımlanan okuryazarlığın içeriği zaman içerisinde değişim göstermiş ve bu doğrultuda temel, orta ve üst düzey okuryazarlık becerileri gündeme gelerek yeni okuryazarlık becerileri ortaya çıkmıştır (Güneş, 2019). Yeni okuryazarlık kavramı, 1996 yılında New London Group tarafından küreselleşmeyle birlikte toplumda kültürel ve dilsel çeşitliliğin çoklu iletişim biçimlerini ve bağlamlarını yansıtan okuryazarlık kavramını tanımlamak amacıyla ortaya atılmıştır (Beecher, 2023).

Bireylerin toplumsal ilişkileri anlamlandırabilmesi ve toplumda meydana gelen değişim ve gelişmelere ayak uydurulabilmesinde okuryazarlık becerisi önemli olmaktadır (Mengüloğlu & Sarıkaya, 2024). Birey, toplum ilişkisi bağlamında kişilerin toplumsal ilişkileri anlamlandırması “sosyal bilgiler” dersi kapsamında olmaktadır. Doğa bilimlerinin içeriklerinden ve sosyal bilimlerin disiplinlerinden oluşan “sosyal bilgiler” dersinin çeşitli sosyal bilimler disiplinlerinin etkisinde oluşan okuryazarlık türleri ile ilişkisi bulunmaktadır. Bu nedenle bu ilişkinin güçlendirilmesi “sosyal bilgiler” dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ile mümkün olmaktadır

(Sağlamgöncü, 2022). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu tanıma, anlama ve aktif bir birey olarak topluma katkıda bulunabilmelerine rehberlik edilerek toplumsal hayata uyum sağlayabilecek bir şekilde çok yönlü gelişimleri desteklenmektedir. Bu amaçla öğretim programında kavramsal beceriler ve alan becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri ile değerlere de yer verilmiştir. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeni durumlara uyum sağlamayı, değişimi fark etmeyi ve gelişen teknolojik yenilikleri günlük hayatta uygulamayı sağlayan okuryazarlık becerileri bulunmaktadır [MEB, 2024]. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen 2024 öğretim programında okuryazarlık becerileri ayrı bir dersten ziyade K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli doğrultusunda mevcut öğretim programına ara disiplin olarak entegre edilmiştir (Kahramanoğlu vd., 2024). “Öğretim programlarındaki okuryazarlık becerileri, öğrenme çıktılarında vurgulanmayan örtük bir yapıda ele alınmaktadır. Öğretim programları çerçevesinde belirlenen okuryazarlık türlerinin bütüncül modelde okul öncesinden başlanarak sarmal bir yapı içerisinde kazandırılması amaçlanmaktadır” [MEB, 2024].

Alan yazınında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık becerilerini ele alan birtakım inceleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Güleç & Hüdavendigâr, 2020; Sağlamgöncü, 2022; Salur, 2022). Bu çalışmaların; sosyal bilgiler öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerini ele alan çalışmalar (Turan & Akhan, 2024), “sosyal bilgiler” eğitiminde politik okuryazarlık becerilerini inceleyen çalışmalar (Er & Metin, 2024), “sosyal bilgiler ” eğitiminde grafik okuryazarlığına odaklanan çalışmalar (Namal, 2022) ve eğitim alanında okuryazarlık üzerine hazırlanan tezleri inceleyen çalışmalar (Oğuz-Haçat & Demir, 2018) şeklinde yapıldığı görülmektedir. Ancak “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık becerileri üzerine 2020-2025 yılları arasında yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesine yönelik güncel bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Değişen ve gelişen dünyada okuryazarlık kavramının tanımı süreç içerisinde değişmekte ve 21. yüzyıl öğrenimi için gerekli beceriler doğrultusunda dönüşmektedir. Bu doğrultuda eğitim ve öğretim süreçleri 21. yüzyıl becerilerinin gerektirdiği yeterlilikler doğrultusunda güncellenmekte ve değişmektedir. Bu nedenle bu çalışma 2020-2025 yılları arasındaki Türkiye’de “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık üzerine yapılan tezleri inceleyerek alan yazındaki bu eksikliği gidermeyi amaçlaması ve “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık konularında bundan sonraki araştırmalara kaynak olması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ülkemizde 2020-2025 “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık becerileri üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarının eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmaların türleri (YL, Doktora) nelerdir?
2. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili çalışmaların yapıldığı üniversiteler hangileridir?
4. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?
5. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan çalışma grupları nelerdir?
7. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalarda hangi okuryazarlık türleri ele alınmıştır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye’de “sosyal bilgiler” eğitimi alanında 2020-2025 yılları arasında okuryazarlık becerisi üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin; yıl, lisansüstü derece, üniversite, yöntem, araştırma deseni, çalışma grupları ve okuryazarlık türleri açısından eğilimlerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi araştırmacının söz konusu fenomen hakkında (birey, grup, doküman) gözlem ve görüşme yoluyla veriler elde etmesine imkân sağlamaktadır. Nitel araştırma tümevarımsal mantığa dayanır ve bir durumu açıklamayı, keşfetmeyi ve meydana çıkarmayı hedeflemektedir (Patton, 2018). Bu doğrultuda 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan

tez çalışmalarını çeşitli boyutlarda incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine 2020-2025 yılları arasında yazılan tezler oluşturmaktadır. Çalışmada 2020- 2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık ile ilgili yazılan toplamda 66’sı yüksek lisans 20’si doktora olmak üzere toplam 86 adet teze ulaşılmıştır. Araştırmanın 2020-2025 yılları arasında Türkiye’de “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık konu alanı üzerine yapılmış tez çalışmalarının incelenmesi ile sınırlı olması nedeniyle incelenen tüm tezlere Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı’ndan ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesinde araştırmacı gözlem ve görüşme yapmaya gerek duymadan gereksinim duyduğu veriyi elde edebilmektedir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu, olay ya da durumlara dair içerisinde bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu amaç doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık konusu başlığı altında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri Yüksek Öğretim Kurumunun “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından elde edilmiştir. Dokümanlara “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından tarama yapılarak “Sosyal Bilgiler” “Okuryazarlık” “Literacy” anahtar kelimelerinin aratılmasıyla ulaşılmıştır. Tarama neticesinde 2020-2025 yılları arasında Türkçe yazılmış izinli ve onaylanmış tezlere ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler eğitiminde 2020-2025 yılları arasında okuryazarlık alanında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucu elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. “Betimsel analiz çalışmanın kavramsal yapısının daha önceden açık bir biçimde belirlendiği çalışmalarda kullanılır ve daha yüzeyseldir” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.243). Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Yüksek Öğretim Kurumunun “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından konu ile ilgili derinlemesine tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda izinli, onaylanmış ve Türkçe yapılmış tez çalışmalarına ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler çalışmanın kriterlerine göre ayıklanmış ve ayıklama sonucunda elde edilen tezler bir klasörde toplanmıştır. Daha sonra verilerin analizi için belirli kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizinde oluşturulan kategoriler ve kodlar arasındaki ilişki farklı zaman aralığında araştırmacılar tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için tekrar inceleme yöntemine başvurulmuştur. Tezler yıl, lisansüstü derece, üniversite, yöntem, araştırma deseni, çalışma grupları ve okuryazarlık türleri olmak üzere 7 kategorileri altında incelenmiştir. Çalışmada toplamda 86 tez betimsel analiz ile analiz edilmiş ve veriler ilgili temaların başlığı altında tablolar hâlinde açık ve anlaşılır şekilde sunulmuştur.

Etik Beyan: Bu çalışma derleme türünde olduğundan dolayı etik izin gerektirmemektedir. Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında Türkiye’de 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık konu alanı üzerine yapılmış çalışmaların künye özellikleri, okuryazarlık türleri ve metodolojik özellikleri bakımından eğilimlerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada elde edilen verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Alanında 2020-2025 Yılları Arasında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

Tez Türü	Frekans	%
Yüksek Lisans	66	76,7
Doktora	20	23,3
Toplam	86	100

Tablo 1’de 2020- 2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yazılan 86 tezin (f=20)’si doktora tezi (f=66)’sı yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Bu durum yüksek lisans düzeyinde okuryazarlık konusuna daha çok ilgi duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Alanında 2020-2025 Yılları Arasında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans	%
2020	6	7,0
2021	12	14,0
2022	21	24,4
2023	14	16,2
2024	20	23,3
2025	13	15,1
Toplam	86	100

Tablo 2’de 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yazılan tezlere bakıldığında en fazla tezin 2022 (f=21) ve 2024 (f=20) yıllarında en az tezinde 2020 (f=6) yılında yazıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde 2022 (f=21) yılını (f=20) 2024, (f=14) 2023, (f=13) 2025, (f=12) 2021 ve (f=6) 2020 yılı takip etmektedir. Tabloya bakıldığında “sosyal bilgiler” eğitiminde 2020-2025 yılları arasında okuryazarlık üzerine yazılan en az tez sayısının 2020 (f=6) yılına ait olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Alanında 2020-2025 Yılları Arasında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans	%
Gazi Üniversitesi	12	14,0
Fırat Üniversitesi	6	7,0
Kastamonu Üniversitesi	6	7,0
Nevşehir Hacı Bayram Veli Üniversitesi	4	4,7
Akdeniz Üniversitesi	3	3,4
Ankara Üniversitesi	3	3,4
İnönü Üniversitesi	3	3,4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	3,4
Giresun Üniversitesi	3	3,4
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	3	3,4
Bursa Uludağ Üniversitesi	3	3,4
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	2,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	2,3
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	2,3
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	2,3
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	2,3

Mersin Üniversitesi	2	2,3
Sakarya Üniversitesi	2	2,3
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	2,3
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	2,3
Atatürk Üniversitesi	1	1,2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	1,2
Adıyaman Üniversitesi	1	1,2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1,2
Aksaray Üniversitesi	1	1,2
Erciyes Üniversitesi	1	1,2
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	1,2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	1,2
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	1,2
Marmara Üniversitesi	1	1,2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	1,2
Muş Alparslan Üniversitesi	1	1,2
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	1	1,2
On dokuz Mayıs Üniversitesi	1	1,2
Ordu Üniversitesi	1	1,2
Sinop Üniversitesi	1	1,2
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	1,2
Trabzon Üniversitesi	1	1,2
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	1,2
Toplam	86	100

Tablo 3'e göre 2020-2025 yılları arasında "sosyal bilgiler" eğitiminde okuryazarlık üzerine yazılan tezlerin üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında en fazla Gazi Üniversitesinde (f=12) tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesini Fırat Üniversitesi (f=6) ve Kastamonu Üniversitesi (f=6) takip etmektedir. Nevşehir Hacı Bayram Veli Üniversitesi (f=4) üçüncü sırada karşımız çıkmaktadır. Geriye kalan 58 tez diğer üniversitelere dağılmaktadır.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Alanında 2020-2025 Yılları Arasında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Frekans	%
Nicel	52	60,5
Karma	21	24,4
Nitel	13	15,1
Toplam	86	100

Tablo 4'e göre 2020-2025 yılları arasında "sosyal bilgiler" eğitiminde okuryazarlık üzerine yazılan tezlerin 52'si nicel araştırma yöntemi, 21'i karma araştırma yöntemi ve 13'ü de nitel araştırma yöntemi ile yazılmıştır. Tablo incelendiğinde en fazla nicel (f=52) yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. En az kullanılan yöntemin ise nitel araştırma (f=13) yöntemi olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Alanında 2020-2025 Yılları Arasında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Desen	Frekans	%
Tarama	21	24,5
Betimsel tarama	14	16,2
İlişkisel tarama	11	12,8
Yarı deneysel desen	6	7,2
Yakınsayan paralel desen	5	5,9
Eylem araştırması	4	4,8
Belirtilmemiş	4	4,8
Açımlayıcı sıralı desen	3	3,5
Temel nitel araştırma	3	3,5
Olgubilim	3	3,5
Keşfedici sıralı desen	3	3,5
Açıklayıcı ardışık desen	3	3,5
Gömülü desen	2	2,4
Deneysel desen	1	1,2
Doküman incelemesi	1	1,2
Durum çalışması	1	1,2
Zenginleştirilmiş desen	1	1,2
Toplam	86	100

Tablo 5'e göre 2020-2025 yılları arasında "sosyal bilgiler" eğitiminde okuryazarlık üzerine yazılan tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımına bakıldığında en fazla tarama deseninde (f=21) yapıldığı tespit edilmiştir. İkinci olarak betimsel tarama (f=14) ve ilişkisel tarama deseni (f=11) karşımıza çıkmaktadır. En az kullanılan desenlerin ise aynı oranda deneysel desen (f=1), durum çalışması (f=1), zenginleştirilmiş desen (f=1) ve doküman incelemesi (f=1) olduğu saptanmıştır. İncelen çalışmalara (f=4) tezde araştırma deseninin belirtilmediği belirlenmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Alanında 2020-2025 Yılları Arasında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans	%
Ortaokul öğrencileri	33	38,1
Öğretmen adayı	26	30,3
Öğretmen	16	18,7
İlkokul öğrencileri	6	7,0
Öğretim programı	2	2,3
Öğretmen ve öğrenci	1	1,2
Ders Kitabı	1	1,2
Lise öğrencileri	1	1,2
Toplam	86	100

Tablo 6'ya göre 2020-2025 yılları arasında "sosyal bilgiler" eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının çalışma gruplarına göre dağılımına bakıldığında ortaokul öğrencileri (f=33), öğretmen adayı (f=26), öğretmen (f=16), ilkokul öğrencileri (f=6) ve öğretim programı (f=2) çalışma grubu olarak seçilirken öğretmen ve öğrenci, ders kitabı, lise öğrencileri ise birer tezde çalışma grubu olarak seçilmiştir. Tablo incelendiğinde en fazla seçilen çalışma grubu ortaokul öğrencileri (f=33) olmuştur. En az seçilen çalışma grupları ise aynı oranla öğretmen ve öğrenci (f=1), lise öğrencileri (f=1), ders kitabı (f=1) olmuştur.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Alanında 2020-2025 Yılları Arasında Yapılan Tezlerin Okuryazarlık Türlerine Göre Dağılımı

Okuryazarlık Türü	Frekans	%
Dijital okuryazarlık	18	20,2
Politik okuryazarlık	13	15,1
Finansal okuryazarlık	10	11,7
Harita okuryazarlığı	7	8,2
Medya okuryazarlığı	6	7,0
Ekolojik okuryazarlık	4	4,7
Mekânsal okuryazarlık	3	3,5
Teknoloji okuryazarlığı	3	3,5
Çevre okuryazarlığı	2	2,3
Doğal afet okuryazarlığı	2	2,3
Vatandaşlık okuryazarlığı	2	2,3
Akademik okuryazarlık	1	1,2
Astronomi okuryazarlığı	1	1,2
Bilgi okuryazarlığı	1	1,2
Bilimsel okuryazarlık	1	1,2
Biyoçeşitlilik okuryazarlığı	1	1,2
Coğrafya okuryazarlığı	1	1,2
Enerji okuryazarlığı	1	1,2
Gelecek okuryazarlığı	1	1,2
İklim okuryazarlığı	1	1,2
Kültür okuryazarlığı	1	1,2
Küresel okuryazarlık	1	1,2
Pedagojik okuryazarlık	1	1,2
Sağlık okuryazarlığı	1	1,2
Sivil okuryazarlık	1	1,2
Su okuryazarlığı	1	1,2
Yerel okuryazarlık	1	1,2
Toplam	86	100

Tablo 7'ye göre 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yazılan tezlerin okuryazarlık türlerine göre dağılımına bakıldığında en fazla dijital okuryazarlık (f=18) üzerine tez çalışmasının yapıldığı saptanmıştır. Ardından politik okuryazarlık (f=13) finansal okuryazarlık (f=10), harita okuryazarlığı (f=7), medya okuryazarlığı (f=6), ekolojik okuryazarlık (f=4), mekânsal okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı (f=3), çevre okuryazarlığı (f=2), doğal afet okuryazarlığı (f=2), vatandaşlık okuryazarlığı (f=2) ve geriye kalan on altı okuryazarlıkların da (f=1) olarak seçildiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık becerileri üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının; yıl, tür, üniversite, yöntem, araştırma deseni, çalışma grupları ve okuryazarlık türleri açısından yönelimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yazılan tezlerinin lisansüstü eğitim düzeyine göre dağılımı değerlendirildiğinde yüksek lisans eğitim düzeyinde 2020-2025 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde yazılan tezlerin doktora düzeyine göre sayıca daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans eğitim düzeyinde 66 adet tez çalışması yapılırken doktora eğitim düzeyinde 20 adet tez çalışması yapılmıştır. Mete (2020) ve Güleç ve Hüdavendigar (2020), tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da okuryazarlık üzerine yazılan lisansüstü tezlerin en fazla yüksek lisans düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının doktora tez çalışmalarına göre çok daha fazla olmasının yüksek lisans eğitimi düzeyinde öğrenci yoğunluğunun doktora eğitimine göre daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Üniversitelerde doktora programlarının yüksek lisans programlarına göre daha az olması doktora tezlerinin de nicelik olarak az olmasına

neden olmaktadır. Ayrıca bu durumun nedeni yüksek lisans eğitiminin lisansüstü eğitime giriş aşamasında ana tercih nedeni olması ve doktora eğitiminin ise belli şartların sağlanması ile daha uzun vadede özgünlük ve bilimsel yenilik açısından daha nitelikli tez çalışmalarının yapılmasının beklenmesi ile açıklanabilir.

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının yayımlandığı yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde en büyük oranın 21 adetle 2022 yılına ve 20 adetle 2024 yılına ait olduğu görülmektedir. Ardından bu oranı 14 adetle 2023, 12 adetle 2021 ve 13 adetle 2025 yılları takip etmektedir. Oğuz-Haçat ve Demir (2018), eğitim alanında okuryazarlıklar üzerine yapılan tezlerin analizi adlı çalışmalarında Türkiye’de eğitim alanında okuryazarlık ile ilgili ilk lisansüstü tez çalışmasının 1998 yılında yapıldığı belirtmişlerdir. Sağlamgöncü (2022) ise “sosyal bilgiler” eğitimi üzerinde okuryazarlık üzerine yaptığı çalışmada “sosyal bilgiler” eğitimi alanında okuryazarlık ile ilgili ilk tez çalışmasının 2008 yılında yapıldığını ortaya koymuş ve okuryazarlığın “sosyal bilgiler” eğitimi içerisinde tezlerde daha geç bir dönemde çalışma konusu olarak yer bulduğunu belirtmiştir. Ayrıca 2008 ve 2021 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarını incelediği çalışmada en fazla tezin 2019 yılında çalışıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle son yıllarda sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının yoğunlaştığı söylenebilmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine 2020-2025 yılları arasında yapılan tez çalışmalarının ele alındığı bu çalışmada en fazla tez çalışmasının 2022 yılı ve 2024 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu durum, 2018 ve 2024 yıllarında sosyal bilgiler öğretim programının güncellenmesiyle birlikte programlara yeni okuryazarlık becerilerinin eklenmesi neticesinde, bu yıllarda hazırlanan tezlerde okuryazarlık becerilerinin daha fazla çalışılmasıyla açıklanabilir. 2020 yılında sınırlı sayıda (f=6) tez bulunurken, sonraki yıllarda tez sayılarında belirgin bir artış olduğu ancak sadece 2023 yılında tez sayısının düşüş olurken (f=14), 2024 yılında tekrar artarak 20 teze ulaştığı görülmektedir. Bu yükselişin yenilenen 2024 sosyal bilgiler öğretim programına yeni okuryazarlık becerilerinin eklenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumun, eğitim alanında ve “sosyal bilgiler” eğitimi alanında meydana gelen değişim ve yenilenme doğrultusunda öğretim programı, Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve müfredatta yapılan güncellemeler neticesinde okuryazarlık konusuna yönelik artan ilgiden kaynaklandığı söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının hazırlandığı üniversiteye göre dağılımı değerlendirildiğinde 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” alanında lisansüstü eğitimde okuryazarlıkla ilgili tezlerin 39 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla tezin Gazi Üniversitesinde yapılmış olduğu görülmektedir. Şahin, Gögebakan-Yıldız ve Duman (2011), Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) ve Yaylacı ve Büyükalan (2020), çalışmalarında bu sonuçla paralel olarak en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesinde yapıldığını belirtmişlerdir. Dilek, Baysan ve Öztürk (2018), aynı sonuca ulaştığı çalışmalarında bu durumun nedeninin üniversitenin akademik kadrosunun diğer üniversitelere nispeten daha fazla olmasından ve bünyesindeki yüksek lisans programlarının diğer üniversitelere göre daha önceki yıllarda açılmış olmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlıkla ilgili yapılan tez çalışmalarında Gazi Üniversitesini ikinci olarak Fırat Üniversitesi takip etmektedir. En az tez çalışması yapılan 19 üniversitede ise “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlıkla ilgili sadece birer adet tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Geriye kalan diğer üniversitelerde sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine daha az tez çalışması yapılmıştır. En fazla tez çalışmasını diğer üniversitelere kıyasla Gazi Üniversitesinde yapılması, kuruluş yılının diğer üniversitelere göre daha önce olması ve köklü bir üniversite olması ile açıklanabilir.

Dördüncü araştırma sorusu doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının yöntemlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde araştırmacılar tarafından en fazla tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi en az kullanılan araştırma yönteminin ise nitel araştırma yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Oğuz-Haçat ve Demir (2018) ve Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) yaptıkları çalışmalarında en fazla kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Salur (2022), “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlıklar üzerine yaptığı çalışmada en fazla kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemi olduğunu en az kullanılan yöntemin ise nitel araştırma yöntemi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun araştırmacıların ve tez danışmanlarının nitel araştırma yöntemini benimsememelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu sonuç çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bu çalışmada en az kullanılan desenin ise nitel araştırma deseni olduğu saptanmıştır. Güleç ve Hüdavendigar (2020), yaptıkları çalışmalarında aynı doğrultuda sonuca ulaşmıştır. Bu doğrultuda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık konusunda nicel

araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği ardından nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve nitel araştırma yönteminin ise nicel ve karma araştırma yöntemlerine göre daha sınırlı kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. Bu durumda, araştırmacıların nicel araştırma yönteminin geniş örneklemle çalışabilme imkânı sunması, sonuçlarının genellenebilir olması ve özellikle yüksek lisans öğrencileri için kolay raporlaştırma imkânı sunması nedeniyle daha fazla tercih ettikleri düşünülmektedir. Nitel araştırma yönteminin daha az tercih edilmesinin nedeninin ise nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği karma araştırmaların daha fazla tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Beşinci araştırma sorusu doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının araştırma desenlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde en çok kullanılan araştırma desenini tarama deseni olduğu görülmektedir. Ardından bu deseni betimsel tarama ve ilişkisel tarama deseni takip etmektedir. Akaydın ve Kaya (2015), çalışmaları sonucunda en fazla kullanılan araştırma desenlerinin tarama ve betimsel tarama desenleri olduğunu ortaya koymuştur. Salur (2022), çalışmasında “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalarda en fazla kullanılan araştırma deseninin tarama deseni olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Çalışma sonucunda en az kullanılan araştırma deseninin ise zenginleştirilmiş desen, durum çalışması ve doküman incelemesi olduğu görülmektedir. Bu durumun nitel araştırma yönteminin ve karma araştırma yönteminin, nicel araştırma yöntemine göre daha az tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırma deseni olarak en fazla tarama deseninin kullanılmasının nedeninin bu desenin konu üzerindeki genel eğilimleri belirlemeye uygun olması, hazır veri toplama araçlarının olması, zaman açısından da avantajlı olması ve uygulama kolaylığının bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada dikkat çeken bir sonuç ise bazı tezlerde araştırma deseninin belirtilmemiş olmasıdır. Bu durumun sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine tez çalışması yapan araştırmacıların ve danışmanların bilimsel araştırma yöntemlerine iyi hâkim olmamalarından kaynaklı olabileceği düşünülebilmektedir.

Altıncı araştırma sorusu doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının çalışma gruplarına göre dağılımı değerlendirildiğinde en fazla ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Mete (2020) ve Sağlamgöncü (2022), tarafından okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalarda çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çalışma grubu olarak çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin seçilmesi ulaşılacak öğrenci grubunun fazla olması ve öğrencilerle yapılan çalışmalarda verilere daha kolay ulaşılmasından kaynaklı olabilmektedir (Mete, 2020). İncelenen tezlerde ortaokul öğrencilerinden sonra sırasıyla öğretmen adayları, öğretmenler ve ilkökul öğrencileriyle çalışıldığı tespit edilmiştir. Çalışma grubu olarak en az seçilen çalışma grupları öğretmen ve öğrenci, ders kitabı, lise öğrencileri ve öğretim programı olmuş ve bu çalışma gruplarında birer tane tez yazıldığı belirlenmiştir. Araştırmacıların tezlerinde çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerini tercih etmelerinin nedeni araştırmacıların bu örneklem gruplarında sınırlı zaman zarfında daha kolay veri elde etme imkânına sahip olmaları ile açıklanabilir. Sosyal bilgiler dersi ortaokul düzeyinde okutulan bir derstir. Bu nedenle araştırmacılar için ortaokul öğrencilerinin daha kolay ulaşılabilir örneklem grubu olması nedeniyle tercih edildiği düşünülmektedir.

Yedinci araştırma sorusu doğrultusunda “sosyal bilgiler” eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarını okuryazarlık türlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde 27 ayrı türde okuryazarlık becerisi üzerine tez yazıldığı görülmektedir. Bu okuryazarlık türleri arasında en fazla tercih edilen okuryazarlık türünün 18 adetle dijital okuryazarlık becerisi olduğu görülmektedir. Ardından bu okuryazarlık becerisini 13 adetle politik okuryazarlık, 10 adetle finansal okuryazarlık, 7 adetle harita okuryazarlığı ve 6 adetle medya okuryazarlığı becerisi takip etmektedir. 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde en fazla çalışılan okuryazarlık becerilerinin sırasıyla dijital okuryazarlık, politik okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı olduğu tespit edilmiştir. Sağlamgöncü (2022), “sosyal bilgiler” eğitiminde 2008-2021 yılları arasında en fazla çalışılan okuryazarlık becerilerinin medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık ve harita okuryazarlığı olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun nedeninin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında bu becerilerin yer almasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu sonuç bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Ancak aynı çalışmada politik okuryazarlığın 2008-2021 yılları arasında en az çalışılan okuryazarlık becerileri arasında olduğunu tespit edilmiştir. 2020- 2025 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının incelendiği bu çalışmada ise politik okuryazarlık becerisinin en fazla çalışılan

okuryazarlık becerisi olarak ikinci sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum 2020-2025 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde politik okuryazarlıkla ilgili yapılan tez çalışmalarının arttığını göstermektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde politik okuryazarlık becerisinin daha fazla tercih edilmesinin nedeni, sosyal bilgiler dersinin doğrudan birey ve toplum ilişkisini ele alan bir ders olmasıyla açıklanabilir. 2020-2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde en az çalışılan okuryazarlık becerilerinin sırasıyla akademik okuryazarlık, astronomi okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, biyoçeşitlilik okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, gelecek okuryazarlığı, enerji okuryazarlığı, iklim okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, küresel okuryazarlık, pedagojik okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, sivil okuryazarlık, su okuryazarlığı ve yerel okuryazarlık olduğu tespit edilmiştir. Güleç ve Hüdevendigar (2020) 2009-2019 yıllarını ele aldığı çalışmada en çok çalışılan okuryazarlık becerisi türünün medya okuryazarlığı olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Sağlamgöncü (2022), 2008-2021 yılları arasını ele aldığı çalışmada en fazla tez çalışması yapılan okuryazarlık türünün medya okuryazarlığı olduğu ve bunun nedeninin medya okuryazarlığının ortaokullarda seçmeli ders olarak yer almasından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmada 2020-2025 yılları arasında en fazla çalışılan okuryazarlık becerisinin dijital okuryazarlık becerisi olduğu tespit edilmiştir. Son yıllarda özellikle 2020- 2025 yılları arasında “sosyal bilgiler” eğitiminde yapılan tezlerde medya okuryazarlığından ziyade dijital okuryazarlık becerisi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu durumun son yıllardaki yapay zekâ gibi teknolojik gelişmelerdeki hızlı değişim ve bu durumun eğitime ve hayatımıza hızlı bir şekilde yansımından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmadan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışmada 2020- 2025 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tezler incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda 2010- 2025 gibi daha geniş zaman aralıkları belirlenerek sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmaları incelenebilir.
- Bu çalışmada sadece 2020-2025 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık üzerine yapılan tezler incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalar tez, makale, bildiri gibi farklı bilimsel çalışma türleri de dâhil edilerek yapılabilir.
- Bu çalışmada sadece sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık üzerine yapılan tezler ele alınmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda diğer alanlarda okuryazarlık üzerine yapılan tez çalışmalarının incelenip karşılaştırması yapılabilir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

- Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkökul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Beecher, C. (2023). *What is literacy? Multiple perspectives on literacy*. <https://iastate.pressbooks.pub/teachingearlyliteracy>

- Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Er, Ö., & Metin, Ö. (2024). Sosyal bilgiler eğitiminde politik okuryazarlık çalışmalarının incelemesi. *International Journal of Social Science Research*, 12(2), 24-44
- Güleç, S., & Hüdavendigar, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 24-36.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Bakan-Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 499-518.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mengüloğlu, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66.
<https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- Mete, G. (2020). Türkiye’de okuryazarlık: Lisansüstü tezlerin içerik analizi. *The Journal of Social Sciences* 7(46), 194-206. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.40214>.
- Mete, G. (2024). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120.
- Namal, R. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde grafik okuryazarlığı kapsamında yapılan lisansüstü tezlerin çok boyutlu incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 87-102.
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. (2018). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi* 3(2), 116-145.
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research & evaluation methods* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Sağlamgöncü, A. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık: Lisansüstü eğitimde gerçekleştirilen okuryazarlık araştırmaları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 253-276.
<https://doi.org/10.48146/odusobiad.1160115>
- Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık ile ilgili çalışmaların içerik analizi: Türkiye örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* 41(2), 697-745.
<https://doi.org/10.7822/omuefd.1190397>
- Şahin, M., Göğebakan Yıldız, D., & Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121
- Turan, S., & Akhan, O. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: MAXQDA ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72.
<https://doi.org/10.17539/amauefd.152106>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <http://tdk.gov.tr>
- UNESCO. (2025). *Literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401>
- Yaylacı, Z., & Büyükalın, F. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvurulmuş tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-19.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The main purpose of this study is to examine trends in graduate theses written in Türkiye between 2020 and 2025 on literacy skills within the field of social studies education. In line with this main purpose, the study seeks to answer the following research questions:

1. What are the types of graduate theses (Master's, Doctoral) related to literacy in social studies education?
2. How are these theses distributed by year?
3. Which universities have produced theses on literacy in social studies education?
4. What research methods have been used in these theses?
5. What research designs have been employed?
6. Who constitute the study groups in these theses?
7. Which types of literacy are addressed in the theses conducted in the field of social studies education?

Method

This study employed a qualitative research design to identify trends in graduate theses written between 2020 and 2025 on literacy skills within the field of social studies education in Türkiye. The theses were examined in terms of year, graduate degree, university, research method, research design, study group, and type of literacy. The data source consisted of 86 theses—66 master's theses and 20 doctoral dissertations—retrieved from the Council of Higher Education Thesis Center (YÖK National Thesis Database). Document analysis was utilized to collect the data. The theses were identified by searching the keywords “Sosyal Bilgiler,” “Okuryazarlık,” and “Literacy” in the National Thesis Center database. The collected data were analyzed by utilizing descriptive analysis.

Findings

In the first theme, the distribution of theses by graduate level revealed that 20 were doctoral dissertations and 66 were master's theses. In the second theme, the yearly distribution indicated that the highest number of theses were produced in 2022 and 2024, whereas the lowest number was recorded in 2020. The third theme examined the distribution of theses by university, indicating that Gazi University produced the highest number of theses, followed by Fırat University, Kastamonu University, and Nevşehir Hacı Bayram Veli University. In the fourth theme, the analysis of research methods revealed that 52 theses employed quantitative methods, 21 used mixed methods, and 13 were qualitative studies. The fifth theme focused on research designs, indicating that survey design was the most frequently applied, while experimental design, case study, enriched design, and document analysis were used less frequently. Four theses did not specify a research design. In the sixth theme, the study groups most commonly included middle school students, preservice teachers, teachers, primary school students, and curriculum documents. Teachers and students, textbooks, and high school students each appeared as study groups in only one thesis. Finally, the analysis conducted within the seventh theme revealed that digital literacy was the most frequently addressed literacy type, followed by political, financial, cartographic, media, ecological, spatial, technological, environmental, natural disaster, and citizenship literacy.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was found that between 2020 and 2025, the majority of theses on literacy in social studies education in Türkiye were master's theses rather than doctoral dissertations, with the highest number produced in 2022 and 2024. These findings indicate a growing academic interest in literacy within social studies education. The distribution of theses by university revealed that Gazi University produced the largest number of studies on this topic. Findings indicated that, within the studies reviewed, quantitative research methods were predominantly utilized, whereas qualitative methods appeared only minimally. Survey design emerged as the most frequently applied research design. Digital literacy was the most frequently addressed literacy type among the theses examined. Based on these findings, it is recommended that future studies compare theses written across different time periods and various literacy domains.



**Millî Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Eski Çağ Tarihi
Ünitesindeki Etkinliklerde Bulunan Alan Becerilerinin Karşılaştırmalı
Analizi: 2023 Müfredatı ve Maarif Modeli (2024)**

**A Comparative Analysis of Disciplinary Skills in the Activities of the
Ancient History Unit in the Ministry of National Education 9th Grade
History Textbook: The 2023 Curriculum and the Education Model (2024)**

Ayşenur DAĞDELEN¹, Koray TOPTAŞ^{2*}

¹ Gazi Üniversitesi, Türkiye

e-mail: dagdelenaysenur1@gmail.com, ORCID ID : 0009-0000-2201-9560

² Gazi Üniversitesi, Türkiye

e-mail: koraytoptas@gazi.edu.tr, ORCID ID : 0000-0003-0897-3918

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 30.06.2025

Kabul Tarihi: 15.10.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 799-818

***Sorumlu Yazar:** Koray TOPTAŞ

Yazar Notu: Bu çalışma, birinci yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Alıntılama: Dağdelen, A., ve Toptaş, K. (2025). Millî eğitim bakanlığı 9. sınıf tarih ders kitabında eski çağ tarihi ünitesindeki etkinliklerde bulunan alan becerilerinin karşılaştırmalı analizi: 2023 müfredatı ve maarif modeli (2024). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 799-818.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma 2023 ve 2024 Tarih Programı çerçevesinde geliştirilen Tarih 9 ders kitaplarındaki Eski Çağ Tarihi Üniteleri üzerindeki doküman analizini içermektedir. Bu nedenle etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın araştırma tasarımı, veri analizi, sonuçların yorumlanması ve raporlanması süreçlerinde yapay zekâ destekli herhangi bir araç kullanılmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Millî Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Eski Çağ Tarihi Ünitesindeki Etkinliklerde Bulunan Alan Becerilerinin Karşılaştırmalı Analizi: 2023 Müfredatı ve Maarif Modeli (2024)

ÖZ

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığının 2023 ve 2024 yıllarında yayımladığı 9. sınıf tarih ders kitaplarındaki Eski Çağ ünitelerinde yer alan etkinlikleri, öğretim programlarında tanımlanan alan becerileri açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde ve doküman incelemesine dayalı olarak yürütülen araştırmada, Eski Çağ ünitelerindeki etkinlikler hem nicel hem de nitel (bakımdan analiz edilmiştir. Bulgular, 2023 tarihli ders kitabında etkinliklerin büyük ölçüde “tarihsel analiz ve yorum” ile “tarihsel kavrama” becerilerine odaklandığını; bilgi ve kavrama düzeyindeki görevlerin baskın olduğunu göstermektedir. 2024 tarihli ders kitabında ise etkinlik sayısının belirgin biçimde arttığı, etkinliklerin “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma”, “tarihsel empati”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “mekânsal düşünme” ve “tarihsel sorun analizi ve karar verme” gibi becerileri daha sistematik biçimde desteklediği saptanmıştır. Bu çerçevede 2024 programının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bütünlük beceri yaklaşımı doğrultusunda, Eski Çağ öğretimi daha öğrenci merkezli, disiplinler arası ve beceri odaklı bir yapıya dönüştürdüğü; ders kitaplarındaki etkinlik tasarımlarının da tarih okuryazarlığı, kanıt temelli düşünme ve eleştirel sorgulamayı önceleyen bir anlayışla yeniden kurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, gelecekteki tarih ders kitaplarında Eski Çağ ünitelerine yönelik etkinliklerin, tarihsel empatiyi, sosyal katılımı ve yerel tarih bilincini güçlendiren dijital, görsel ve uygulamalı etkinliklerle daha da zenginleştirilmesini önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Tarih, Eski Çağ, Ders kitabı, Maarif Modeli, Alan becerileri

ABSTRACT

This study aims to compare the activities included in the Ancient History units in the 9th grade history textbooks published by the Ministry of National Education in 2023 and 2024 in terms of the field skills defined in the curriculum. In the research, which was conducted within a qualitative research design and based on document analysis, the activities in the Ancient History units were analyzed both quantitatively and qualitatively. The findings show that in the 2023 textbook the activities largely focus on the skills of “historical analysis and interpretation” and “historical understanding”; tasks at the level of knowledge and comprehension are predominant. In the 2024 textbook, on the other hand, it has been determined that the number of activities has increased significantly and that the activities support skills such as “evidence-based inquiry and research”, “historical empathy”, “perceiving change and continuity”, “spatial thinking” and “historical problem analysis and decision making” in a more systematic way. In this framework, it has been concluded that the 2024 curriculum, in line with the integrated skills approach of the Century of Türkiye Education Model, has transformed the teaching of the Ancient History into a more student-centered, interdisciplinary and skill-oriented structure; and that the activity designs in the textbooks have been restructured with an understanding that prioritizes historical literacy, evidence-based thinking and critical inquiry. The study suggests that, in future history textbooks, the activities for the Ancient History units should be further enriched with digital, visual and practical activities that strengthen historical empathy, social participation and local history awareness.

Keywords: History, Ancient history, Textbook, Education model, Disciplinary skills.

GİRİŞ

Sosyal bilimler içerisinde tarih bilimi, geleneksel anlamda vatandaşlık ve kimlik aktarımında merkezi bir rol üstlenmiştir. Vatandaşlık bilincini pekiştirme amacı, tarih öğretimine ve bu doğrultuda öğretim programlarının yeniden düzenlenmesine olanak veren başlıca argümanlardan biri olmuştur (Güven, 2014). Bilgi toplumuna geçişle birlikte öğrencilerin çağın koşullarına uygun düşünce üretebilmeleri, nedensel düşünme becerilerini geliştirerek üst düzey bilişsel süreçleri kullanmayı öğrenmeleri amaçlanmıştır. Tarih öğretimi de bu hedef doğrultusunda, öğrencilerin bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına zemin hazırlamıştır (Özden, 2008; Demircioğlu, 2014). Dolayısıyla tarih dersi öğretim programları ile ders kitaplarının içerikleri, ezberlenmesi gereken bilgi yığınlarından ziyade; öğrenci merkezli ve bilimsel düşünme becerilerini destekleyen yaklaşımlar esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarih öğretimi, öğrencilere zamandaki gelişmeleri aşamalı ve kronolojik bir bütünlük içinde kavrayabilme becerisi kazandırmayı amaçlar. Tarih dersleri, olayları zaman ve mekân ilişkisi içinde ele alarak bütünsellik sağlayacak şekilde düzenlenir; böylece olgular ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasına katkı sunar (Pingel, 2003). Geçmiş aracılığıyla şimdiki anlamlı kılmak için tarihin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi büyük önem taşır. Bu anlamda, tarihte bütünsellik; insanların zaman içinde yarattığı sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel olayların arkasındaki düşünsel süreci ortaya koymayı ifade eder (Kabapınar, 1998).

Antikite ya da İlk Çağ olarak adlandırılan Eski Çağ, Akdeniz ve Ön Asya kültür çevrelerinin; ayrıca bu coğrafyalarla doğrudan ilişkili komşu bölgelerin, yazının başlangıcından Roma'nın Akdeniz'de kurduğu siyasal hegemonyanın çöküşüne ve Avrupa'nın Orta Çağ'a geçişine (MS 7. yüzyıldan itibaren) kadar uzanan dönemi kapsar (İplikçioğlu, 2021, s. 12). Bu çerçevede, geçmişte meydana gelen olayların zamansal sıralamasına bakıldığında; insanlık tarihinin en erken gelişim evresini temsil eden Eski Çağ tarihinin, tarihsel sürecin başlangıç basamağı olduğu anlaşılır. Bu nedenle, tarihsel dönemler ve belirli olayların birbirleriyle olan nedensellik ilişkilerinin kavranabilmesi ve bağlamın bütünüyle görülmesi için Eski Çağ tarihinin öğretilmesi kaçınılmazdır.

Tarih eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş anlamlandırmalarını sağlamaktır. Geçmişte yaşanan sosyo-ekonomik ve siyasal olayların neden ve sonuçları üzerinde durmak, öğrencilerin tarihsel düşünme, araştırma ve karşılaştırma becerilerini geliştirmesine katkı sunar. Bu bağlamda, Eski Çağ tarihi yalnızca ilk uygarlıkların doğuşunu değil, aynı zamanda bugünkü medeniyetin yapı taşlarını oluşturan bilimsel, kültürel ve ekonomik gelişmeleri de kapsar. Tarım devrimiyle birlikte yiyecek üretimine geçilmesi, yerleşik yaşamın başlaması, yazının ve paranın bulunması gibi gelişmeler; toplumsal organizasyonun karmaşıklaşmasına ve ilk şehir devletlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Anadolu, bu tarihsel dönüşüm sürecinde yalnızca bir geçiş güzergâhı değil, aynı zamanda birçok uygarlığın doğduğu ve etkileşime girdiği bir merkez olmuştur. Hititler, Urartular, Frigler, Lidyalılar ve İyonlar gibi Eski Çağ Anadolu uygarlıkları hem özgün kültürel unsurlar üretmiş hem de Anadolu'nun Eski Çağ'dan itibaren sadece bir yerleşim alanı olarak değil, aynı zamanda çok kültürlü bir medeniyetler sahnesi olarak tarihsel süreklilik göstermesinde etki etmiştir. (Akurgal, 1998; Memiş, 2017). Bu uygarlıklar yazılı hukuk sistemleri, anıtsal mimari, gelişmiş tarım teknikleri, ticaret ağları ve dinsel inanışlarıyla Anadolu'nun kültürel kimliğinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır.

Dolayısıyla Eski Çağ tarihi, yalnızca antik uygarlıkların ortak kültürel mirasını değil, aynı zamanda Anadolu'nun bu mirasa katkısını ve bu topraklar üzerindeki sürekliliği anlamak açısından da önem taşır (Yıldırım, 1998; Bektaş & Üngör, 2013). Bu dönemdeki gelişmelerin (örneğin; yazı, hukuk, tarım vb.) tarih öğretiminde sistematik biçimde ele alınması, hem tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunar hem de öğrencilerin yaşadıkları coğrafyanın tarihsel derinliğini kavramalarına olanak tanır. Böylelikle yerel tarih bilinci güçlenir ve Anadolu'nun çok katmanlı kültürel yapısına ilişkin farkındalık artar (Taşkın & Şimşek, 2016).

21.yüzyılın dijital nesli, hızlı değişim ve teknolojik ilerlemelerle şekillenen bir dünyada var olmaktadır. Bu bağlamda, bilimsel, teknolojik ve sosyo-kültürel alanlarda yaşanan dönüşümler, öğretim faaliyetlerinin çağın gereksinimlerine uygun biçimde yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır (Akpınar & Aydın, 2007; Demirel & Şahin, 2019). Pedagojik ilerlemeler, öğretim programlarının içeriğinde ve sunum biçiminde; ayrıca öğrenme-öğretme süreci ile öğretmen ve öğrenci rollerinde değişikliklere yol açmıştır. Geleneksel anlayışın yalnızca bilginin depolanmasına odaklanan yaklaşım, yerini bilgiyi işleyip anlamlandırarak beceriye dönüştüren modellere

bırakmıştır. Nitekim, bilgilerin analiz ve sentez düzeyinde değerlendirilmesini esas alan eğitim anlayışı, öğretim programlarının yapısına ve ders kitaplarının içeriklerine de yansıtılmıştır (Tokdemir, 2016).

Bu noktada, tarihin öğretilme biçimi kadar tarihsel zamanın nasıl kavrandığı da kritik bir öneme sahiptir. Özellikle Fernand Braudel'in tarihsel analizde öne çıkardığı üç katmanlı zaman yaklaşımı günümüz tarih öğretiminde çok katmanlı düşünmeyi teşvik eden yaklaşımlarla örtüşmektedir (Braudel, 1980 s. 29). Bu anlayış, tarihi olayların yalnızca kronolojik sırayla aktarılmasından ziyade, yapısal etkenlerin, sürekliliklerin ve dönüşümlerin çok boyutlu biçimde değerlendirilmesini öngörür. Dolayısıyla, günümüz öğretim programlarının beceri temelli yapısı, bu tarih yazımı anlayışıyla uyumlu biçimde tarihsel bağlamı kurmayı ve farklı zaman ölçeklerinde analiz yapabilmeyi amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda, Seixas ve Morton'un (2013) geliştirdiği "tarihsel düşünme" yaklaşımı da tarih öğretiminin kuramsal temelini desteklemektedir. Bu yaklaşım, tarihi bilgiyi sadece aktarılan bir içerik değil, sorgulanan ve anlamlandırılan bir yapı olarak ele almaktadır. Seixas, öğrencilerin tarihsel önem, neden-sonuç ilişkisi, süreklilik ve değişim, tarihsel empati ve kaynakların yorumlanması gibi kavramlar üzerinden tarihsel düşünme becerileri geliştirmelerini önermektedir. Bu beceriler, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal hafızalarını yapılandırmalarına, farklı zaman katmanlarında neden-sonuç ilişkilerini kurmalarına ve eleştirel bir tarih bilinci geliştirmelerine olanak tanır. Böylece Braudel'in uzun süreli yapılar vurgusu ile Seixas'ın disipline özgü pedagojik yaklaşımı, günümüz tarih öğretiminin çok boyutlu doğasını destekleyen kuramsal temelleri de güçlendirmektedir.

Tarih öğretiminde ders kitapları, sınıf içi materyaller arasında merkezi bir konuma sahiptir; çünkü öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kazanmaları ve kendilerini tarih okuryazarı bireyler olarak geliştirmeleri bakımından ders kitapları en kolay erişilebilen kaynaklardır (Keleş & Özcanlı, 2022). Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen öğretim programlarına uygun biçimde, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine hitap edecek şekilde hazırlanır; bu materyaller, akademik yıl boyunca eğitim-öğretim kurumlarında, bilgilerin öğrenciye aktarımı sürecinde kullanılması öngörülen başlıca basılı kaynaklardır (MEB, 2012; Ceyhan & Yiğit, 2003). Teknolojik gelişmeler eğitimin araç-gereç çeşitliliğini artırsa da 19. yüzyıldan günümüze dek ders kitapları hâlâ öğretim sürecinin en yaygın kullanılan temel materyali konumundadır (Vural, 2006; Kılıç, 2021). Dolayısıyla ders kitaplarının nitelikli tasarımı hem dersin genel kalitesini yükseltmekte hem de öğretmenlerin ders içi süreçlerini zenginleştirmekte; öğrencilerin ise okuma ve düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Koçak & Şimşek, 2022; Kılıç, 2021).

Öğrencilerin yalnızca ders kitapları aracılığıyla bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de kazanmaları, kitap içindeki etkinliklerin niteliğine bağlıdır. Bu etkinlikler, yapısalcı anlayış temelinde şekillenen "aktif öğrenme" uygulamalarının en somut örnekleri olup öğrencilerin derse istekli katılımını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı hedefler (Çevik & Güneş, 2017). Bu nedenle, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yalnızca konunun kavranmasını sağlamakla kalmayıp; aynı zamanda disiplin içi ve disiplinler arası becerilerin geliştirilmesine de katkı verecek şekilde tasarlanması gerekir.

2005 yılında başlatılan tarih öğretim programı ve ders kitabı yenileme çalışmaları, 2007'de davranışçı tarih öğretimi anlayışı çerçevesinde geliştirilmiş; 2011 sonrasında ise bu paradigma yerini yapılandırmacı bir tarih öğretimi anlayışına bırakmıştır (Alaca, 2024; Demircioğlu, 2013). Yapılandırmacı etkiyle kimlik ve bilgi aktarımı odaklı yaklaşımdan beceri temelli öğretim doğrultusuna geçilmiş; bu sürecin bir sonucu olarak tarih dersi öğretim programlarında her ders için kabul edilen temel becerilerin yanı sıra disiplin içi amaçlara yönelik farklı beceriler de yer almıştır (Turan, 2024; Yıldırım, 2024). 2007 düzenlemeleriyle "tarihsel düşünme becerileri" adı altında tanımlanan öğrenme çıktıları, ilk kez tarih öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almıştır.

2011 ve sonrasında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan programlar ile ders kitapları, öğrencilerin temel becerileri edinmelerini ve ders bağlamında uygulamalarını amaçlayan içeriklerle zenginleştirilmiştir. 2018 itibarıyla yapılan güncellemelerle, "tarih disiplinine özgü beceriler" olarak anılan tarihsel düşünme becerilerinin sayısı artırılmış; programın genel amaçları doğrultusunda öğrencilere "tarihçi gibi" düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenerek bu beceriler yeniden yapılandırılmıştır.

2005'ten başlayıp 2018 öğretim programlarıyla devam eden süreçte, becerilerin daha anlaşılır ve uygulanabilir kılınması amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ile UNICEF iş birliğinde "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" hazırlanmış; böylece beceri temelli eğitim yaklaşımı ön plana

çıkarılmıştır (Doğan vd., 2023; Turan, 2024). Bu çerçeve, 2023 yılında kamuoyuna tanıtılan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin kuramsal temelini oluşturmuş ve model 2024 öğretim programlarına doğrudan yansıtılmıştır (Aşkar & Altun, 2023). Bu nedenle tarih disiplinine ait becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için ders kitaplarının içerik sunumları ve etkinliklerinin, programda belirtilen becerileri -özellikle Maarif Modeli’nin bütünsel beceri yaklaşımını- karşılayacak nitelikte hazırlanması gerekmektedir.

Maarif Modeli, alan becerilerini yalnızca belirli disiplinler hedeflere indirgemek yerine, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirerek “bütünsel beceri alanları” yaklaşımını benimser (MEB, 2024). Böylece *alan becerileri*:

- **Süreç Odaklılık:** Beceriye tek aşamalı bir çıktı olarak değil, araştırma-sorgulama, veri kullanımı, eleştirel yorum ve etik yansıma gibi alt süreçlerden oluşan dinamik bir yapı şeklinde tanımlar.
- **Çapraz Disipliner Etkileşim:** Tarihsel kanıt kullanımını dijital okuryazarlık, görsel-işitsel yorumlama ve finansal okuryazarlık gibi çağdaş okuryazarlık alanlarıyla bütünleştirir.
- **Çevrim-İçi ve Çevrim-Dışı Uygulama Dengelemesi:** Etkinlik tasarımlarında, sanal müze gezileri veya artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi teknolojik araçlarla desteklenen saha-temelli (müzeler, yerel arşivler) deneyimleri dengeli biçimde sunar.
- **Değer ve Tutum Boyutu:** Öğrencilere etik tarih yazımı, kültürel miras duyarlılığı ve toplumsal sorumluluk gibi tutumsal çıktılar kazandırmayı hedefler.

Maarif Modeli’nin getirdiği bu yenilikler, tarih ders kitaplarına etkinlik çeşitliliği, öğrenci merkezli senaryo tasarımı ve ölçme-değerlendirme araçlarının beceri odaklı uyarlanması biçiminde yansımıştır (Aşkar & Altun, 2023; MEB, 2024). Dolayısıyla yeni model, alan becerilerini salt “tarihsel düşünme” altına sıkıştırmak yerine, disiplinler arası bir ağ içinde yeniden konumlandırmış; öğrenme çıktılarının takip edilebilirliğini artırmak için rubrik temelli değerlendirme setleri geliştirmiştir.

Alan becerileri, kavramsal beceriler veya alana özgü bütünsel becerileri kapsayan ve bu becerilerin süreç bileşenlerini içeren yapılar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024, s. 25). Tarih disiplini bağlamında alan becerileri ise, tarihsel bilgiyi temel alarak öğrencilerin düşünme, analiz yapma, sorgulama ve değerlendirme yetkinliklerini kullanabilme kapasitesini ifade etmektedir. Tarih öğretiminde kazandırılması gereken temel beceriler ise genel olarak “tarihsel düşünme becerileri” olarak adlandırılmaktadır (Doğan vd., 2023). Dilek’e (2007) göre ise tarihsel düşünme bireyin tarihi anlamlandırıp yorumlayarak geçmiş ve gelecek arasında bağlantılar kurmasını içeren; tarihsel gerçek ile gerçeğin farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünme biçimidir.

Tarih felsefesi perspektifinden bakıldığında, tarihsel düşünmenin mahiyeti ve tarih bilgisinin anlamı üzerine önemli katkılar sunan Collingwood (1999), tarihin özünü geçmişteki zihinsel eylemlerin “soru-cevap mantığı” çerçevesinde yeniden inşası olarak tanımlar. Ona göre tarih, salt olayların kronolojik dizisi olmayıp, geçmişte gerçekleşmiş zihinsel faaliyetlerin yeniden canlandırılmasıdır. Bu yaklaşım, tarihin nesnel bir gerçeklikten ziyade, aktif ve yorumlayıcı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Collingwood, 1999). Benzer şekilde, Carr (2018) tarih bilgisinin nesnellikten uzak ve yorum temelli bir süreç olduğunu savunurken, White (2008) tarih yazımının anlatı ve söylem boyutuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, tarihsel düşünme becerileri bireyin tarihi anlamlandırma, farklı perspektifleri değerlendirme ve eleştirel bir bakış açısı geliştirme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla, tarihsel düşünme yalnızca tarihi olayların ezberlenmesini değil; olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasını, çeşitli bakış açılarının değerlendirilmesini ve eleştirel sorgulamanın sürece dâhil edilmesini gerektiren temel bir beceridir (Foster & Yeager, 2001; Drake & Nelson, 2005). Persson ve Thorp’a (2020) göre ise tarihsel düşünme becerileri, belirli metodolojik tekniklerde ustalık kazanmanın ötesinde; tarihe yönelik eleştirel bir tutum geliştirmek ve öğrencilere tarihsel bilgileri uygulama imkânı sunmak suretiyle ilerletilebilmektedir.

Bu çalışma, 2023 ve 2024 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9. sınıf tarih ders kitaplarındaki Eski Çağ üniteleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın temel amacı, söz konusu ünitelerde yer alan etkinlikleri alan becerileri çerçevesinde inceleyip Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sunduğu bütünsel beceri yaklaşımıyla karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda Eski Çağ ünitelerindeki etkinlikler hem nitel hem nicel boyutta analiz edilecek; etkinliklerin Maarif Modeli’nde tanımlanan süreç odaklı ve disiplinler arası beceri bileşenleriyle ne ölçüde

örtüştüğü tartışılacaktır. Böylece ders kitaplarında beceri temelli yaklaşımların yansımaları, Maarif Modeli referanslı bir bakış açısıyla ortaya konmaya çalışılacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma, toplumsal olguları kendi bağlamı içinde ele alarak anlam üretmeyi hedefler ve kuram geliştirme yönelimli bir yaklaşım izler (Şimşek & Yıldırım, 2016). Araştırmacı, verileri doğal ortamda toplayan başat araç konumunda olup tümevarımsal bir analiz yürütür (Creswell, 2013). Çalışmada veri kaynağı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmış; böylece veriler, resmi program metinleri ve ders kitabı içerikleri üzerinden elde edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sürecinde nitel içerik analizi benimsenmiştir. Bu teknik, metinlerin yalnızca açık (yüzeysel) öğelerini değil, örtük anlam katmanlarını da açığa çıkarmayı amaçlar (Yüksel, 2019). Dokümanlar, önceden belirlenmiş kategoriler doğrultusunda sistematik bir biçimde karşılaştırmalı analiz tekniğiyle sınıflandırılmıştır. Nitel içerik analizinin bu yönü, betimsel ve ilişkisel düzeyde kavram ile temalara ulaşmayı mümkün kılar. Ayrıca içerideki nicel unsurların (ör. frekans verileri) nitel bulguları desteklemek üzere birlikte kullanılabileceği vurgulanmıştır (Mayring, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın evreni, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023 ve 2024 yıllarında yayımlanmış 9. sınıf tarih ders kitaplarından oluşmaktadır. Örneklem ise bu kitaplarda yer alan “Eski Çağ” ünitesindeki tüm etkinliklerdir. İnceleme; kitapların Eski Çağ üniteleriyle sınırlandırılmış, ünite sonu ölçme-değerlendirme soruları çalışmaya dâhil edilmemiştir. Etkinlikler yalnızca “birincil (baskın) alan becerileri” temelinde kodlanmış; çoklu beceri eşleşmeleri analiz dışı bırakılmıştır.

Alan becerilerinin eşleştirilmesinde, “2023 ve 2024 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programları”ndaki resmi tanımlar referans alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama tablosu kullanılarak her etkinlik, programlarda tanımlanan becerilerden biriyle ilişkilendirilmiştir. Bu süreçte, etkinlik sayıları ve beceri dağılımları “frekans verileri” aracılığıyla betimsel olarak desteklenmiştir.

Kodlama, Braun ve Clarke’nın (2006) altı basamaklı tematik analiz çerçevesi ile Nowell, Norris, White ve Moules’in (2017) güvenilir tematik analiz ilkeleri birleştirilerek yürütülmüştür. Kod ve temalar, hem program metinlerinde açıkça vurgulanan kavramları (örn. disiplinler arası entegrasyon, dijital beceriler) hem de örtük unsurları (örn. tarihsel empati, değerler eğitimi) kapsayacak biçimde geliştirilmiştir (Saldaña, 2021). Nihai temalar, araştırmanın amaçları ve Wineburg’un (2001) tarihsel düşünme kuramsal çerçevesiyle ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır.

Çalışmanın “geçerlik ve güvenirlik” boyutları için araştırmacılar-arası üçgenleme uygulanmıştır. Bağımsız bir araştırmacı sürece dâhil edilmiş; elde edilen kod ve temalar karşılaştırılarak müzakere-temelli uzlaşma ile tutarlılık sağlanmıştır (Başkale, 2016; Miles vd., 2014; Tutar, 2022). Analizin tüm adımları ayrıntılı bir “denetim izi” oluşturacak biçimde belgelenmiş, böylece denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik güvence altına alınmıştır (Merriam & Tisdell, 2016). İç geçerlik ise resmi program dokümanlarının sistematik incelenmesi ve bulguların güncel literatürle karşılaştırılması yoluyla pekiştirilmiştir (Creswell & Poth, 2018). Raporlamada, Lincoln ve Guba’nın (1985) “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık” ve “doğrulanabilirlik” ölçütleri esas alınmış; örnek kod-tema tabloları ile temsili alıntılar eklerde sunulmuştur.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma 2023 ve 2024 Tarih Programı çerçevesinde geliştirilen Tarih 9 ders kitaplarındaki Eski Çağ Tarihi Üniteleri üzerindeki doküman analizini içermektedir. Bu nedenle etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

BULGULAR

2023 ve 2024 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitaplarında Eski Çağ Ünitelerinde Yer Alan İçeriklerin Ele Alınışının İncelenmesi

2023 ve 2024 tarihli MEB 9. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan Eski Çağ tarihi konularının dağılımı, Tablo 1’de gösterilmektedir. 2023 tarihli ders kitabında Eski Çağ tarihi konuları “İnsanlığın İlk Dönemleri” ve “İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası” başlıklı iki ayrı ünite içerisinde ele alınmış ve ilgili kazanımlar bu üniteler kapsamında yer almıştır. Kazanımların dağılımı ve ünite ayrımlarının oluşumunda 2023 tarihli ders kitabının tematik yaklaşım belirleyici olurken, 2024 tarihli ders kitabında Eski Çağ tarihi konuları “Eski Çağ Medeniyetleri” başlığı altında toplanarak tek bir ünite kapsamına alınmıştır. İlk Çağ’da Türk dünyasına ilişkin konular 2023 tarihli ders kitabında “İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası” başlıklı ayrı bir ünite içerisinde sunulmuşken, 2024 tarihli ders kitabında “Türklerde Konargöçer Yaşam” kazanımıyla “Eski Çağ Medeniyetleri” başlıklı üniteye dâhil edilmiştir. Bu yönüyle 2024 tarihli ders kitabında, Eski Çağ tarihine yönelik konuların bir ünite içerisinde toplanarak daha bütüncül bir yapıda sunulduğu görülmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2023 ve 2024 tarihli Tarih 9 ders kitaplarındaki Eski Çağ tarihine yönelik konularda önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Ünite başlıklarındaki değişimlerin yanında 2024 tarihli ders kitabında içeriğin uygarlık temelli bir anlayışla yapılandırıldığı görülmektedir. Nitekim 2023 tarihli ders kitabında yer alan “İnsanlığın İlk Dönemleri” ünitesindeki kazanımlar; insanlık tarihinin evrimsel sürecine odaklanırken, 2024 tarihli ders kitabındaki kazanımlar insanlık tarihinin başlangıcından çok Eski Çağ’daki gelişmiş uygarlıkları merkeze almaktadır. 2023 tarihli kitapta yer alan “İnsanlığın İlk İzleri” kazanımı ile insanın evrimi ve Tablo 1’de yer alan diğer kazanımlarla beraber Eski Çağ’daki toplumsal yapıların doğuşu ele alınırken; 2024 tarihli ders kitabı “Tarım Devrimi” gibi önemli olaylardan hareketle Eski Çağ uygarlıklarının ekonomik, siyasi ve kültürel boyutlarına daha fazla odaklanmaktadır. Nitekim Tablo 1’de görüldüğü üzere 2024 öğretim programında ve ders kitabında yer alan kazanımlarda “hukuk”, “bilim”, “sanat” ve “yönetim” konularının ayrı başlıklarda ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede 2024 tarihli ders kitabında Eski Çağ tarihine yönelik konuların 2023 tarihli ders kitabına kıyasla daha sistematik bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir.

Tablo 1

2023 ve 2024 Tarihli MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Eski Çağ Konularını İçeren Ünite ve Kazanımlar

2023 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitabın Yer Alan Eski Çağ Tarihi Konuları	2024 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitabında Yer Alan Eski Çağ Tarihi Konuları
2. Ünite: İnsanlığın İlk Dönemleri	2. Ünite: Eski Çağ Medeniyetleri
2.1 İnsanlığın İlk İzleri	2.1 Tarım Devrimi’nin Eski Çağ’a Etkileri
2.2 Yazının Gelişimi	2.2 Eski Çağ’da Yönetenler ve Savaşanlar
2.3 İlk Çağ’da Başlıca Medeniyet Havzaları	2.3 Eski Çağ’da Hukuk
2.4 İnsan ve Göç	2.4 Eski Çağ’da İnanç, Bilim ve Sanat
2.5 Kabileden Devlete	2.5 Türklerde Konargöçer Yaşam
2.6 Kanunlar Doğuyor	-
4. Ünite: İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	-
4.1 Avrasya’da İlk Türk İzleri	-
4.2 Coğrafya ile Oluşan Yaşam Tarzı	-
4.3 Boylardan Devlete	-
4.4 Kavimler Göçü	-

Tablo 2 ve Tablo 3’te yer alan veriler doğrultusunda, 9. sınıf tarih dersi öğretim programındaki üniteler, kazanım ve ders saatleri incelenmiştir. 2023 tarihli öğretim programında 6 ünite yer alırken, 2024 tarihli öğretim

programında ünite sayısı 3'e düşürülerek azaltılmıştır. Üniteler değerlendirildiğinde, 2024 programında 2023 programında yer alan "İslam Medeniyetinin Doğuşu" ve "Türklerin İslamiyet'i Kabulü" ünitelerinin çıkarıldığı ve yerine "İnsanlığın İlk İzleri", "Eski Çağ Medeniyetleri" ve "Orta Çağ Medeniyetleri" ünitelerinin getirildiği görülmektedir. Bu durum, 2024 tarihli öğretim programının daha geniş kavramlar etrafında düzenlendiğini ve üniteler arasında geçişin daha bütünleşik bir formda ele alındığını göstermektedir.

2023 ve 2024 tarihli öğretim programları kazanım sayıları ve ders saatleri açısından karşılaştırıldığında, 2023 programında toplam 27 kazanım yer alırken, 2024 programında bu sayının 13'e düşürülerek kazanım sayılarında önemli bir sadeleşmeye gidildiği görülmektedir. Ayrıca 2024 tarihli öğretim programında kazanım ifadesi yerine "öğrenme çıktısı" ifadesi yer almaktadır. Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan ders saatleri incelendiğinde, iki programda da toplam ders sürelerinin 72 saat olarak belirlendiği ancak Eski Çağ tarihi konularına ayrılan sürelerde niteliksel bir artışın gerçekleştiği görülmektedir. Nitekim 2023 programında "İnsanlığın İlk Dönemleri" ünitesinde ders süresi 16 saat iken, 2024 programında "Eski Çağ Medeniyetleri" ünitesinde bu süre 24 saate çıkartılmıştır. Bu bağlamda, 2024 programında 2023 programına kıyasla Eski Çağ tarihi konularına yönelik vurgunun niteliksel bir artış şeklinde güçlendirildiği söylenebilir.

Bununla birlikte, 2024 programında yer alan "Eski Çağ'da Yönetenler ve Savaşanlar" başlığı tarihsel süreçlerin karmaşıklığını yeterince yansıtmayarak, tarihi kuramlar bağlamında eleştiriye açık hâle gelmektedir. Özellikle sınıf mücadeleleri ve tarihsel materyalizm gibi ideolojik yaklaşımlar açısından değerlendirildiğinde, "yöneten" ve "savaşan" gibi kategorilerin tarihsel olarak sabit ve tek boyutlu bir çerçevede sunulması, bu dönemin toplumsal yapılarının çok katmanlı doğasını göz ardı etme riski taşımaktadır.

Benzer şekilde, 2024 programında yer alan "Türklerde Konargöçer Yaşam" başlığı da eleştirel bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu başlık, Eski Çağ Türk tarihini yalnızca göçebe yaşam biçimiyle tanımlama eğilimi göstermekte olup, Türklerin uzun tarihsel süreçte geliştirdiği farklı ekonomik, siyasi ve kültürel yapılarını geri plana itmektedir. Oysa konargöçerlik, yalnızca belirli bir dönemi ya da yaşam biçimini işaret etmekle kalmayıp, farklı coğrafyalarda çevresel, politik ve ekonomik etkileşimler sonucu ortaya çıkmış çok yönlü bir tarihsel deneyimi temsil etmektedir. Bu nedenle, böyle bir başlığın programda yer alması, Eski Çağ Türk tarihinin indirgemeci bir yaklaşımla sunulması riskini taşımaktadır.

Tablo 2

2023 Tarihli Tarih Dersi Öğretim Programı'nda 9. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri (MEB, 2023)

9. Sınıf			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders	Oran (%)
Tarih ve Zaman	3	8	11
İnsanlığın İlk Dönemleri	6	16	23
Orta Çağ'da Dünya	4	10	15
İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	4	10	15
İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	14	18
Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri	5	14	18
Toplam	27	72	100

Tablo 3*2024 Tarihli Tarih Dersi Öğretim Programı'ndaki 9. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri (MEB, 2024)*

9. SINIF			
Ünite	Öğrenme Çıktısı	Ders Saati	Yüzde Oranı
Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih	4	18	25
Eski Çağ Medeniyetleri	5	24	34
Orta Çağ Medeniyetleri	4	26	36
Okul Temelli Planlama	-	4	5
Toplam	13	72	100

2023 ve 2024 Tarihli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Becerilerin İncelenmesi

2023 tarihli MEB Tarih Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere geçmişe dair bilgiler verilerek bu bilgiler aracılığıyla tarih disiplinine özgü çeşitli yeterlilik ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2023, s.9). 2023 programında hedeflenen beceriler “kronolojik düşünme”, “tarihsel kavrama”, “tarihsel analiz ve yorum”, “tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma”, “tarihsel sorun analizi ve karar verme” ile “tarihsel empati” olmak üzere 6 başlıkta sınıflandırılmıştır. Belirtilen becerilerle beraber öğrencilerin yalnızca bilgileri ezberlemeleri değil, tarihin bir disiplin olarak kendisine özgü düşünme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2023). Öğrencilerin bu becerileri kullanarak geçmişe ilişkin sorgulamalar yapmaları ve tarihsel olayları yorumlayarak kendi tarihsel bilgilerini üretmeleri hedeflenmiştir. Söz konusu programda, Tablo 2'de belirtilen tarihsel düşünme becerileri aracılığıyla öğrencilerin tarih dersinde “tarihçi gibi” düşünebilmeleri amaçlanmıştır.

2024 tarihli Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise amaç insanı ve onun faaliyetlerini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında anlamlandırabilecek bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış “tarih okuryazarı” bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir. (MEB, 2024, s.4). Bu kapsamda tarih dersleriyle öğrencilere kazandırılacak beceriler “tarih okuryazarlığı” ifadesiyle değiştirilmiştir. Söz konusu program beceri temelli ve disiplinler arası bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. 2023 programından farklı olarak alan becerileri içerisine “değişim ve sürekliliği algılama” ile “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma” becerileri dâhil edilmiştir. Beceriler aracılığıyla, öğrencilerin tarih derslerinde analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

2024 tarihli öğretim programı beceriler yönüyle değerlendirildiğinde, 2023 programına kıyasla beceri sayılarında anlamlı bir artış görülmektedir. 2024 programında yer alan beceriler “K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” temel alınarak hazırlanmıştır. Tablo 2'de de belirtildiği üzere 2024 programında beceriler “Alan becerileri”, “Kavramsal beceriler” “Eğilimler”, “Sosyal-duygusal öğrenme becerileri”, “Okuryazarlık becerileri” başlıklarıyla 4 kategoriye ayrılmıştır. Tarihsel düşünme becerilerini içeren alan becerileri şu başlıklar altında sıralanmıştır; “zamanı algılama ve kronolojik düşünme”, “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma”, “tarihsel empati”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “sosyal katılım”, “mekânsal düşünme” ve “tarihsel sorun analizi ve karar verme”.

2024 programında alan becerilerinin yanı sıra farklı disiplinleri de içeren becerilere yer verildiği dikkat çekmektedir. Söz konusu programdaki disiplinler arası becerilerin yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği donanımlara yönelik beceriler olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2024). Farklı beceriler ile çeşitlendirilen programın toplumsal hayatın ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri içeren tamamlayıcı ve bütüncül bir yapıda ele alındığı da ifade edilmektedir. Tarih okuryazarı bireyler yetiştirme yaklaşımı doğrultusunda, Tablo 4'te görüldüğü üzere “finansal okuryazarlık”, “sanat okuryazarlığı”, “veri okuryazarlığı” gibi disiplinler arası okuryazarlık becerilerinin de eklenerek çeşitlendirildiği görülmektedir. Ayrıca söz konusu programda her bir becerinin bütünleşik ve etkin bir şekilde tasarlandığı ancak bir beceriyi kazanabilmek için birçok alt becerinin yerine getirilmesi gerektiği de ifade edilmiştir (MEB, 2024). Bu bağlamda 2024 tarihli öğretim programında becerilerin, 2023 programına kıyasla daha kapsayıcı ve disiplinler arası bir yapıda sunulduğu görülmektedir.

Tablo 4

2023 ve 2024 Tarihli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Beceriler (MEB, 2023; MEB, 2024)

2023 Tarihli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler	2024 Tarihli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler
Alan Becerileri 1. Kronolojik Düşünme 2. Tarihsel Kavrama 3. Tarihsel Analiz ve Yorum 4. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma 5. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme 6. Tarihsel Empati	1. Alan Becerileri SBAB1.Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme SBAB2.Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma SBAB3.Tarihsel Empati SBAB4.Değişim ve Sürekliliği Algılama SBAB5.Sosyal Katılım SBAB7. Mekânsal Düşünme SBAB17. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme
-	2. Kavramsal Beceriler KB2.3. Özetleme, KB2.4. Çözümleme, KB2.7. Karşılaştırma, KB2.8. Sorgulama, KB2.18.Tartışma, KB2.20.Sentezleme
-	3. Eğilimler E1.1. Merak, E1.3. Azim ve Kararlılık, E1.4. Kendine İnanma, E2.1. Empati, E2.2. Sorumluluk, E3.1. Uzmanlaşma, E3.2. Odaklanma, E3.3. Yaratıcılık, E3.4. Gerçeği Arama, E3.6. Analitik Düşünme, E3.7. Sistematiğe Olma, E3.8. Soru Sorma, E3.10. Eleştirel Bakma, E3.11. Özgün Düşünme
-	4. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri SDB1.1. Kendini Tanıma, SDB1.2. Kendini Düzenleme, SDB1.3. Kendine Uyarılma, SDB2.1. İletişim, SDB2.2. İş Birliği, SDB2.3. Sosyal Farkındalık, SDB3.1.Uyum, SDB3.2. Esneklik, SDB3.3.Sorumlu Karar Verme
-	5. Okuryazarlık Becerileri OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB3. Finansal Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB6. Vatandaşlık Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı, OB8. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, OB9. Sanat Okuryazarlığı

2023 ve 2024 tarihli tarih dersi öğretim programlarında yer alan beceriler incelenip karşılaştırıldığında iki programda da tarihsel düşünme becerilerinin ön plana alındığı ancak bu becerilerin içerik ve yapı bakımından farklılaştığı görülmektedir. 2023 tarihli öğretim programında 6 alan becerisi yer alırken 2024 programında bu sayı 7'ye çıkarılmıştır. 2023 programında yer alan “tarihsel kavrama” becerisine, 2024 programında yer verilmediği, “tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” becerisinin yapılandırılarak “kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma” becerisinin getirildiği görülmektedir. Bu değişikliklerle beraber akademik tarihçiliğin gerektirdiği kanıt sorgulamaya dayalı becerisinin ön plana çıkarılması, kanıtı dayalı tarih öğretimi anlayışının programda temel alındığını göstermektedir. Kanıtı dayalı tarih öğretimi, özellikle Wineburg (2001), Seixas (2013) ve Carr (2018), gibi tarih eğitimi kuramcıları tarafından savunulan ve tarihsel bilginin bilimsel kanıtlar üzerinden sorgulanmasını esas alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin tarihsel olayları eleştirel bir bakışla değerlendirmelerini, farklı kaynakları analiz etmelerini ve tarihsel bilgiyi yapılandırmalarını sağlar (Wineburg, 2001; Seixas, 2013; Carr, 2018).

Bunun yanı sıra 2023 programından farklı olarak 2024 programında sosyal bilimler alan becerileri içerisinde yer alan “değişim ve sürekliliği algılama”, “sosyal katılım” ve “mekânsal düşünme” becerileri de tarih alan becerileri içerisine dâhil edilmiştir. Mekânsal düşünme becerisi ile insanların dünyayı modellemek (gerçek ve teorik), problemleri yapılandırmak, yapılandırdıkları problemlere cevap ve çözümler bulmak için mekânı kullanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2024, s.39). Bu bakımdan 2024 programında tarih alan becerilerine içerisine

tarihsel düşünme becerileri ile beraber sosyal katılım ve mekânsal düşünme becerilerinin de dâhil edilmesi, söz konusu programın disiplinler arası bir yaklaşımla tasarlandığını ve 2023 programına kıyasla daha kapsamlı bir çerçeve çizdiğini göstermektedir.

2023 ve 2024 MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Eski Çağ Ünitelerine Ait Kazanımların ve Alan Becerilerinin Karşılaştırılması

2023 ve 2024 tarihli MEB 9. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan Eski Çağ tarihi konularına yönelik kazanımlar Tablo 5'te görülmektedir. İncelemeler sonucunda, 2024 tarihli ders kitabında Eski Çağ ünitelerinde özellikle Türklerin tarih sahnesine çıkışına ilişkin kazanımların belirgin ölçüde azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Eski Türklerin Eski Çağ'daki varlığının yeterince vurgulanmaması anlamına geldiği ve böyle bir seçkinin, tarih öğretiminde dengeli bir temsil açısından dikkatle ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 5'te 2023 ve 2024 tarihli MEB 9. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan Eski Çağ tarihi konularına yönelik kazanımlar ve bu kazanımların kazandırdığı becerilere yer verilmiştir. 2023 programında kazanımların hangi becerilere yönelik yapılandırıldığı belirtilmemişken, 2024 programında ünitelerde yer alan kazanımların hangi becerileri desteklediği ayrıca ifade edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde Eski Çağ tarihine yönelik kazanımların ve buna karşılık gelen becerilerin iki ders kitabı arasında farklılaştığı görülmektedir. Nitekim 2023 tarihli ders kitabında çıkarımlarda bulunma, tanıma, ilişkilendirme ve açıklama şeklinde ifadeler yer almaktayken 2024 tarihli ders kitabındaki kazanımlarda ise değerlendirebilme, sorgulayabilme, bakış açısı geliştirebilme, yorumlaya bilme şeklinde ifadeler yer verilmiştir. Bu bakımdan 2023 tarihli ders kitabında Eski Çağ'da ele alınan olay ve olguların tanıtımı ve kavranması amaçlanırken 2024 tarihli ders kitabında ise olayların sorgulanması, eleştirilmesi, yorumlanarak değerlendirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Bu bakımdan 2024 programı ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitabında Eski Çağ konularının öğretiminde değişikliğe gidilmiş, salt tarihsel bilgi aktarımı yerine öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünerek yorumlamalarda bulunmaları amaçlanmıştır.

Tablo 5

2023 ve 2024 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Kazanımlar ve Kazanımların Karşıladığı Alan Becerileri (MEB, 2023; MEB, 2024)

2024 Tarihli MEB Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında Eski Çağ Tarihi Ünitelerindeki Kazanımlar	2024 Tarihli MEB Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında Eski Çağ Tarihi Ünitelerindeki Alan Becerileri
9.2.1. Tarım Devrimi'nin Eski Çağ medeniyetlerindeki yerleşmeye ve ekonomik faaliyetlere etkisini değerlendirebilme	Zamanı algılama ve kronolojik düşünme
9.2.2. Eski Çağ'daki farklı medeniyetlerin yönetim ve ordu sistemlerini özetleyebilme	Zamanı algılama ve kronolojik düşünme
9.2.3. Eski Çağ medeniyetlerinde hukukun toplumsal düzeni sağlamadaki rolünü sorgulayabilme	Kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma
9.2.4. Eski Çağ toplumlarındaki inançlar ile bilim ve sanat anlayışları arasındaki ilişkiyi yorumlayabilme	Tarihsel Empati
9.2.5. Türklerde konargöçer yaşama ilişkin bakış açısı geliştirebilme	Tarihsel Empati
2023 Tarihli MEB Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında Eski Çağ Tarihi Ünitelerindeki Kazanımlar	2023 Tarihli MEB Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabında Eski Çağ Tarihi Ünitelerindeki Alan Becerileri
9.2.1. Kanıtlardan yola çıkarak yazının icadından önceki dönemlerde yaşayan insanların hayatı hakkında çıkarımlarda bulunur.	Tarihsel Analiz ve Yorum
9.2.3. İlk Çağ'daki belli başlı medeniyet havzalarını tanıtır	Tarihsel Kavrama

9.2.4. İlk Çağ'da coğrafya ve iklimin, insanların hayat ve geçim tarzları üzerindeki belirleyici etkisini analiz eder.

Tarihsel Analiz ve Yorum

9.2.5. İlk Çağ'da siyasi gücün kaynaklarını siyasi yönetim biçimleriyle ilişkilendirir.

Tarihsel Analiz ve Yorum

9.2.6. İlk Çağ'da hukuk sistemlerinin oluşturulmasında etkili olan dinî ve beşerî kaynakları açıklar.

Tarihsel Analiz ve Yorum

9.4.1. Türklerin Asya'da tarih sahnesine çıktıkları ve yaşadıkları alanlar ile başlıca kültür çevrelerini tanıır

Tarihsel Kavrama

9.4.3. İlk ve Orta Çağlarda İç Asya'daki Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısını açıklar.

Tarihsel Analiz ve Yorum

Tablo 5'te 2023 ve 2024 tarihli ders kitaplarında yer alan Eski Çağ tarihi konularına yönelik kazanımlar ve bu kazanımları karşılayan tarih alan becerileri görülmektedir. 2023 tarihli ders kitabında Eski Çağ tarihi kazanımları öncelikle "tarihsel analiz ve yorum" ile "tarihsel kavrama" becerileriyle örtüşmektedir. Ancak söz konusu kitapta programda belirtilen "tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma", "tarihsel sorun analizi ve karar verme", "kronolojik düşünme" ile "tarihsel empati" becerilerine karşılık gelen kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Bu açıdan 2023 tarihli ders kitabında Eski Çağ tarihine yönelik kazanımlarda belirli alan becerilerine yoğunlaşmış ve bu beceriler doğrultusunda konuların anlamlandırılarak yorumlanmasına odaklanılmıştır.

2024 tarihli ders kitabında Eski Çağ tarihine yönelik kazanımlarda 2023'e kıyasla farklı becerilerle çeşitlendirildiği görülmektedir. Nitekim 2024 kazanımlarında 2023 kazanımlarından farklı olarak "kronolojik düşünme", "tarihsel empati" ve "kanıta dayalı sorgulama ve araştırma" becerileri yer almaktadır. Bu bakımdan 2024 kazanımlarının öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik yapılandırıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra 2024 tarihli kazanımlarda "kanıta dayalı sorgulama ve araştırma" becerisinin yer alması kanıt temelli bir yaklaşıma vurgu yapıldığını da göstermektedir. Tablo 5'te belirtilen bulgular kapsamında 2024 tarihli ders kitabında 2023'den farklı olarak tarihi olayları açıklama ve bilgi yüklemeye dayalı beceriler yerine yorumlama, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini harekete geçirecek kazanımları içerdiği görülmektedir. Bununla beraber her iki ders kitabındaki Eski Çağ konularına yönelik kazanımlarda da programlarda belirtilen alan becerilerinin bir kısmı temsil edilmemektedir.

2023 ve 2024 Tarihli 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Bulgular

2023 ve 2024 tarihli 9. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan etkinlikler ünite bazında incelenmiş; ünite sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme soruları analiz dışında bırakılmıştır. Söz konusu ders kitaplarındaki etkinlik ve bu etkinliklerin ilişkili olduğu kazanım sayılarına ilişkin veriler, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

2023 ve 2024 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Kazanım ve Etkinlik Sayıları

2023 yılı MEB Tarih 9 Ders Kitabında Yer Alan Üniteler	Kazanım Sayısı	Etkinlik Sayısı	2024 yılı MEB Tarih 9 Ders Kitabında Yer Alan Üniteler	Kazanım Sayısı	Etkinlik Sayısı
Tarih ve Zaman	3	12	Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih	4	64
İnsanlığın İlk Dönemleri	6	17	Eski Çağ Medeniyetleri	5	110
Orta Çağ'da Dünya	4	14	Orta Çağ Medeniyetleri	4	58
İlk ve Orta Çağlar'da Türk Dünyası	4	19	-	-	-
İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	27	-	-	-

Türklerin İslamiyet’i					
Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri	5	14	-	-	-
Toplam	27	103	Toplam	13	232

Tablo 6’da görüldüğü üzere, 2023 tarihli tarih ders kitabında toplam 103 etkinlik yer almaktayken, 2024 tarihli kitapta bu sayı 232’ye yükselterek etkinlik sayılarında önemli bir artışa gidildiği görülmüştür. 2023 kitabında yer alan etkinliklerin “Sıra Sizde”, “Tartışalım”, “Yorumlayalım”, “Araştıralım”, “Cevaplayalım” gibi başlıklarla sunulduğu; bunun yanı sıra 2024 kitabındaki etkinliklerin “Düşünelim”, “Değerlendirelim”, “Keşfedelim”, “Uygulayalım” şeklinde öğrenci merkezli ifadelerle sunulduğu görülmüştür. Etkinlik ve kazanım sayıları incelendiğinde 2023 tarihli tarih ders kitabında “İnsanlığın İlk Dönemleri” ünitesinde 6 kazanım ile beraber 17 etkinliğin, “İslam Medeniyetinin Doğuşu” ünitesinde 5 kazanım ile beraber 27 etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Benzer bir şekilde 5 kazanımın bulunduğu “Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri” ünitesinde ise 14 etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Bu dağılım 2023 tarihli tarih ders kitabında etkinlik ve kazanım sayıları arasında orantısızlık olduğunu düşündürmektedir.

2024 tarihli tarih ders kitabının “Eski Çağ Medeniyetleri” ünitesinde tek başlık altında 110 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Etkinlik sayılarındaki artış 2024 tarihli tarih kitabının etkinlik temelli ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla yapılandırıldığını göstermektedir. Nitekim etkinliklerin sayıca fazla olması öğrencilerin derse yönelik katılım ve etkileşimlerini de etkileyebilmektedir. Öte yandan, Tablo 6’da yer alan veriler doğrultusunda, Eski Çağ konuları kapsamında 2024 tarihli tarih ders kitabında kazanım sayılarında bir azalmayla beraber etkinlik sayılarında belirgin bir artış da görülmüştür.

MEB 2023 ve 2024 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Eski Çağ Ünitelerinde Yer Alan Etkinliklerin Alan Becerileri Açısından Analizi

2023 ve 2024 tarihli tarih kitaplarında yer alan etkinliklerin, geliştirmeyi amaçladığı tarih alan becerilerine ilişkin sayısal veriler Tablo 7 ve Şekil 1’de sunulmaktadır. Her bir etkinlik, aynı anda birden fazla beceriyi geliştirebilmekle birlikte, bu araştırmada her bir etkinlik yalnızca bir baskın beceriye yönelik sınıflandırılmıştır.

Tablo 7’ye göre, 2023 tarihli tarih ders kitabında Eski Çağ konularına yönelik toplam 28 etkinlik yer almakta olup bunlardan 14’ünün (%56) “tarihsel analiz ve yorum” becerisini karşıladığı tespit edilmiştir. Ayrıca “tarihsel kavrama” becerisine 6 (%24), “tarihsel sorun analizi ve karar verme” becerisine 2 (%8), “tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” becerisine yönelik ise 3 (%12) etkinlik yer almaktadır. “Zamanı algılama ve kronolojik düşünme” ile “tarihsel empati” becerileri 2023 programında yer almasına rağmen, Eski Çağ konularına ilişkin etkinliklerde söz konusu becerilere yer verilmediği görülmüştür.

2024 tarihli tarih ders kitabında Eski Çağ tarihi konularına yönelik 110 etkinlik tespit edilmiş ve bu etkinliklerden 39’unun (%35,5) “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma” becerisini desteklediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “tarihsel empati” becerisine 28 (25,5), “değişim ve sürekliliği algılama” becerisine 15 (13,6), “mekânsal düşünme” becerisine 13 (11,8), “tarihsel sorun analizi ve karar verme” becerisine 10 (%9,1), “zamanı algılama ve kronolojik düşünme” becerisine 3 (%2,7) ve “sosyal katılım” becerisine ise 2 (%1,8) etkinlikte yer verildiği görülmüştür.

Tablo 7

2023 ve 2024 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitaplarındaki Eski Çağ Ünitelerinde Yer Alan Etkinliklerin Desteklediği Alan Becerilerine Göre Dağılımı (Frekans ve %)

Tarih Alan Becerileri	2023’te karşılanan etkinlik sayısı	2023 %	2024’te karşılanan etkinlik sayısı	2024 %
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme	0	0	3	%2,7
Değişim ve sürekliliği algılama	-	-	15	%13,6
Tarihsel kavrama	6	%24	-	-
Tarihsel analiz ve yorum	14	%56	-	-
Tarihsel sorun analizi ve karar verme	2	%12	10	%9,1
Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma	3	%8	-	-
Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma	-	-	39	%35,5

Tarihsel Empati	0	%0	28	%25,5
Sosyal katılım	-	-	2	%1,8
Mekânsal düşünme	-	-	13	%11,8
Toplam	28	%100	110	%100

Tablo 7’de ve Şekil 1’de yer alan veriler incelendiğinde, 2023 tarihli ders kitabında Eski Çağ konularına yönelik yer alan etkinliklerin büyük çoğunluğunda (%56) “tarihsel analiz ve yorum” becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu beceri; tarihsel olgu ile yorum arasındaki farkı ayırt etme, araştırılan konunun çağdaşı diğer konularla ilişkisini belirleme, farklı kaynaklar arasındaki benzerlikleri tespit etme, elde edilen kaynak ve kanıtları detaylı bir şekilde sorgulama ve tarihsel olaylara ilişkin tartışmalı konuları yorumlamayı gerektirmektedir (Seyhan, 2023, s.233). Etkinlikler içerisinde en çok yer verilen diğer bir beceriyi ise 6 etkinlik ile tarihsel kavrama becerisi (%24) oluşturmaktadır. Tarihsel kavrama becerisi ise, geçmişin derinlemesine ve her yönüyle öğrenilmesini amaçlayarak, konu ile ilgili olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkileri anlamayı gerektirmektedir (Demirci oğlu, 2009, s.184). Ayrıca 2023 tarihli ders kitabında üst düzey düşünme becerileri kapsamında yer alan, “tarihsel sorun analizi ve karar verme” ile “Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” becerilerini gerektiren etkinliklere ise sınırlı sayıda yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte Eski Çağ ünitelerinde “tarihsel empati” ile “zamanı algılama ve kronolojik düşünme” becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

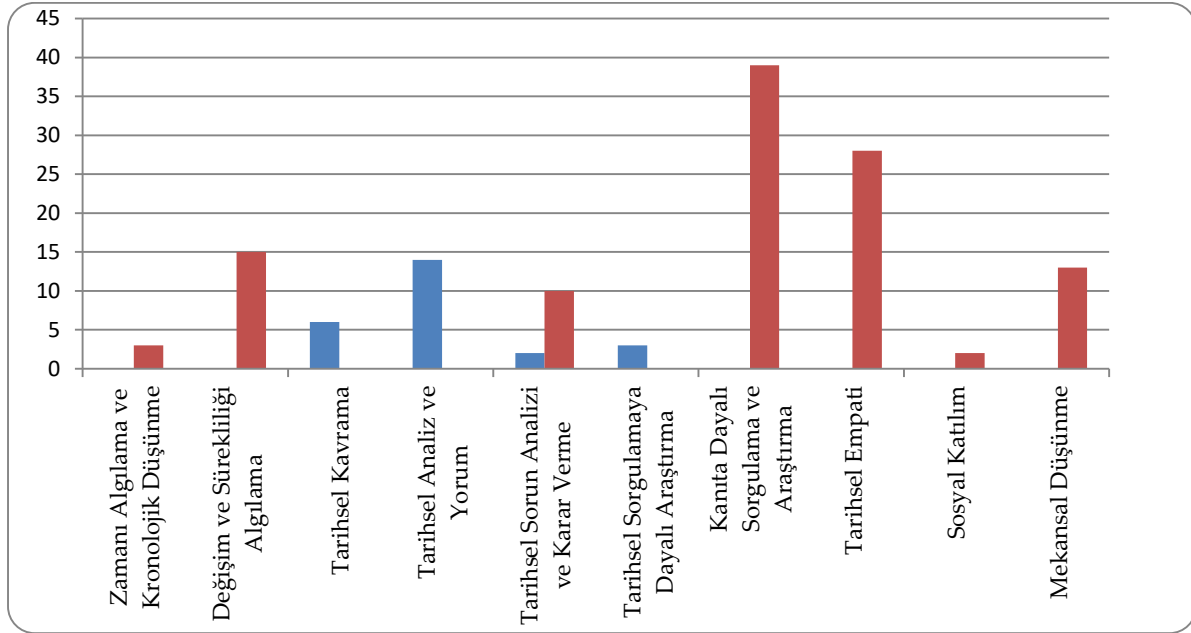
Bu veriler bağlamında 2023 tarihli ders kitabında Eski Çağ konularına yönelik hazırlanan etkinliklerde eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi öne çıkaran üst düzey tarihsel düşünme becerilerine sınırlı sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Karabağ’a (2003) göre tarihsel empatinin ders kitaplarında yer alması, öğrenciyi bulunduğu düşünme düzeyinden daha üst düzeylere çıkartmakta, kullanılmadığında ise tarih dersi geçmişin analitik incelenmesinin yapıldığı, insanların düşünce ve duygularının anlaşılmasına çalışılmadığı kuru bilgi olarak görülmektedir. Bu bağlamda 2023 tarihli ders kitabında Tablo 7’de belirtilen beceriler arasında tarihsel empati becerisine yer verilmemiş olması Eski Çağ tarihi konularına yönelik etkinliklerin büyük oranda bilgi ve kavram öğretimine yönelik tasarlandığını göstermektedir.

Tablo 7’de yer alan veriler doğrultusunda, 2024 tarihli ders kitabındaki etkinliklerin büyük bir bölümünün “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma” (%35,5) ile “tarihsel empati” (25.5) becerilerini desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte “mekânsal düşünme” ve “değişim ve sürekliliği algılama” becerilerine yönelik etkinliklerin de yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. 2023 programında yer alan “tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” becerisinin 2024 tarihli öğretim programında “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi” şeklinde yer almasıyla beraber etkinliklerin büyük bir kısmının da söz konusu beceriyi karşılaması 2024 tarihli ders kitabının kanıt temelli uygulamalara ağırlıklı olarak yapılandırıldığını göstermektedir.

Diğer yandan, Tablo 7 ve Şekil 1’de yer alan veriler incelendiğinde, 2024 tarihli ders kitabında becerilerin 2023 kitabına kıyasla daha yoğun ve çeşitlendirilmiş şekilde yer aldığı görülmektedir. Nitekim 2023 tarihli ders kitabında Eski Çağ ünitelerindeki etkinliklerde “tarihsel empati” becerisine yer verilmezken, 2024 tarihli ders kitabında bu beceriye oldukça fazla vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, 2024 öğretim programında sosyal bilimler alan becerileri içerisinde de yer alan “mekânsal düşünme” ve “sosyal katılım” becerilerinin de ders kitabındaki etkinliklerde temsil edildiği görülmektedir. 2023 programı ve ders kitabında yer almayan bu becerilerin 2024 tarihli ders kitabındaki etkinliklerde yer alması bütüncül bir yaklaşımın benimsendiğini de göstermektedir. Bu durum, 2024 programında belirtilen disiplinler arası ve çok boyutlu yaklaşımın esas alındığı öğretim anlayışının ders kitaplarına da yansımalarını ortaya koymaktadır.

Şekil 1

2023 ve 2024 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitaplarındaki Eski Çağ Konularına Yönelik Etkinliklerin Alan Becerilerine Göre Dağılımı



Tablo 7’de belirtilen veriler doğrultusunda her iki yılın öğretim programında da yer alan “tarihsel sorun analizi ve karar verme” becerisine yönelik etkinlikler sunum biçimleri açısından ayrıca değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda 2023 ve 2024 tarihli ders kitaplarındaki Eski Çağ konularına yönelik “tarihsel sorun analizi ve karar verme” becerisine yönelik etkinlik örneklerinin bir kısmı Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

2023 ve 2024 Tarihli MEB 9 Tarih Ders Kitaplarındaki Eski Çağ Ünitelerinde "Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma" Becerisini Destekleyen Etkinliklerin Karşılaştırılması

2023 Tarihli Ders Kitabı	2024 Tarihli Ders Kitabı
Orta Asya Türk göçlerinin Türk ve Dünya tarihine etkileri neler olabilir? (Tablo2.1 ve Harita 2.6), (s.49)	Uygulama adımlarını takip ederek 5N1K etkinliğini gerçekleştiriniz. Eski Çağ Medeniyetlerinde hukukun toplumsal düzeni sağlamadaki rolü ve hukuk sistemlerinin benzer ve farklı yönlerine ilişkin çıkarımlarınızı ilgili alanlara yazınız. (s. 110)
İnsanların birlikte yaşama gereksinimleri hangi kurumları mecburi hale getirmiş olabilir? (s.52)	Çizgi romanı inceleyerek soruyu cevaplayınız; Tarım devriminin sosyal, ekonomik, askeri ve dini açıdan hangi yenilikleri ortaya çıkarmış olabilir? Yeniliklerin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışınız. (s. 72)
İkili devlet teşkilatının Türk Siyasi hayatına etkileri neler olabilir? (s.104)	Mısır kralları adına anıtsal mezarlar inşa edilmesinin sebepleri neler olabilir? (s.97)
-	Görsel 2.20’de görülen Roma ordusunun uyguladığı kaplumbağa dizilişi taktiğinin avantaj ve dezavantajları açısından değerlendiriniz. (s.103)

2023 ve 2024 tarihli ders kitapları incelendiğinde, Tablo 8’de görüldüğü üzere 2023 tarihli ders kitabındaki etkinliklerin genellikle “neler olabilir” soru kalıbıyla sınırlı kaldığı ve bu nedenle öğrencileri üst düzey düşünme süreçlerine yönlendiremeyeceği dikkat çekmektedir. Bu etkinliklerin disiplin içi bilgi aktarımına yönelik, klasik soru-cevap formatında ve geleneksel metotla sunulduğu görülmektedir. Buna karşılık 2024 tarihli ders kitabı incelendiğinde; “neler olabilir” soru kalıplarının yanında metinle etkileşim, 5N1K etkinliği ve çizgi roman olmak üzere farklı uygulamaları içeren etkinlikler yer almaktadır. 2024 tarihli ders kitabında görsel ve yazılı kaynaklarla etkileşim kurulmasını amaçlayan, tartışma ve karşılaştırma ile beraber analiz yapmayı gerektiren soru kalıpları vasıtasıyla öğrencinin sürece daha etkin rol üstlenebileceği etkinlik içeriklerinin yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda 2024 tarihli ders kitabında Eski Çağ ünitelerindeki etkinliklerin 2023 tarihli ders kitabına kıyasla tarih alan becerilerinin kazandırılmasına daha fazla etki edebileceği düşünülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma, 2023 programı ile 2024 Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf tarih ders kitaplarının Eski Çağ ünitelerinde içerik ve beceri mimarisinin anlamlı biçimde yeniden düzenlendiğini göstermektedir. 2023 programı insanlık tarihini evrimsel bir çizgide ele alırken, 2024 programı Eski Çağ’da gelişmiş uygarlıklar etrafında tematik bir çerçeve kurmuş; hukuk, bilim, sanat ve yönetim gibi başlıkları sistematik biçimde ayırtmıştır. Bu dönüşüm, yalnızca konu örgüsünü değil, beceri hedeflerini de genişletmiştir: 2023’te tarih alan becerileri “tarihi gibi düşünme” odağında sınırlı sayıda tarihsel düşünme becerisiyle tanımlanırken, 2024’te okuryazarlık (dijital, finansal vb.), kavramsal beceriler, eğilimler ve sosyal-duygusal öğrenme gibi disiplinler arası bileşenler programa eklenmiştir. Özellikle “kronolojik düşünme”, “mekânsal düşünme”, “tarihsel empati” ve “kanıta dayalı sorgulama-araştırma” vurgusunun güçlenmesi, etkinliklerin üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirecek şekilde yeniden tasarlandığını göstermektedir. Nitekim 2024 ders kitabında etkinlik sayısının belirgin artışı ve etkinliklerin doğrudan Eski Çağ temalarına yönelmesi, öğrenci merkezli ve kanıt temelli bir yaklaşımın benimsendiğine işaret eder. Bununla birlikte, her iki yılda da “tarihsel sorun analizi ve karar verme” becerisini hedefleyen etkinliklerin görece sınırlı kaldığı, bu alanın daha tutarlı ve sistematik biçimde güçlendirilmesi gerektiği bulgulanmıştır.

Çalışmanın bulguları, 2024 Maarif Modeli’nin 2023 programına kıyasla Eski Çağ Tarihi ünitesindeki etkinlikleri hem sayı hem de nitelik bakımından belirgin biçimde güçlendirdiğini göstermektedir. Yeni yapı, “tarihi gibi düşünme” odağını genişleterek tarih okuryazarlığını merkeze almış; kanıta dayalı sorgulama, kronolojik ve mekânsal düşünme ile tarihsel empati gibi becerileri etkinliklerin omurgasına yerleştirmiştir. Etkinlik tasarımlarında metin-görsel-harita gibi çoklu kanıt kullanımının yaygınlaşması, öğrencinin aktif rolünü ve anlam kurma kapasitesini artırırken, 2023’te görülen beceri çeşitliliği ve derinlik eksiklerini büyük ölçüde telafi etmiştir. Sonuç olarak, 2024 modelinin, ünite içeriğini daha bütüncül bir uygarlık çerçevesinde düzenleyerek beceri-kazanım uyumunu iyileştirdiği ve sınıf içi uygulamalarda ölçülebilir, izlenebilir performans çıktıları üretmeye daha elverişli bir zemin sunduğu saptanmıştır.

Bulgular, 2024 Maarif Modeli’nin Eski Çağ ünitesinde beceri çeşitliliğini ve derinliğini artırarak 2023’e kıyasla daha bütüncül, disiplinler arası ve ölçülebilir bir öğrenme zemini oluşturduğunu ortaya koymaktadır. 2024 kitabındaki etkinlikler, metin-görsel-harita gibi çoklu kanıtlara dayalı sorgulamayı ve empatiyi ön plana çıkararak öğrencinin analitik-eleştirel düşünme kapasitesini daha güçlü biçimde desteklemekte; 2023’te baskın olan bilgi aktarımı ve klasik soru-cevap kalıplarına alternatif, üst düzey bilişsel işlemleri tetikleyen tasarımlar sunmaktadır. Bu yönüyle 2024 kurgusu, kazanım-beceri uyumunu güçlendirmekte ve sınıf içi uygulamalarda izlenebilir performans çıktıları üretmeye daha elverişli bir çerçeve sağlamaktadır.

Programın beceri odaklı yapısını sınıf uygulamalarına güvenle taşıyabilmek için kanıta dayalı sorgulama, kronolojik-mekânsal düşünme ve tarihsel empatiyi düzenleyen, örnek performans göstergeleri içeren rubriklerin yayımlanması; etkinlik-kazanım dengesini koruyacak süre-yoğunluk rehberlerinin geliştirilmesi; tarih dersine özgü dijital/finansal okuryazarlık mini-görev bankalarının oluşturulması önerilir. Ders kitabı düzeyinde, birincil kaynak setlerinin (yazıt, harita, görsel, metin) çeşitlendirilmesi ve etkinlik yönergelerinin 5N1K, karşılaştırma ve kanıt değerlendirme basamaklarıyla standartlaştırılması yararlı olacaktır. Öğretmen uygulamalarında, zenginleşen etkinlik havuzundan düzeye uygun çekirdek diziler belirlenmesi, kalan etkinliklerin farklılaştırma amaçlı döndürülmesi ve öğrenci ürünlerinin portfolyoda izlenmesi tavsiye edilir. Araştırma boyutunda ise 2024 etkinlik mimarisinin eleştirel düşünme, empati ve kanıt kullanımı üzerindeki etkisini ölçen deneysel/yarı deneysel ve

boylamsal çalışmalar, özellikle “tarihsel sorun analizi ve karar verme” bileşeninin güçlendirilmesine yönelik geliştirici kanıt üretecektir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Akurgal, E. (1998). *Anadolu Uygarlıkları*. Ankara: TÜBİTAK.
- Alaca E. (2024). Türkiye’de tarih öğretim programları son yüzyılda nasıl gelişme gösterdi? A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları içinde* (ss. 21-29). İÜC.
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (Özel Sayı), 925-940. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308740>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bektaş, Ö. Y., & Üngör, Y. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Eski Çağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1-26.
- Braudel, F. (1980). *On History*. Chicago: University of Chicago Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, E.H. (2018). *Tarih Nedir*. İstanbul: İletişim.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı.
- Collingwood, R.G. (2019). *Tarih Tasarımı*. Ankara: Doğu-Batı.
- Collingwood, R. G. (1999). *The principles of history and other writings in philosophy of history*. (Eds.). W. H. Dray & W. J. van der Dussen. Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3rd.ed). Sage Publications.
- Çevik, A., & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Demircioğlu, İ.H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 38(38), 119-133.
- Demircioğlu, İ.H. (2014). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

- Demirel, Ö. A. & Şahin, S., (2019). Türkiye'de Eğitimde Değişim İhtiyaçlarına, Engellerine Ve Değişime Yön Vermeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 88-106.
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S., & Duman, E. Z. (2023). Sosyal bilimler alan becerileri: Kavram, kapsam ve geliştirme öyküsü. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 1055-1118. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309009>
- Drake, F.D. & Nelson, L.R. (2005). *Engagement in Teaching History: Theory and Practices For Middle and Secondary Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (2001). *The role of empathy in the development of historical understanding*. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp.13-19). Maryland: Rowman & Little Field.
- Güven, İ. (2014). *Tarih Öğretimi Kavramsal Çerçeve*. İ. Güven (Ed.), *Tarih öğretimi kuram ve uygulama içinde* (ss. 1-54). Ankara: Pegem Akademi.
- İplikçioğlu, B. (2021). *Eski Batı Tarihi I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kabapınar, Y. (1998). Kredili sistem ve tarih ders kitapları. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (ss.221-236). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Kaçmaz, S. (2022). *Türkiye’de Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Eskiçağ Tarihi Konularının İncelenmesi (2000’den günümüze)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir Ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, H. & Özcanlı, İ. (2022). Tarih derslerinin anlatımında tarihsel düşünme becerilerinin önemi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 32-39.
- Kılıç, D. (2021). *Ders kitabının öğretimdeki yeri*. Demirel, Ö. & Kıröğlu, K. (Ed), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi içinde* (ss. 38-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, F., & Şimşek, A. (2022). *Öğretmenlerin ders kitabı kullanımı ile ilgili araştırma raporu* (Y. Çiğdem, Ed.). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basip rocedures and software solution*. Klagenfurt. Retrievedfrom.
- Memiş, E. (2017). *Eskiçağ Türkiye Tarihi*. Bursa: Ekin.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Resmi Gazete (Sayı: 28432, 12 Eylül 2012). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programları*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Tarih 9: Ortaöğretim 9. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Tarih 9: Ortaöğretim 9. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: MEB.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Özdemir, M. (2010). *Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem sorunsalı*. Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Persson, A. & Thorp, R. (2020). On historical thinking and the historical educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Pingel, F. (2003). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi UNESCO*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. *Belleten*, 57(220), 827-842. <https://doi.org/10.37879/belleten.1993.827>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (ss. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seyhan, A. (2023). Türkiye’de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 226-252. <https://doi.org/10.47503/jirss.1391354>
- Şahin, S., & Aydın Demirel, Ö. (2019). Türkiye’de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(48), 88-106.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Taşkın, A. & Şimşek, A. (2016). Cumhuriyet dönemi ilköğretim tarih/sosyal bilgiler ders kitaplarında Eski Çağ tarihinin öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1533-1548.
- Tokdemir, M. A. (2016). Değerler mi beceriler mi: Tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin tarih öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2225-2242.
- Turan, R. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı’nda alan becerilerine yer verilme durumunun incelenmesi (bildiri sunumu). *Ege 12th International Conference on Social Sciences*, İzmir.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 117-138. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- Vural, B. (2006). *Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. İstanbul: Hayat.
- White, H. (2008). *Metatarih: Ondokuzuncu Yüzyıl Avrupası’nda Tarihsel İmgelem*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University.
- Yıldırım, R. (1998). Tarih ders kitaplarında Anadolu uygarlıkları. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (ss.169-174). İzmir.
- Yıldırım, T. (2024). Cumhuriyetin 100. yılında tarih ders kitapları. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları içinde* (ss. 31-36). İstanbul: İ.Ü.C.
- Yüksel, E. (2019). Türkiye’de iletişim araştırmalarında içerik analizi uygulamaları, sorunlar ve çözüm önerileri. *International Euroasia congress on scientific researches and recent*, (ss. 134-152). Bakü: Hazar Üniversitesi.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

This study aims to comparatively examine the activities included in the Ancient History units of the 9th-grade history textbooks published by the Ministry of National Education in 2023 and 2024 in terms of discipline-specific history skills. It analyses how the skills defined in the 2023 history curriculum and in the 2024 curriculum based on the Century of Turkish Education Model are reflected, to what extent they align with process-oriented and integrated skill domains and how this skill-based orientation centred on “historical literacy” is represented in the Ancient History unit.

Originality / Value

The study directly links the theoretical framework of both the 2023 curriculum and the 2024 Education Model to the Ancient History activities in the textbooks. Ancient History content is compared in terms of topic distribution and the frequency and quality of discipline-specific skills, thus building a bridge between curriculum statements and the implementation potential of textbook activities. Using a single data set, it also evaluates the skill-based approach to history teaching, the K12 Skills Framework and the “integrated skill domains” approach of the Century of Turkish Education Model, thereby providing evidence in the curriculum–textbook–activity triangle on the shift from “thinking like a historian” to a multidimensional framework centred on “historical literacy”

Design and Methodology

The study is based on qualitative document analysis. The population consists of the 9th-grade history textbooks published by the Ministry of National Education in 2023 and 2024, and the sample comprises all activities in the Ancient History units of these textbooks. Data were obtained from the 2023 and 2024 history curriculum and the relevant textbook texts. Activities were coded according to the discipline-specific skills defined in the curricula, and each activity was associated with a single primary discipline-specific skill. Qualitative content and comparative analysis were used, supported by frequency data.

Findings

In the 2023 curriculum, Ancient History topics are addressed under the units “The First Periods of Humanity” and “The Turkic World in the Early and Medieval Ages”, whereas in the 2024 curriculum they appear under “Ancient History Civilizations” in a holistic, civilization-based framework with increased instructional time and systematic treatment of themes such as law, science, art and governance. At the level of discipline-specific skills, the 2023 curriculum defines six historical thinking skills, while the 2024 curriculum expands these within an integrated framework that also includes conceptual, social-emotional and literacy skills; the inclusion of skills such as “perceiving change and continuity” and “evidence-based inquiry and research” indicates that the skill architecture has become more inclusive and interdisciplinary. Quantitatively, there are 28 activities related to Ancient History topics in the 2023 textbook and 110 activities in the “Ancient History Civilizations” unit of the 2024 textbook, showing a substantial increase in the number of activities. However, in both years activities targeting the skill of “historical problem analysis and decision-making” remain relatively limited, and some unit titles carry the risk of presenting the social diversity of Ancient History within a reductionist framework. Overall, the findings show that the 2024 curriculum and textbook adopt a more holistic and skill-based approach to the teaching of Ancient History and that a strong emphasis on “evidence-based inquiry and research”, “historical empathy” and “perceiving change and continuity” enriches the teaching of this period through activities that support higher-order thinking processes.

Research Limitations

The study is restricted to the official 9th-grade history textbooks published by the Ministry of National Education in 2023 and 2024, and the analysis is limited to the Ancient History units at this grade; other textbooks, grades or periods were not examined. The data set consists only of textbook activities and curriculum documents, so classroom practices and student performance were not directly observed. Consequently, conclusions about the impact of activities on skill acquisition are indirect and rest on the assumption of alignment with the curriculum.

Implications: Theoretical, Practical, and Social

The study provides empirical support for the shift in history teaching from a traditional “historical thinking skills” framework to the Education Model’s “historical literacy” and integrated skill domains approach, showing that Ancient History activities are grounded in a multidimensional skill set that combines disciplinary and inquiry skills. For textbook authors and curriculum developers, it highlights the need to diversify activity design in Ancient History units and to expand scenario-based decision-making tasks. For teachers, it emphasises aligning activity design and assessment with the process-oriented curriculum. At the social level, reinforcing skill-based and student-centred activities can help young people understand continuity and change, critically evaluate social structures and develop historical consciousness and cultural heritage awareness as historically literate citizens.



Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the 2024 Türkiye Century Maarif Model Turkish Language and Literature Curriculum

Ferah BURGUL ADIGÜZEL^{*1}, Eda Nur KARAKUŞ AKTAN²

¹Gazi Üniversitesi / Gazi University, Türkiye/ Turkey

e-mail: fburgul@gmail.com. ORCID ID : 0000-0003-1962-0712

²Gazi Üniversitesi / Gazi University, Türkiye/ Turkey

e-mail: edanurkaraks@gmail.com. ORCID ID : 0000-0001-7010-1104

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 05.08.2025

Kabul Tarihi: 07.10.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 819-840

***Sorumlu Yazar:** Doç. Dr. Ferah BURGUL ADIGÜZEL

Alıntılama: Burgul-Adıgüzel, F., Karakuş -Aktan, E.(2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 819-840.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approval: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 13.05. 2025 tarihli ve 2025 – 869 numaralı onayı ile yürütülmüştür.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Yazarlar, bu çalışmada bulunan tabloların oluşturulmasında yapay zekâ destekli araçları kullanmışlardır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma deseniyle yapılandırılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okul türlerinde görev yapan 47 Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden çevrim içi form aracılığıyla ve beş öğretmenden yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlere göre programın güçlü yönleri; programın öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı teşvik eden, temel dil becerilerini bütüncül biçimde ele alan, metin temelli ve çok modlu içerik yapısına sahip olması olarak belirtilmiştir. Programın geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin sonuçlar ise programın kavramsal yapısının ve dilinin karmaşık olması, uygulanabilirliğinin sınıf mevcudu ve süre nedeniyle düşük olması, öğrenme çıktılarının belirsizliği, öğrenci seviyesine uygun olmaması, etkinliklerin sayıca fazla olması, okullarda uygulamaya dönük teknik donanım eksik olması ile ölçme-değerlendirme süreçlerindeki belirsizlik ve yoğunluktur. Programa yönelik verilen hizmet içi eğitimleri süre, içerik ve eğitmen açısından yetersiz bulan katılımcılar, hizmet içi eğitim, açıklayıcı kılavuz, ölçme araçları, dijital içerikler ve yönetsel destek gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, mevcut öğretim programının, ülkenin farklı il ve okul türlerinin sınıf gerçeklikleri (sınıf mevcudu, ders saati, öğrenci profili ve hazırbulunuşluğu) göz önünde bulundurularak daha açık, anlaşılır bir dil ve uygulanabilir yapıda yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türk dili ve edebiyatı öğretimi, Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine teachers' views on the Turkish Language and Literature Curriculum of the 2024 Turkish Century Education Model. In the study, which employed a qualitative research design, data obtained from 47 Turkish language and literature teachers working in various school types affiliated with the Ministry of National Education, collected through an online form regarding the new curriculum, were evaluated using the content analysis method. According to the findings of the study, the strengths of the curriculum are student-centred, encouraging active participation, addressing basic language skills holistically, and text-based and multimodal content structure. The findings related to the aspects of the programme that need to be improved are the complexity of the conceptual structure and language of the programme, low applicability in terms of class size and duration, uncertainty of learning outcomes, inappropriateness to student level, excessive number of activities, lack of technical equipment and uncertainty in measurement and evaluation processes. Participants stated that they needed in-service training, explanatory guides, measurement tools, digital content, and administrative support in order to increase the applicability of the programme. In line with the findings, it is recommended that the curriculum be adjusted to take into account classroom realities, such as class size, course duration, student profiles, and technical infrastructure.

Keywords: Turkish language and literature teaching, Turkish language and literature course curriculum, Turkish language and literature teacher, 2024 Turkish Century Education Model, Teacher opinions

GİRİŞ

Teknoloji ve bilimde hızla ve sürekli meydana gelen gelişmeler dünyada her alanda etkili olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Günümüzde artık bilgiye çok kısa sürede ve az çabayla ulaşılabilir olması hem öğrencilerin hem öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki konumlarının ve amaçlarının yeniden düzenlenmesini gerekli hâle getirmiştir. Bilginin teknoloji sayesinde hızlı ve kolay ulaşılabilir olması, öğretmenin bilgi vermenin yanı sıra rehberlik etme, yol gösterme gibi sorumluluklarını daha ön plana çıkarmıştır. Söz konusu gelişmeler öğrencilere ise eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilere sahip olma ve öğrendiklerini yaşamlarında uygulayarak dünyadaki gelişmelere uyum sağlayan bireyler olma sorumluluğunu yüklemiştir.

Orta öğretim düzeyindeki gençleri, karşılaştırdığı farklı metin türlerindeki yaşam örneklerinden hareketle dünyaya farklı bir pencereden bakmaya teşvik ederek, onların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlayan en verimli ortam, edebiyat dersidir. *“Edebiyat eğitiminin amacı, öncelikle öğrenciye nitelikli yazınsal metinler aracılığıyla dilini etkili kullanma yeterliği kazandırmak; ardından onu metinlerde estetik bir biçimde verilen çeşitli yaşam deneyimleri ve kültürel değerlerle karşılaştırarak ona kendini, insanları, hayatı ve kültürü yakından tanıma ve sorgulama olanağı sunmaktır.”* (Burgul Adıgüzel, 2023, s. 111). Bu amaçtan hareketle hem toplumsal hem evrensel değerlere ve olaylara duyarlı, dünyadaki gelişmelere uyum sağlayarak sürekli bir gelişim ve değişim sürecinde, estetik zevki gelişmiş, kendini etkili ve doğru biçimde ifade edebilen, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmenin iyi bir dil ve edebiyat öğretimiyle mümkün olacağı söylenebilir (Kavcar, 2017; Yalçın, 2018). Bu istenilen özelliklerin sağlanması, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin iyi planlanmış ve sistemli bir yapıya sahip olmasıyla ilişkilidir. Planlılık ve sistemlilik ise iyi tasarlanmış bir öğretim programlarıyla gerçekleştirilebilir.

Eğitim programı çerçevesinde hazırlanarak bir dersin amaç, süre, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve değerlendirme öğelerini kapsayan (Demirel, 2004; Kavcar, 2017) öğretim programları, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan sistemli öğrenme yaşantılarının bütünüdür. Bireylerin gelişimindeki rolünün süregelmeye için öğretim programlarının zamanın şartlarına göre güncellenmesi gerekmektedir (Demeuse & Strauven, 2016; Uşun, 2016). Bu nedenle Cumhuriyet’ten günümüze öğretim programlarında kimi zaman köklü değişiklikler kimi zaman da çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı da geçmişten günümüze farklı isimlerle ve kapsamlarla hazırlanarak uygulanmıştır.

2024 yılında, Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında köklü değişikliklerin yapıldığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı yayımlanmış ve ilk olarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 9. sınıflara uygulanmaya başlamıştır. Nihai hedefinin yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek olduğu ifade edilmiş olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, “bireyin, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini esas alır” (MEB, 2024, s. 11). Türk dili ve edebiyatı dersi özelinde ise bu dersin amacı “Öğrencilerin edebiyatla tanışmaları, Türk dilinin inceliklerini keşfetmeleri, dil becerilerini etkin kullanmaları, metinlerden hareketle olay ve olgulara eleştirel bir bakış açısıyla bakmaları ve estetik zevk edinmeleri” (MEB, 2024) olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sadece edebî metinler açısından değil kültürel, toplumsal, tarihi ve felsefi açılardan da donanımlı bireyler olmaları öngörüldüğü için programda tematik yaklaşımın benimsendiği, böylece öğrencilerin edebiyata karşı daha bütüncül bir bakış açısı kazanmalarının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2024). Bu amaçlar doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda öğrenme süreçleri, öğrenme çıktıları, yöntem-teknikler vb. konularda açıklamalar bulunmaktadır.

Programların hazırlanması ve uygulanması, eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli ilerlemesi açısından tek başına yeterli bir eylem değildir. Öğretim programının başarısı, yalnızca teorik düzlemde güçlü bir yapıya sahip olmasıyla değil, aynı zamanda sınıf içi uygulamalarda nasıl karşılandığıyla ilişkilidir. Programların uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlardan hareketle yeniden düzenlenmesi, nitelik ve etkililik açısından çok önemlidir (Demeuse & Strauven, 2016). Bu nedenle programın uygulanabilirliğini, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyabilmek amacıyla öğretmenlerin görüşlerini incelemek büyük önem taşımaktadır. Program geliştirme ve uygulama sürecinde öğretmen görüşleri, hem uygulama düzeyinde yaşanan güçlü ve zayıf yönleri tespit etmek hem de programın uygulanabilirliğini değerlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir (Ornstein & Hunkins, 2018). Öğretmenlerin, programa ilişkin görüşleri programın öğrenci

ihtiyaçlarına uygunluğu, içerik yeterliliği, ölçme-değerlendirme boyutları ve mesleki yeterliklere katkısı açısından belirleyici rol oynamaktadır (Fullan, 2007).

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanmış olan Türk dili ve edebiyatı öğretim programları, geliştirilme ve uygulanma süreçlerindeki etkin ve önemli rolleri dikkate alınarak öğretmen görüşleri açısından farklı boyutlarıyla incelenerek araştırmaların konusu olmuştur (Demir, 2010; Demir & Gelişli, 2020; Eskimen, 2018; Işıksalan, 2011; Kayabaşı & Karadağ, 2021; Kuduban & Aktekin, 2013; Oral & Aşılıoğlu, 2000). 2005 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim programıyla ilgili programa yönelik öğretmen görüşlerini ve bilgi düzeylerini belirlemek için Kuduban ve Aktekin (2013) yapmış oldukları çalışmada programın uygulanmasıyla ilgili sorunların tespiti çözüm önerileri sunmayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir; yine aynı öğretim programıyla ilgili olarak Demir (2010) ders kitaplarının programa uygunluğuna yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bozkırlı ve Er (2018), 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğini Türk dili ve edebiyatı öğretmen görüşlerine göre incelemiştir; Eskimen (2018) bu öğretim programına göre hazırlanan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Kayabaşı ve Karadağ (2021) ise öğretim programına yönelik hazırlanan derslerin işlenişleriyle ilgili öğretmen görüşlerini ve çözüm önerilerini ele alan bir çalışma yapmıştır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline yönelik hem genel değerlendirme çalışmaları hem de farklı alanlara (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi) ait öğretim programlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Ceylan, 2025; Değerler Eğitimi Merkezi (DEM), 2024; Duyul vd., 2025; Karataş, 2024; Ateş, 2024; Yurdakul, 2024; Kuzu vd., 2024; Ünsal, 2024). Fakat Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitimleri nasıl değerlendirmektedir?
2. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın içerik, yaklaşım ve yapı açısından öne çıkan güçlü yönleri nelerdir?
3. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın içerik, yaklaşım ve yapı açısından geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
4. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı edebiyat öğretimi açısından ne tür olanaklar ve sınırlılıklar sunmaktadır?
5. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğretimi açısından ne tür olanaklar ve sınırlılıklar sunmaktadır?
6. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duymaktadır?

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği ele alınmıştır. Araştırma, öğretmenlerin program hakkındaki deneyimlerini, beklentilerini ve önerilerini anlamaya çalışarak, hem kuramsal düzlemde alan yazına katkı sunmayı hem de uygulamaya yönelik somut çıktılar elde etmeyi hedeflemektedir. Öğretmenlerin programla ilgili deneyim, gözlem ve değerlendirmeleri, yalnızca mevcut uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymakla kalmayacak, aynı zamanda programın kuramsal temellerine ve uygulamadaki yansımalarına ışık tutacaktır. Öğretmen görüşlerine dayalı bu değerlendirme süreci, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın etkililiğini artırmaya ve daha uygulanabilir, işlevsel bir yapıya kavuşmasına yönelik somut öneriler geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu yönüyle araştırma, hem bilimsel hem de pratik düzeyde anlamlı ve gerekli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri kaynağı ve verilerin çözümlemesi ile geçerlik ve güvenirlik konularına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini ayrıntılı biçimde ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; bir olay, olgu veya durumun doğal ortamında, bağlamı içinde ve derinlemesine incelenmesine imkân tanır. Eğitim alanında yapılan program değerlendirme ve öğretmen görüşlerinin ayrıntılı olarak ortaya konulmasını içeren çalışmalarda tercih edilen bir modeldir (Yin, 2018). Araştırmanın temel amacı olan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine ve çok boyutlu olarak anlaşılması, öğretmenlerin doğrudan deneyimlerini ve algılarını içeren zengin veri toplama teknikleriyle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, durum çalışması modeli, öğretmenlerin gerçek deneyimlerinden hareketle, programın uygulamadaki etkilerini ve karşılaşılan sorunları kapsamlı şekilde ortaya çıkaracak nitelikte bir yöntemdir (Stake, 2010).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 9. sınıflarda aktif olarak derse giren 52 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 47'sine çevrim içi ortamda, 5'ine yüz yüze ulaşılmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli kriterlere veya özelliklere sahip olan katılımcıların seçilmesini içeren ve araştırma amacına uygun, bilgi zenginliği sunabilecek bireylerin tercih edildiği bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Bu kapsamda çalışmada "Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın uygulandığı 9. sınıflarda ders veren Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri" ölçüt olarak belirlenmiştir. Böylelikle, seçilen öğretmenlerin programı uygulama konusundaki deneyimleri, gözlemleri ve görüşleri, çalışma için doğrudan değerli ve özgün veriler sağlayacaktır (Creswell, 2020). Araştırmaya katılan kırk yedi katılımcının 44'ü kadın, 8'i erkektir. Katılımcılardan 31'i lisans, 19'u yüksek lisans, 2'si doktora mezunudur. Katılımcıların çoğunluğunun 6-10 yıl (%28) arası mesleki deneyime sahip olduğu, bunu sırasıyla 0-5 yıl (%22) ve 21-25 yıl (%17) deneyim gruplarının izlediğini belirlenmiştir. Okul türlerine göre yapılan sınıflandırmada, katılımcıların otuz dokuzunun devlet okullarında görev yaptığı, sekizinin özel okulda görev yaptığı belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin görüşlerini açıkça ifade edebilmesine ve görüşme esnasında ek sorularla ayrıntılandırmaya imkân vermesi açısından önemlidir (Merriam, 2018). Bu teknikle öğretmenlerin program ile ilgili ayrıntılı, derinlikli ve kişisel görüşlerini ortaya koymak mümkün olacaktır. Bu çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu" başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ve aynı formun çevrim içi ortama aktarılması ile oluşturulan çevrim içi görüşme formudur. Bu form hazırlanırken adayların görüşlerini eksiksiz alabilmek amacıyla soruların açık, anlaşılabilir, açıklama yapmayı sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Formda yer alan sorular, iki Türk dili ve edebiyatı eğitimi uzmanı ve iki ölçme-değerlendirme uzmanına gönderilmiş, onlardan gelen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Oluşturulan form aracılığıyla üç öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu form aracılığıyla 5 gönüllü Türk dili ve edebiyatı öğretmeniyle yüz yüze görüşme yapılmış ve bu öğretmenler dışında kırk yedi Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden ise çevrim içi ortamda veri toplanarak veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşıldığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim veya bilgilendirme faaliyetine katıldınız mı? Katıldıysanız, bu eğitimin içeriği ve yeterliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

2. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın içerik, yaklaşım ve yapı açısından güçlü yönleri nelerdir?
3. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın içerik, yaklaşım ve yapı açısından geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
4. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı edebiyat öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı dil bilgisi öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde bir öğretmen olarak ne tür desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?

Verilerin Çözümlemesi

Çalışma kapsamında çevrim içi formdan ve yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer araç-gereçlerin içerdiği iletiyi, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve dizgesel sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir tekniktir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Araştırmada içerik analizinin seçilme nedeni, öğretmenlerin programa ilişkin değerlendirmelerinin belirli kategori ve temalar altında düzenlenerek neden-sonuç ilişkisi kapsamında ele alınmasını sağlamaktır. Yapılan analiz kapsamında, birbirine benzeyen veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, okurun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır çünkü içerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve neden sonuç ilişkilerine ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.259).

Verilerin analizi sürecinde ilk olarak katılımcıların yazılı görüşlerine ilişkin veriler Google form belgesinden çekilerek Excel dosyası olarak kaydedilmiş; yüz yüze görüşmelerden elde edilen ses dosyaları Word dosyası olarak deşifre edilmiş ve tüm veriler birlikte değerlendirilmiştir. Deşifre edilen veriler iki araştırmacı tarafından birlikte çözümlenmiş, iki araştırmacının farklı kodlamalar yaptığı durumlarda ise görüş birliğine varılana kadar tartışılarak ortak karara varılmıştır. Ardından araştırmanın amacı ve bu amaca ilişkin alt amaçlar doğrultusunda veriler sınıflandırılmıştır. Çözümleme sonucunda oluşan kodların anlamlı gruplar oluşturacak şekilde bir araya getirilmesinin ardından kapsayıcı temalara ulaşılmıştır. İçerik çözümlenmesi sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. Her forma ve görüşme deşifrelerinin olduğu belgeye birer numara verilerek alıntılar kime ait olduğunun anlaşılabilmesi için bu numara "Katılımcı" sözcüğünün kısaltması olan K harfinin ve "Görüşmeci" sözcüğünün kısaltması olan G harfinin yanına konmuştur. Örneğin, bir numaralı öğretmen "Ö1", yine bir numaralı görüşmeci "G1" biçiminde verilmiştir. Bulgular bölümünde, katılımcıların temaları destekleyen yanıtları doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanan görüş formu için önce ikisi ölçme-değerlendirme, ikisi Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında uzman olan toplam dört uzmandan görüş alınmış ardından beş yüz yüze görüşme ile pilot çalışma yapılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için araştırma modeli, çalışma grubu, çalışma grubunun nasıl seçildiği, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analiz süreci, kullanılan yöntemin seçim gerekçesi, çalışmanın uygulama süreci, geçerlik ve güvenirlik önlemleri, bulguların nasıl düzenleneceği ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmanın tutarlılığının ve teyit edilebilirliğinin sağlanması amacıyla, araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları, ses kaydı ya da Google formdaki ham veriler ve analiz aşamasında yapılan kodlamalar bilgisayar ortamında şifreli olarak saklanmakta ve gerektiğinde incelemeye hazır bulunmaktadır.

Etik Kurul Beyanı: Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 13.05. 2025 tarihli ve 2025 – 869 numaralı onayı ile yürütülmüştür.

BULGULAR

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na (TDEÖP) ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular; hizmet içi eğitim programları, programın güçlü yönleri, geliştirilmesi gereken yönleri, edebiyat öğretimi ve dil bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi ile öğretmen ihtiyaçları olmak üzere altı başlık altında sunulmuştur.

1. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Bulgular

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yeni öğretim programı kapsamında bir eğitim programına katılma durumları ve aldıkları eğitime ilişkin görüşlerini belirten frekans dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

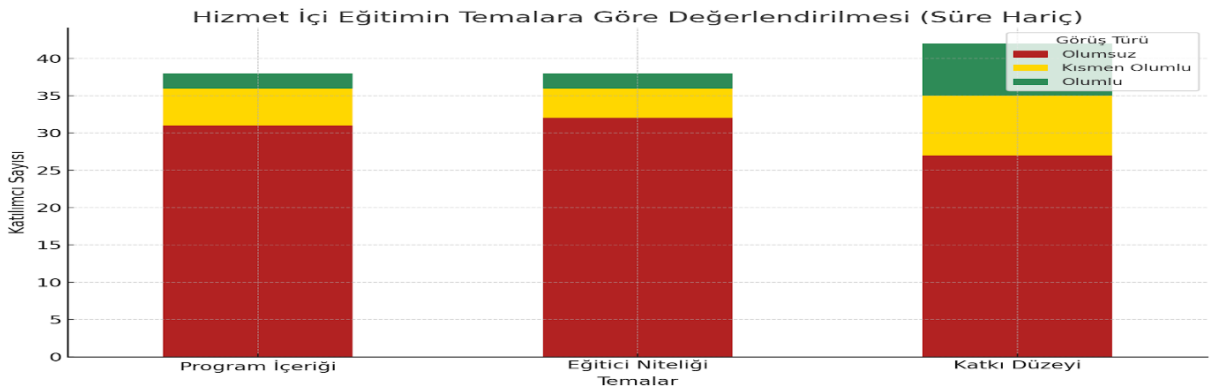
2024 TDEÖP Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Frekans (n)
Eğitime Katılım	Evet	41
	Hayır	6
Eğitici Niteliği	Yetersiz	32
	Orta/Yeterli/Kısmen	6
Program İçeriği	Yetersiz	28
	Kısmen/Yeterli	4
Katkı Sağlama Düzeyi	Katkısız	29
	Kısmen/Orta/Yeterli	8

Tablo 1 eğitime katılım durumu açısından değerlendirildiğinde, görüş bildiren 47 katılımcıdan altısının 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik hizmet içi eğitim etkinliğine katıldığı görülmektedir. Katılımcıların hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1

2024 TDEÖP Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri



Şekil 1'e göre öğretmen görüşlerinin; eğitim programının içeriği, eğitimci niteliği ve eğitimin katkı düzeyi olarak üç tema oluşturduğu görülmektedir. Eğitim programının içeriği, öğretmenler tarafından en fazla eleştirilen temalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, eğitimlerin genellikle programın felsefi ya da teorik yönlerine odaklandığını, buna karşın uygulamaya yönelik içeriklerin (örneğin ders planı, örnek etkinlik, ölçme-değerlendirme araçları, materyal geliştirme teknikleri) eksik kaldığını ifade etmiştir. Bu eksiklik nedeniyle katılımcıların, programı ancak kendi sınıf içi deneyimleri aracılığıyla anlamaya çalıştıklarını bir katılımcı şu sözlerle dile getirmiştir: “Uygulamaya dönük destek sunmadı. Öğretmenin sınıf içi uygulamada karşılaşacağı durumlara, materyal geliştirmeye ve etkinlik tasarlamaya dair örnekler paylaşılmadı. Katılımcı etkileşimi düşüktü. Öğretmenlerin görüşlerine yer verilmediği gibi, soru-cevap kısmı da sınırlıydı. Programı uygularken kendi meslekî deneyimimize ve diğer öğretmenlerle iş birliğine dayanmak zorunda kaldık” (K18). Bir diğer katılımcı ise, “Bu seminer programı yeterli değildi. Sadece ana başlıklar vardı. Okulda uygulamaya yönelik bilgi verilmedi. Orada “yapılmayacak” denilen uygulamalara süreç içerisinde “yapılacak” denildi. Eğitim programı birçok durumu

muallakta bıraktı ve soru işaretleri oluşturdu. Bilgilendirici değildi” (K37) diyerek eğitimin uygulamaya dönük yönünün eksikliğine dikkat çekmiştir.

Hizmet içi eğitim veren eğitimcilerin niteliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmı, eğitimcilerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Eleştiriler arasında “konuya hâkim değildi”, “sunum okumakla yetindi” ve “kendisi de bilmiyordu” gibi ifadeler öne çıkmaktadır. Bu durumu bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “Donanımsız formatör eğitimler eğitimi vermiş olmak için verdiler. Formatörler öğretim programına hâkim olmadıkları için verilen eğitimde sahada kullanabileceğim herhangi bir bilgiye rastlamadım. Tamamen kafa karışıklığına sebep olan eğitimlerdi” (K8). Benzer biçimde başka bir katılımcı, “Eğitim üç gün sürdü ancak tam anlamıyla verim alamadım çünkü eğitici de sürecin çok yeni olduğunu ve kendisinin de çok hâkim olmadığını belirtti. Programı daha çok süreçte anlayabildim” (K19) diyerek eğitimin verimsizliğini vurgulamıştır. Katılımcıların hizmet içi eğitime dair katkı algıları değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün eğitimi, “mesleki gelişimlerine anlamlı bir katkı sunmamış” olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Bu durumu bir katılımcı “Evet eğitim aldım ama hiçbir işime yaramadı.” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin büyük bölümünün hizmet içi eğitime katıldığı ancak 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’na yönelik hizmet içi eğitimlerin büyük oranda biçimsel, yetersiz ve uygulama desteğinden uzak olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Katılımcılar hem eğitimcilerin niteliği hem de içerik yapısının sınıf içi uygulamaya yönelik somut katkı sağlamadığını vurgulamıştır. Genel olarak hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirme etkilerinin sınırlı kaldığı ve öğretmenlerin bu süreçte daha çok bireysel çaba ve deneyime dayalı öğrenmeye yöneldikleri belirlenmiştir.

2. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nın güçlü yönlerine ilişkin tema ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının Güçlü Yönleri

Tema	Kod	Frekans	Toplam
Öğrenci Merkezilik ve Aktif Katılım	Öğrenciyi derse aktif katma	22	56
	Grup çalışması, proje ve atölye uygulamaları	10	
	Ezbercilikten uzaklaşma, yorum ağırlıklı yapı	9	
	Yaratıcılık ve üretkenliğe teşvik	8	
	Kendini ifade ve düşünme becerisine katkı	7	
Temel Dil Becerileri Gelişimi	Okuma-anlama becerisi	10	34
	Yazma becerisi	9	
	Konuşma ve dinleme uygulamaları	6	
	Dört temel becerinin dengeli gelişimi	5	
	Metin merkezli yapı	4	
İçerik ve Yapısal Zenginlik	Dijital içerikler, çok modlu metinler	6	19
	Tür çeşitliliği ve zengin içerik	5	
	Tematik yapı ve içerikler arası ilişki	4	
	Disiplinler arası yapı	4	
Değerler Eğitimi	Millî ve manevî değerlere vurgu	4	7
	Değerler eğitimi ve erdem-eylem bütünlüğü	3	

Ölçme ve Değerlendirme	Süreç temelli ölçme yaklaşımı	4	7
	Ölçme araçlarında çeşitlilik	3	

Tablo 2 incelendiğinde TDEÖP'nin güçlü yönlerinin sırasıyla “öğrenci merkezlilik ve aktif katılım” (f=56), “temel dil becerileri gelişimi” (f=34), “içerik ve yapısal zenginlik” (f=19), “değerler eğitimi” (f=7), “ölçme ve değerlendirme” (f=7) temaları altında sınıflandırıldığı görülmektedir.

“*Öğrenci merkezlilik ve aktif katılım*” teması, öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinde en sık vurgulanan güçlü yön olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, özellikle öğrencinin derse etkin katılımını teşvik eden yapının (f=22) ve etkinliklerin, programın önceki versiyonlarına kıyasla daha işlevsel ve etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerden biri (K1) “Önceki programa göre öğrenciyi daha çok işe katması en güçlü yanı. Etkinlikler sayesinde öğrenci dersten kopmuyor.” ifadeleriyle, programın öğrenci motivasyonunu artırıcı etkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, grup çalışmaları, proje temelli etkinlikler ve atölye uygulamaları gibi yapıların (f=10) da öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını desteklediği vurgulanmaktadır. K45 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Bu eğitimi alanlar grup çalışması öğreniyor, araştırmayı öğreniyor, yazmayı okumayı öğreniyor.” Öğretmenlerin bir diğer dikkat çektiği unsur, programın ezberci yaklaşımdan uzaklaşarak öğrenciyi yorum yapmaya teşvik etmesidir (f=9). Bu bağlamda K35, “Ezber değil yorum ağırlıklı olması güçlü yanı.” diyerek programın öğrenmeyi anlamlandırmaya dayalı hâle getirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, programın öğrencinin yaratıcılığını ve üretkenliğini teşvik eden yapısının (f=8) ve kendini ifade etme becerilerini desteklemesinin (f=7) de önemli kazanımlar sunduğu görülmektedir. K24, bu durumu şu ifadelerle aktarmaktadır: “Öğrencinin aktif olmasını, düşünmesini, yorum gücünün gelişmesini, kendini ifade gücü kazanmasını sağlayan bir program olduğunu düşünüyorum.” Tüm bu ifadeler, programın öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen pedagojik yaklaşımını öğretmenlerin genel olarak olumlu karşıladıklarını göstermektedir.

“*Temel dil becerilerinin gelişimi*” teması, öğretmenlerin programla ilgili olumlu değerlendirmelerinde öne çıkan boyutlardan biridir. Katılımcıların görüşleri, programın okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini dengeli biçimde geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda en çok vurgulanan alanlardan biri okuma-anlama becerisi olmuştur (f=10). Bir öğretmen (K17), bu yönü şu şekilde dile getirmiştir: “Okuma anlama becerisi kazandırması en güçlü yanı.” Benzer şekilde, yazma becerisinin programda daha fazla yer bulması da öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır (f=9). K6, bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Yazma becerisine ayrılan bölümler öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarıyor.” Programın yalnızca bireysel becerilere değil, bu beceriler arasındaki ilişkiselliğe de vurgu yapması dikkat çekmiştir. Özellikle konuşma ve dinleme etkinliklerine yönelik yapılandırmaların (f=6), öğrencilerin dilsel gelişimlerini daha bütünlüklü bir biçimde desteklediği ifade edilmiştir. Bu noktada K18, programın genel yapısını ve amacını şu sözlerle özetlemektedir: “Okuma, yazma, konuşma, kültür ve estetik gibi çok yönlü gelişimi hedefliyor.” Bu ifadeler, öğretmenlerin yeni öğretim programını, öğrencilerin yalnızca akademik değil aynı zamanda ifade edici, yorumlayıcı ve etkileşimsel yönlerini geliştirmeye imkân tanıyan bir öğrenme zemini olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı “içerik ve yapısal açıdan zengin” görülmektedir. Programın metin merkezli oluşu (f=4), öğrencilerin edebî metinlerle daha derinlikli bir ilişki kurmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca çok modlu içeriklerin (infografik, podcast vb.) programa dâhil edilmesi (f=6), çağın dijital gerekliliklerine uygun bir yaklaşım olarak olumlu değerlendirilmektedir. Bir öğretmen (K33), “Programda çok modlu ve infografik metinlerin yer alması olumludur,” ifadesiyle bu durumu desteklemiştir. Bununla birlikte, tür çeşitliliği, tematik yapı ve disiplinler arası ilişkiler (f=4), edebî türlerin genişletilerek yapılandırılması açısından güçlü yönler olarak öne çıkmaktadır. K4 bu durumu, “Edebiyatın es geçilen türlerinin de merkeze alınması ve dijital çağla birlikte gelen türlerin de derse dâhil edilmesi önemli bir gelişme,” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşleri, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın “değerler eğitimi” açısından öğrencilerin duyuşsal gelişimini desteklemeye yönelik hedefler taşıdığını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, programın millî ve manevî değerlere vurgu yapması (f=4) ve erdem-eylem-değer bütünlüğünü yansıtmaları (f=3), öğretmenler tarafından öne çıkarılan güçlü yönler arasında yer almaktadır. Bir öğretmen (K42) bu durumu “Millî ve manevî değerlere çokça yer verilmesi güçlü yönü,” şeklinde ifade ederken; bir diğeri (K2), “Erdem-değer-eylem

çerçevesi sanırım kuvvetli yönü...” diyerek bu yaklaşımın öğrencilere kazandırılmak istenen değer odaklı eğitsel boyutuna dikkat çekmiştir. Bu görüşler, programın yalnızca bilişsel hedeflerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin karakter gelişimini ve toplumsal sorumluluk bilincini destekleyen bir anlayışla yapılandırıldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın güçlü yönlerinden biri de “ölçme ve değerlendirme” süreçlerine getirdiği yenilikçi yaklaşımdır. Özellikle süreç temelli değerlendirme anlayışı (f=4), öğrencilerin yalnızca sonuçlara göre değil, öğrenme süreci boyunca gösterdikleri gelişim üzerinden değerlendirilmelerine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrenciyi daha bütüncül bir biçimde tanımasını ve geri bildirim temelli yönlendirme yapabilmesini desteklemektedir. Ayrıca programda ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi (f=3) de öğretmenler tarafından olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine ve bireysel özelliklerine uygun değerlendirme yapmayı mümkün kılmaktadır. Kapsayıcı bir değerlendirme anlayışına işaret eden K18’in şu ifadesi bu yaklaşımı özetlemektedir: “Ölçme-değerlendirme araçları da sadece sonuç odaklı değil, süreci izleyen ve öğrenciyi öz değerlendirmeye yönlendiren uygulamalar içeriyor.”

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’na ilişkin öğretmen görüşleri, programın öğrenciyi merkeze alan yapısı, aktif katılımı teşvik eden uygulamaları ve temel dil becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeye yönelik tasarımı açısından programı olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Ayrıca metin merkezli yapı, çok modlu içerikler ve tematik düzenleme gibi içeriksel zenginlikler, öğrencilerin anlam kurma süreçlerini destekleyici nitelikte görülmüştür. Program değerler eğitimi ile sadece bilişsel değil, duyuşsal hedefleri de gözetmesi olumlu bulunmuştur. Ayrıca süreç temelli ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve değerlendirme araçlarındaki çeşitlilik, öğretmenlerin öğrenciyi daha bütüncül izleyebilmelerine olanak tanınması açısından programın olumlu yönleri arasında gösterilmiştir.

3. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi Gereken Yönlere İlişkin Bulgular

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin tema ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi Gereken Yönleri

Tema	Kod	Frekans	Toplam
Programın Anlaşılabilirliği ve Kavramsal Yapısı	Programda kullanılan dilin anlaşılınması	10	44
	Tema odaklı yapının soyut olması	8	
	Öğrenme çıktılarının net olmaması	7	
	Terminolojinin değişmesi	7	
	Öğrencinin seviyesine uygun olmaması	6	
	Türlerin iç içe ele alınması	6	
Programın Uygulanabilirliği	Kalabalık sınıflar	11	39
	Ders süresinin yetersizliği	10	
	Öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük olması	8	
	Teknik donanım yetersizliği	5	
	Öğretmen iş yükünün fazla olması	5	
Etkinliklerin Niteliği ve Sayısı	Fazla sayıda olması ve tekrara düşmesi	18	32
	Soyut olması, anlaşılınması	6	

Fiziksel ve Teknolojik Altyapı	Seviyenin üzerinde ve zaman alıcı olması	8	31
	Akıllı tahta, internet, teknolojik donanım eksikliği	13	
	Kütüphane, kılavuz kitap, kaynak eksikliği	9	
	QR kod sorunu, EBA erişim sorunları	9	
Ölçme Değerlendirme	Ölçme-değerlendirme kriterlerinin çok sayıda ve karmaşık olması	9	26
	Form ve portfolyo uygulamalarının fazla olması	8	
	Ölçme-değerlendirmenin zaman alması	6	
	Öğrenme çıktılarına yönelik olmaması	3	
Dil Bilgisi ve Bilgi Aktarımı	Dil bilgisi içeriğinin olmaması	10	19
	Bilgi aktarımının yeterli olmaması	9	

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 TDEÖP'nin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin temalarının sıklık sırasına göre “programın anlaşılabilirliği ve kavramsal yapısı” (f=44), “programın uygulanabilirliği” (f=39), “etkinliklerin niteliği ve sayısı” (f=32), “fiziksel ve teknolojik altyapı” (f=31), “ölçme-değerlendirme süreci” (f=26), “dil bilgisi ve bilgi aktarımı” (f=19) temaları altında sınıflandırıldığı görülmektedir.

2024 TDEÖP'nin geliştirilmesi gereken noktalara ilişkin en sık tekrar edilen tema, “programın anlaşılabilirliği ve yapısı” olarak belirtilmiştir. Bu çerçevede programda kullanılan dilin anlaşılabilmesi (f=10) ve önceki programlarda yerleşik hâle gelen bazı temel kavramların değiştirilmesi (f=7) katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Bazı katılımcılar programın temel kavramlarını anlamakta zorlandıklarını ve bunların neden değiştirildiğine dair bir açıklama bulamadıklarını ifade etmektedir. Katılımcılardan K10, “Yeni maarif modeli kavramsal olarak çok karmaşık maalesef. Kazanım yerine öğrenme çıktısı ifadesi kullanılmış ve neden böyle bir değişikliğe gidildiği belli değil.” sözleriyle bu değişikliklerin pedagojik temellerini sorgulamaktadır. Programın dilinin akademik düzeyde olduğu ve bu nedenle sahada görev yapan öğretmenler için anlaşılması güç olduğu görüşünü K6 şöyle dile getirmiştir: “Programın dilinin üst seviyede olduğunu, bunun da anlaşılabilirliği etkilediğini düşünüyorum.”

Programın kavramsal yapısına ilişkin olarak geliştirilmesi gereken noktalar; öğrenme çıktılarının açık ve net olmaması (f=7), tematik yapının soyut olması (f=7), programın öğrenci seviyesine uygun olmaması (f=6), türlerin iç içe ele alınmasının karışıklık yaratması (f=6) olarak belirtilmiştir. Örneğin K33 şu tespitte bulunmuştur: “Öğrenme çıktıların açık olmadığı kanaatindeyim. Çıktı cümleleri çok uzun ya da iki eylemli. Bu da ölçmeyi zorlaştırıyor. Örneğin ‘ayırt eder’ diye bir öğrenme çıktımız var. Önceki programda bu örneğin; biyografi ve otobiyografi arasındaki farkı ayırt eder’ şeklinde açık ve netti. Şimdi öyle değil.” Bu görüş, kuramsal çerçevenin uygulamadaki karşılığının ölçülebilirlik açısından zayıf kaldığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar tematik yapı ile birlikte gelen soyut kavramların öğrenciler için anlaşılmayı güçleştirdiğine dikkat çekmektedir. K4 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “Tematik adlandırmalar öğrenciler için soyut kalıyor; türlerin belirli başlıklar altında verilmemesi, onların tasnif sıkıntısı çekmesine, kavram kargaşası yaşamasına neden oluyor.” Bunun yanı sıra türlerin birlikte ele alınmasının da öğrencilerin sınıflandırma yapmasını güçleştirdiği K39 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “Roman işlenirken birden eleştiri türüne geçişimiz, türler arası geçişi keskinleştirmiştir.” K39, edebî türler arasındaki bu hızlı geçişlerin, öğretim ilkeleri kapsamında öğretimin kolaydan zora, basitten karmaşığa ilerlemesi gerektiğini belirten pedagojik yapıya uygun olmadığını belirtmiştir. Katılımcılara yeni program yapısının öğrenci hazırbulunuşluğu ve düzeyiyle uyuşmadığı görüşü hakimdir. Örneğin K40, “Program çok karmaşık. Öğrencilerin daha önceki eğitim kademesinde yetersiz şekilde gelmesi, programı öğrencilere aktarmada yetersizlik hissiyatı oluşturuyor.” derken K32: “Konuyu bilmeyen öğrenci çok. Ortaokuldan öğrenerek geldiği kabul edilmesi yanlış.” diyerek kavramsal yapı ile öğrenci düzeyi arasında kopukluk olduğuna dikkat çekmektedir.

2024 TDEÖP'nin geliştirilmesi gereken noktalara ilişkin en sık tekrar edilen temalardan bir diğeri programın uygulanabilirliği açısından sınıf gerçekliğinin göz ardı edilmiş olmasıdır. Programın uygulanabilirliği temasın

oluşturan kodlar sıklık sırasına göre öğrenci sayısı (f=11), ders süresi (f=10), öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük olması (f=8), öğretmen iş yükünün fazla olması (f=5) ve teknik donanım eksikliği (f=5) olarak belirtilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü, sınıf ortamlarının kalabalık olması nedeniyle uygulamalarda ciddi güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. K16'ya göre "Sınıflarımız çok kalabalık dolayısıyla bazı grup çalışmaları, yazma ve konuşma çalışmaları çok zaman alıyor ve etkinlikler yetiştiriyor." Teknik altyapıyla ilgili olarak K14 "Çoğu sınıfta akıllı tahta çalışmıyor, internet yok, sürekli etkinlikler için çıktı almak yorucu," görüşünü paylaşmıştır.

Katılımcıların büyük bölümü, öğrencilerin bilişsel ve akademik yeterliliklerinin programın öngördüğü kazanımları gerçekleştirmeye uygun olmadığını vurgulamıştır. K15 bu durumu şöyle ifade etmektedir: "Benim bulunduğum okuldaki öğrencilerin alt yapısı bu program için yeterli değil." Benzer şekilde K35, "Hazırbulunuşluk düzeyleri, programın tam olarak etkili uygulanmasındaki en büyük problemler." olarak görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin zaman yetersizliği ve artan iş yükü konusundaki görüşlerini K10 "Programı uygulamaya çalışıp (etkinlik, yazma, konuşma, sunum vb.) hem de öğrencileri akademik olarak desteklemek bizleri sıkıntıya sokabiliyor" sözleriyle açıklamış ve zaman yetersizliğinin öğretimsel çelişkilere neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca sınavlar, atölye çalışmaları ve dinleme/konuşma izleme sorumluluklarının da birikerek öğretmenin asli işlevi olan öğretim sürecini sekteye uğrattığını belirtmişlerdir.

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kapsamında katılımcılar arasında en yoğun eleştiri konusu, etkinlik sayısı ve niteliği teması (f=32) ile ilgili olmuştur. Öğretmenler bu tema altında; etkinliklerin sayıca fazla (f=13), tekrarlı (f=5), soyut (f=6), zaman alıcı (f=5) ve seviyenin üzerinde (f=3) olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle kalabalık sınıflarda bu etkinliklerin uygulanabilirliği ciddi bir sorun olarak öne çıkarılmıştır. K1, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Programın hem öğretmene hem de öğrenciye oldukça fazla iş yüklediği düşüncesindeyim... 35-40 kişi aralığındaki sınıflarda bu kadar fazla etkinliğin gerçekleştirilmesini mümkün bulmuyorum." Bir başka katılımcı K3 "Verilen etkinlikler fazla ve tekrara düşmüş," görüşünü belirtmiştir. Bazı katılımcılar etkinliklerin zaman alıcı niteliğini ve kalabalık sınıflarda uygulanamayacağını ifade etmiştir. K32 bu konuda "Devlet okullarındaki sınıf mevcudu da bu etkinliklerin yapılamayacağı kanaatindeyim." diyerek durumu değerlendirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan bir diğer tema, etkinliklerin soyut ya da karmaşık oluşudur (f=6). Katılımcılar, etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun biçimde sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. K10, bu duruma ilişkin şunları söylemiştir: "Etkinliklerin azaltılması yerinde olacaktır. Bazı etkinlikler karmaşık ve soyut kalıyor."

Fiziksel ve teknolojik altyapı teması, öğretmenler tarafından programda geliştirilmesi gerektiği düşünülen konulardan ikincisi (f=31) olarak belirtilmiştir. Bu tema altında belirtilen akıllı tahta, internet ve teknolojik donanım eksikliği (f=13), kütüphane, kılavuz, destekleyici kaynak eksikliği (f=9), EBA erişim ve QR kod sorunu (f=9) gibi dijital içeriklerin erişilebilirliği konusu birçok okulda sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sıklıkla uygulamada zorluk yaşadığı bir alan hâline gelmiştir. K13 durumu şöyle özetlemiştir: "Okullardaki teknoloji yeterliliği aynı düzeyde değil. Öğrencilere yeterli ekipman sağlanmadığı için etkinliklere katılım düşüyor." QR kod ve EBA erişim sorunları hakkında K33'ün şu sözleri durumu net biçimde ortaya koymaktadır: "QR kodu okutuyoruz, EBA açılmıyor; ben flash belleğe yüklüyorum ama bu sefer EBA kullanılmamış gibi görünüyor." K18 ise görüşlerini "QR kodlar, video içerikleri ders kitabında olsa da bu içeriklerin çalışmaması, programın çağdaş yapısını işlevsizleştiriyor." olarak belirtir. Ayrıca kütüphane, kılavuz, destekleyici kaynak eksikliğinin (f=9) ifade edilmesi, programın öngördüğü kaynak kullanımının okullarda eşit düzeyde karşılanmadığını da göstermektedir.

Öğretmenler 2024 TDEÖP'de dil bilgisi konularına yeterince yer verilmediğini (f=10) ve bilgi aktarımının zayıf kaldığını (f=9) vurgulamışlardır. Öğrencilerin ortaokuldan yeterli altyapıyla gelmediklerini, buna rağmen programın onları doğrudan analiz ve yorum yapmaya yönlendirdiği belirten öğretmenlerden K16, öğrencilerin dil yapısını yeterince bilmediklerini şu sözlerle ifade etmiştir: "Bu cümle değil, yüklemi yok" dediğimde öğrenci ne demek istediğini bile anlamıyor." K40 ise dil bilgisi öğretimine ilişkin olarak "Konu sıralamasının olmaması ve dil bilgisi konusunda yeterli ve detaylı bilginin verilmemesi, öğrencilerin konuyu kavramada eksik kalmasına sebep oluyor." görüşlerini paylaşmıştır.

Öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine dair eleştirileri, karmaşık değerlendirme kriterleri (f=9), portfolyo, form, çıktı gibi uygulamaların fazlalığı (f=8), değerlendirme çalışmalarının öğrenme çıktılarına yönelik olmaması (f=3) ve zaman alıcı olduğu (f=6) görüşleri etrafında yoğunlaşmıştır. K27 bu durumu şöyle dile getirmiştir: "Öz ve akran

değerlendirmesi formunun her temada defalarca doldurulması zamanın çoğunu almakta, ayrıca çok fazla kâğıt sarfiyatına yol açmakta. Ölçme süreçleri eğitim-öğretim süreçlerini aksatacak kadar zaman almakta.” Benzer şekilde K18 de “Değerlendirme tarafı programın en sıkıntılı kısmı. Eski sınav yönetmeliğinin geçerli olması, değerlendirmeden başını alamayan öğretmen/öğrenci kitlesini yarattı.” ifadeleriyle sürecin iş yükü boyutuna dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda değerlendirme sürecinin sadeleştirilmesi ve ölçme araçlarının standartlaştırılması vurgulanmaktadır. Bazı katılımcılar öğrenme çıktılarına ilişkin ifadelerin net ve ölçülebilir olmadığını, bu durumun değerlendirme süreçlerinde belirsizliğe yol açtığını şöyle belirtmiştir: “Öğrenme çıktıları çoğu zaman soyut ifadelerle sunulmuş, ölçülebilirlikten uzak kalmıştır” (K18). Bir katılımcı (K36), “Ölçme değerlendirme süreci çok karışık, net değil ve sınavlara asla uyumlu değil.” yorumuyla belirsizliğe dikkat çekmiştir.

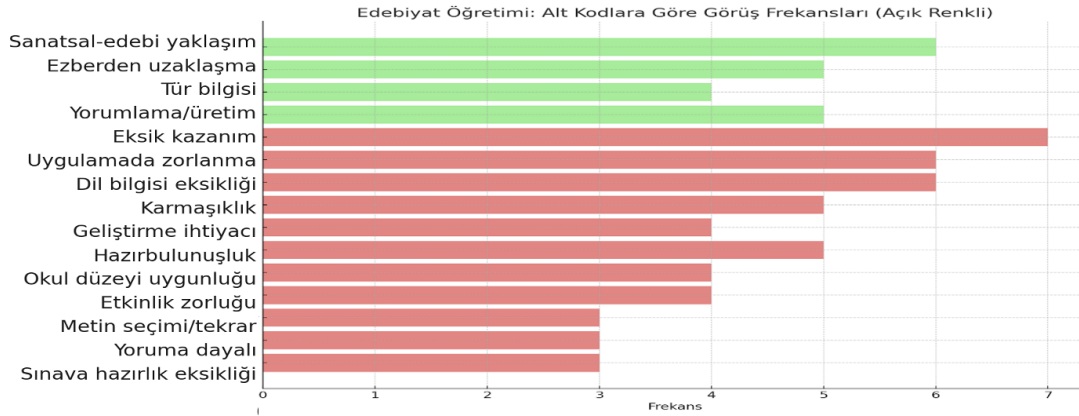
2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’na ilişkin öğretmen görüşleri, programın hem içerik düzeyinde hem de uygulama açısından çeşitli sorunlar barındırdığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, özellikle programın kavramsal yapısının karmaşıklığı, öğrenme çıktılarının belirsizliği ve kullanılan akademik dilin programın anlaşılabilirliğini azaltması gibi nedenlerle öğretim sürecinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kalabalık sınıflar, teknik altyapı eksiklikleri ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, programın uygulanabilirliğini sınırlayan başlıca etkenler arasında gösterilmiştir. Etkinliklerin sayıca fazlalığı ve soyut yapısı ile ölçme değerlendirme sürecindeki karmaşık yapının da öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükler arasında belirtilmiştir.

4. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Edebiyat Öğretimi Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın edebiyat öğretimi açısından değerlendirilmesine ilişkin kodlara ait sıklık değerleri Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Edebiyat Öğretimi Açısından 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı



Şekil 2’de yer alan grafikte, 2024 TDEÖP’nin edebiyat öğretimi açısından değerlendirilmesi sonucunda öne çıkan olumlu ve olumsuz unsurlar farklı renklerle gösterilmiştir. Grafiğe göre edebiyat öğretimi açısından TDEÖP’de olumlu olarak değerlendirilen unsurlara ilişkin kodlar sıklık sırasına göre “sanatsal-edebî yaklaşımı esas alma” (f=6), “ezberden uzaklaşma” (f=5), “tür bilgisini geliştirme” (f=4), “yorumlama/üretim destekleme” (f=5) olarak gösterilmiştir.

2024 TDEÖP’nin edebiyat öğretimi açısından en çok vurgulanan katkılarından biri sanatsal-edebî yaklaşım (f=6) olmuştur. Öğretmenler, programın edebiyatı yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, estetik ve anlam katmanları içeren bir sanat disiplini olarak ele almasını olumlu bir gelişme olarak şu şekilde değerlendirmişlerdir. K6 görüşlerini şöyle belirtmiştir “Programda edebiyata güzel sanatların bir dalı olarak yaklaşılmış. Konuşma-yazma etkinlikleriyle bu yapı desteklenmiş.”. Ayrıca ezberden uzaklaşma (f=5) görüşünü belirten öğretmenler, programın edebiyatı öğrencilere sevdirmeye yönelik olumlu adımlar içerdiğini belirtmişlerdir. “Edebiyatı her öğrenciye sevdirebileceğini düşünüyorum. Ezbere eğitimi yıkabilir,” (K25) görüşü, bu bağlamda programın potansiyeline

işaret etmiştir. Ancak bu katkının etkili olabilmesi için uygulama sürecinde daha sistemli destekler gerektiği de örtük biçimde dile getirilmiştir.

Programı, edebî türlerin genel özelliklerini kavratma açısından kısmen başarılı gördüğünü belirten K24'e göre "Edebiyatta türlerin özelliklerini kavratma noktasında yeterli fakat o türün önemli yazar ve eserlerini öğretme noktasında yetersiz" iken, bazı katılımcılar örneğin K5 "Program, öğrencinin yorumlayarak bilgiyi öğrenebilmesine olanak sağlıyor." ve K19 "Edebiyat öğretiminin her zaman metin odaklı olması gerektiğini düşündüğüm için programın amacını doğru buluyorum." diyerek yorumlama ve üretim becerilerinin desteklenmesi (f=5) gibi niteliklerinden dolayı 2024 programının edebiyat öğretimini önceleyen, yaratıcı ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu yönündeki görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşe göre program, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda yorum yapma, yaratıcı yazma, eleştirel düşünme ve değer aktarımı gibi becerileri de geliştirmeyi hedeflemektedir.

2024 TDEÖP'nin edebiyat öğretimi açısından değerlendirildiğinde olumsuz olarak nitelenen unsurlarına ilişkin kodlar sıklık sırasına göre; "eksik kazanım ve başarı düşüklüğü" (f=7), "uygulamada zorlanma" (f=6), "edebiyat tarihi/dil bilgisi eksikliği" (f=6), "karmaşıklık, bütünlükten uzak" (f=5), "hazırbulunuşluk eksikliği" (f=5), "geliştirme ihtiyacı olması" (f=4), "okul düzeyi" (f=4), "etkinlik zorluğu" (f=4), "metin seçimi" (f=3), "yoruma dayalılık" (f=3), "sınava hazırlık eksikliği" (f=3) olarak gösterilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre programın edebiyat öğretimi açısından olumsuz yönlerinden ilki, "eksik kazanım ve başarı düşüklüğü"dür. Öğretmenlerin öğrencilerin program hedeflerine ulaşmakta zorlandığına ilişkin görüşleri K4'ün şu sözleriyle özetlemiştir: "Akademik başarısı düşük bir okulda bir dönem boyunca ne öğretiyoruz ve ne öğreniyorlar, bunu çokça sorguladım." Bir diğer olumsuz nokta ise uygulamada zorlanmadır. Fazla etkinlikle karşılaşan katılımcılardan bir kısmı uygulama ile ilgili olarak şu görüşü belirtmiştir: "Ortada edebiyat öğretimi diye bir şey kalmadı. Öğrenci kendini nasıl ifade eder ile uğraşır olduk ki bu lise düzeyine kadar halledilmesi gereken bir konu." (K9).

Edebiyat tarihi ile dil bilgisi eksikliği (f=6) ile öğrenci hazırbulunuşluğunun eksikliğini dile getiren öğretmenlerden K21'in görüşleri şu şekildedir: "Öğrencilerim Türk edebiyatının temel kaynaklarını bilmiyor, dil bilgisi açısından da eksikler. Konuyu anlatmadığımda etkinlikleri yapamıyorlar." Bazı öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliğinin programı olumsuz etkilediğini şu sözlerle örneklemiştir: "Öğrencilerin alışık olmadığı bir model olduğu için adapte olmakta güçlük çekiyorlar. Okuma oranı düşük olduğu için kazanımlar havada kalıyor." (K13). Programdaki edebiyat öğretimi içeriğinin yeterliği K45 tarafından şöyle özetlenmiştir: "Güzel yönleri var ama üniversite sınavını düşünürsek bilgi açısından eksik yönleri de var."

Katılımcıların edebiyat öğretimi açısından eleştirdiği bir diğer alan metin seçimi ve bu metinlerin tematik hedeflerle uyumu olmuştur (f=3). Öğretmenler, seçilen metinlerin öğrencilerin edebî duyarlılığını geliştirmekten daha çok didaktik amaçlara hizmet ettiğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı, "Metin seçkisi, öğrencilerin edebî zevkini geliştirecek derinlikten uzak... daha çok belirli temalara hizmet eden, didaktik yönü ağır basan eserlerden oluşmakta," (K18) diyerek metinlerin sınırlı yönlerini vurgulamıştır. Metinlerin uzunluğu, türler arası geçişlerin keskinliği ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle edebiyat öğretiminin yüzeysel kaldığını, öğrencilerin metinlerle kurması gereken derin bağın kurulamadan etkinliklerin tamamlandığı belirtilmiştir.

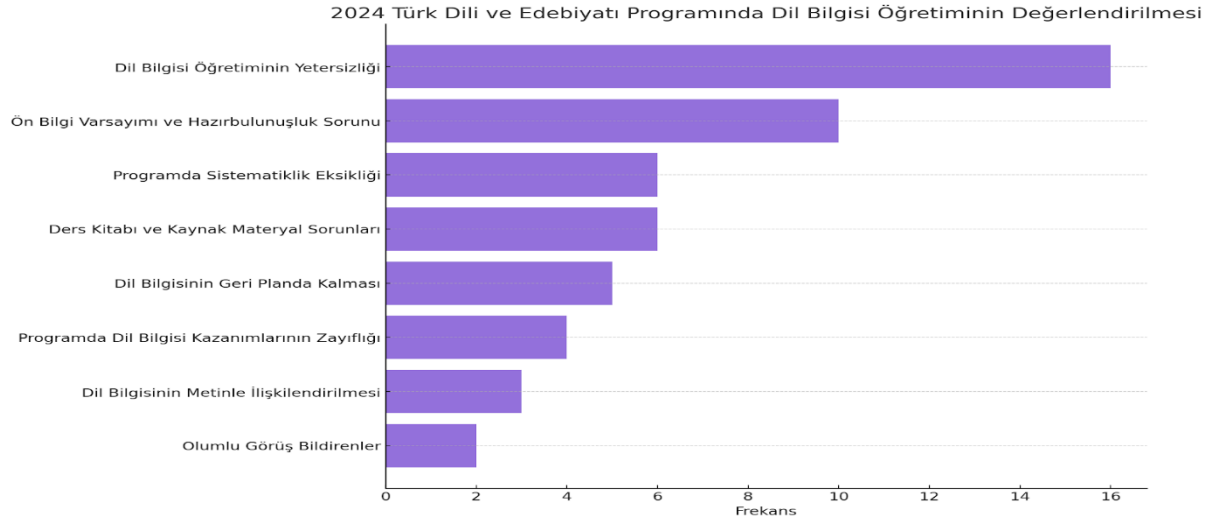
2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, edebiyat öğretimi daha bütüncül, estetik ve beceri temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırma iddiası taşımaktadır. Katılımcı görüşleri, programın edebiyatı bir sanat dalı olarak merkeze alması, yaratıcı ve yorumlayıcı etkinliklerle desteklemesi, tür çeşitliliğine önem vermesi gibi yönlerinin olumlu karşılandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uygulama süreçlerinin yoğunluğu, içeriklerin karmaşıklığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk farkları ve ders süresi gibi nedenlerle yaşanan zorlukların programın etkililiğini sınırladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, edebiyat tarihi ve tür bilgisinin sistematik aktarımında eksiklikler olduğu, ders kitabı ve materyallerin yetersiz kalındığı, metin seçiminde tekrara ve yüzeysel, didaktik yönü ağır basan eserlere yer verildiği vurgulanmıştır.

6. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın dil bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesine ilişkin kodlara ait sıklık değerleri Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Dil Bilgisi Öğretim Açısından 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı



Şekil 3'te, 2024 TDEÖP'nin dil bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi doğrultusunda ortaya çıkan temaların sıklık sırasına göre “dil bilgisi öğretiminin yetersizliği” (f=16), “ön bilgi varsayımı ve hazırbulunuşluk sorunu” (f=10), “programda sistematiğe eksikliği” (f=6), “ders kitabı ve kaynak materyal sorunları” (f=6), “dil bilgisinin geri planda kalması” (f=5), “programda dil bilgisi kazanımlarının zayıflığı” (f=4), “dil bilgisinin metinle ilişkilendirilmesi” (f=3), olumlu görüşler (f=2) olarak gösterilmiştir.

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na yönelik en yaygın görüş, dil bilgisi öğretiminin yetersizliği olarak belirtilmiştir (f=16). Katılımcıların büyük çoğunluğu, programda dil bilgisi konularının ya çok yüzeysel işlendiğini ya da tamamen göz ardı edildiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen, “Dil bilgisi öğretimi açısından çok zayıf kalmış,” (K6) ifadesiyle bu durumu açıkça ortaya koymuştur. Programın, öğrencilerin dil bilgisi konularını ortaokulda tam olarak öğrendiği varsayımına dayandığını belirten öğretmenler (f=10), bu ön kabulün sahada karşılık bulmadığını, özellikle liseye yeni başlayan öğrencilerde temel bilgilerin eksik olduğunu ve bu eksikliklerin göz ardı edilerek ilerlenmesinin öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bir katılımcının “Dil bilgisine dair bir şey bilmiyorlar ki nasıl öğretim yapacağım,” (K2) ifadesi, öğretmenin yaşadığı çaresizliği, başka katılımcının “Öğrencileri biliyor kabul etmek bu yıl bizi zorladı,” (K31) sözleri ise hazırbulunuşluk seviyesinin dikkate alınmamasının yarattığı güçlüğü vurgulamıştır. “Yeni müfredat uygulamaya dönük ama ön bilgiler olmadan yapılamıyor.” (47) ifadesi, dil bilgisi öğretiminin önceki kademelerde yeterince verildiği varsayımı üzerine kurulu program yaklaşımının sahadaki gerçeklerle örtüşmediğini göstermektedir.

Programın sistematik bir yapıya sahip olmaması da önemli bir eleştiri konusudur (f=6). Bu durum “Konuların ilerleyişi arasında bir düzen yok,” (K3) ve “Konular birbirinden bağımsız, önce verilmesi gereken konular daha sonra konulmuş,” (K5) şeklindeki yorumlamıştır. Ders kitaplarına ve kaynak materyallerin dil bilgisi öğretimi destekleyecek nitelik ve kapsamda olmadığını belirten (f=6) katılımcılardan K10 “Ders kitabında dil bilgisi uygulamalarına daha çok yer verilmeli,” şeklindeki görüşünü paylaşmış ve K26 “Konu anlatım kısmı eksik, eski kitaplarda daha net bilgiler vardı,” yorumuyla mevcut materyallerin destekleyici işlevini yerine getiremediğini belirtmiştir. Ayrıca dil bilgisi kazanımlarının içeriği ve sunulmuş biçimi de öğretmenler tarafından zayıf bulunmuştur (f=4). Bir öğretmen, “Kazanımlar yetersizdir. Sistematik ilerleyişin olmaması dil bilgisi öğretimi zorlaştırmakta,” (K18) diyerek bu sorunları bir arada dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar dil bilgisi öğretiminin metin bağlamında verilmesini pedagojik açıdan olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir (f=3). “Basamak basamak öğretmesini başarılı buldum,” (K13) ve “Dil bilgisi de daha çok

sevdirebilir öğrenciye,” (K25) ifadeleri, metin-merkezli dil bilgisi öğretiminin olumlu yanlarına dikkat çeken örneklerdir. Ayrıca programın dil bilgisi öğretimi açısından yeterli olduğunu düşünen az sayıda öğretmen, programın öğrenci merkezli yapısının dil bilgisi öğrenimini desteklediğini, özellikle etkinlik temelli yaklaşımın öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini ifade etmiştir.

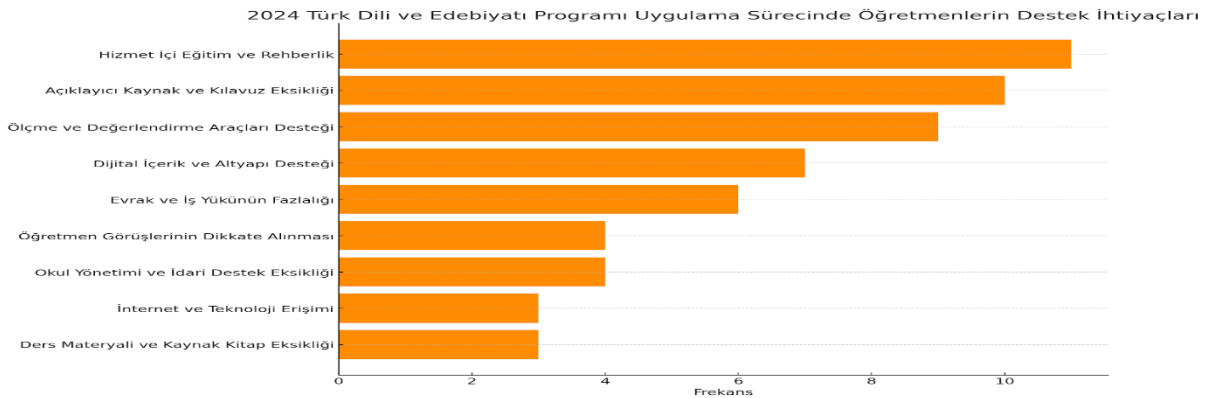
Öğretmen görüşlerine göre 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın, dil bilgisi öğretimi açısından yetersiz bulunduğu görülmektedir. Programın, öğrencilerin önceki öğrenmelerini tam ve eksiksiz kabul ettiği, bu nedenle dil bilgisi kazanımlarının neredeyse tamamen program dışı bırakıldığı sıkça vurgulanmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin büyük farklılıklar göstermesi, sistematik bir konu sıralamasının olmaması ve ders kitaplarının dil bilgisi içeriği bakımından yetersiz olması gibi faktörler, öğretim sürecinde karşılaşılan başlıca zorluklardır. Bu durum, yalnızca dil bilgisi becerilerinin gelişimini değil, aynı zamanda metin çözümleme, yazılı anlatım ve sözlü ifade gibi üst düzey dil becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle programın hem sistematik hem de uygulamaya dönük bir dil bilgisi öğretimini yeniden yapılandırarak biçimde revize edilmesi gerekmektedir.

9. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Uygulaması Sürecinde Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Desteklere İlişkin Bulgular

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nın uygulanması sürecinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteklere ilişkin temalar ve sıklık değerleri Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4

2024 TDEÖP Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Destek Duydukları İhtiyaçlar



Şekil 4’e göre, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın uygulanması sürecinde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destekler sıklık sırasına göre “hizmet içi eğitim ve rehberlik” ($f=11$), “açıklayıcı kaynak ve kılavuz eksikliği” ($f=10$), “ölçme ve değerlendirme araçları desteği” ($f=9$), “evrak ve iş yükünü azaltma desteği” ($f=6$), “öğretmenin görüşlerinin dikkate alınması” ($f=4$), “okul yönetimi ve idari destek” ($f=4$), “internet ve teknolojik erişim desteği” ($f=3$), “ders materyali ve kaynak kitap desteği” ($f=3$) olarak gösterilmiştir.

Öğretmenlerin en sık dile getirdiği destek, hizmet içi eğitim ve rehberlik ihtiyacıdır ($f=11$). Katılımcıların çoğu, programın uygulanabilirliğini artırmak amacıyla sistematik, uygulamalı ve açıklayıcı hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini şu sözleriyle vurgulamaktadır: “Kesinlikle hizmet içi eğitimler artmalı, program daha detaylı verilmeli. Dijital destekler olabilir,” (K25), “Hizmet içi eğitim süreci iyileştirilebilir, çünkü süreçte bir sürü soru işaretimiz oluyor,” (K12). Programın uygulanmasına yönelik açıklayıcı kaynak ve kılavuz eksikliği de dikkat çeken bir başka konudur ($f=10$). “Program açıklayıcı kaynaklar... herkes kafasına göre uygulama yapıyor, içerikler de tam değil,” (K14), “Bazı konularda ne yapacağımızı bilmiyoruz, program daha açık bilgilerle desteklenmeli,” (K17) gibi ifadeler, tutarlılığın sağlanabilmesi için anlaşılır kılavuzlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik olarak hem araçların çeşitliliği hem de uygulama kolaylığı bakımından destek beklemektedir ($f=9$). “Değerlendirme formları kitaplarda barkot okuyucu yerine açık şekilde verilirse öğretmenin fotokopi vb. iş yükü azalmış olur,” (K30) gibi görüşler hem içerik hem de uygulama süreçlerine dair iyileştirmeler yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Dijital içerik ve altyapı desteği

ile evrak ve iş yükünün fazlalığına ilişkin olarak dönem başına iki dinleme ve konuşma sınavı, kitap sınavı, film değerlendirmesi ve sayısız etkinlik... başka hiçbir şeye vakit ayıramıyoruz,” (K13), gibi ifadelerle yardım isteyen öğretmenlerin “Dijital içerik desteği” (K21) ve “Evrak yükünün azaltılması” (K15) gibi taleplerde bulundukları görülmektedir.

Öğretmenlerin bir diğer destek ihtiyacı, görüşlerinin dikkate alınması gerektiği yönündeki talepleri doğrultusundadır. “Öğretmenlerin görüşü alınmalı, öğrenci görüşü alınmalı,” (K11), “Öğretmenlerin yorum ve görüşleriyle programın oluşturulması” (K32) gibi ifadeler, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil aynı zamanda sürecin paydaşı olma beklentisini yansıtmaktadır. Ayrıca katılımcılar ve “Okul yönetiminin daha çok desteklemesi, faaliyetlere öncülük etmesi” (K26), “Edebiyat öğretmenleri üzerinde ciddi bir yük oluşmuştur bu yükün adil dağıtılması gerekir,” (K35) gibi görüşlerle öğretmenlerin okul yönetiminden özellikle araç-gereç, zaman yönetimi, adil iş dağılımı ve yönetsel anlayış konusunda daha fazla destek beklediklerini göstermektedir.

İnternet ve teknoloji erişimi desteği talebini dile getiren katılımcıların “Öğretmen ve öğrencilere uygun internet sağlanması” (K38), “İnternetin sürekli olması ders için daha faydalı olabilir,” (K39) gibi yorumları teknolojik donanımın yalnızca varlığının değil sürdürülebilirliğinin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak, ders materyali ve kaynak kitap desteği de öğretmenlerin talepleri arasındadır. “Daha açıklayıcı ve yardımcı kaynakların öğrencilere hazırlanması” (K40) gibi talepler, öğretmen ve öğrenciyi birlikte destekleyecek kapsamlı materyal ihtiyacına işaret etmektedir.

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın uygulanma sürecine ilişkin bulgular, öğretmenlerin en fazla ihtiyaç duyduğu alanın hizmet içi eğitim ve rehberlik olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, programın daha anlaşılır ve tutarlı şekilde uygulanabilmesi için açıklayıcı kılavuzlara, işlevsel ölçme-değerlendirme araçlarına ve dijital içerik desteğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Evrak yükünün fazlalığı, teknik altyapı yetersizlikleri ve ders materyali eksiklikleri öğretim sürecini olumsuz etkileyen başlıca etkenler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler, sürece ilişkin görüşlerinin dikkate alınmasını ve okul yönetiminden daha güçlü bir destek beklediklerini ifade etmektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların tamamına yakın bir bölümünün yeni öğretim programı kapsamında hizmet içi eğitim programına katıldığı ancak hizmet içi eğitimleri içerik, süre ve eğitmen niteliği açısından yetersiz ve sınıf içi uygulamaya katkısız olarak niteledikleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimler yalnızca yeni öğretim programlarını tanıtmak amacıyla değil, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini çağın şartlarıyla uyumlu hâle getirmek için de kritik bir rol üstlenmektedir. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin yeni durumlara uyum sağlayabilme ve yeterliklerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Budak & Demirel, 2003; Facione, 2011). Nitekim araştırmanın bulgularına göre yeni öğretim programı kapsamında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin en fazla ihtiyaç duyduğu desteğin hizmet içi eğitim ve rehberlik olduğu belirlenmiştir. Ancak söz konusu eğitimlerin uygulama ağırlıklı olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Alanyazında hizmet içi eğitimlerin önemini araştıran çalışmaların sonuçları da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ve bu eğitimlerle ilgili beklentilerinin yüksek olduğunu göstererek çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Baştürk, 2012; Doğan & Susam, 2025; Duyul vd., 2025; Şirikçi & Yıldırım, 2020; Uşun & Cömert, 2003; Yılmaz, Aydın Şengül & Bada, 2020). Ayrıca Duyul ve arkadaşlarının (2025) ve Ceylan’ın (2025) Maarif Modeline yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarda da öğretmenler hizmet içi eğitimlerin eksikliğini ifade etmiş; programın uygulama sürecinde etkin, verimli ve yeni eğitim yaklaşımlarına hızlı biçimde uyum sağlayabilmek için hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda katılımcıların 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın güçlü yönlerini; öğrenciyi merkeze alan yapısı, aktif katılımı teşvik eden uygulamaları, temel dil becerilerini bütüncül ele alan tasarımı, metin merkezli yapısı, çok modlu içeriklere yer vermesi, değerler eğitimi, süreç temelli ve çeşitli değerlendirme araçlarına yer verilmesi olarak belirttiği saptanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimseyip, araştıran, sorgulayan, inceleyen, kendi öğrenmelerini yapılandıran bir birey yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Maarif programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği diğer

çalışmalarda da (Arslan, 2025; Ceylan, 2025; Duyul vd. 2025) programın amaçladığı gibi öğrenci merkezli ve bütüncül bir yaklaşımla ilerlediğini gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesi gereken yönleri; anlaşılabilirlik ve yapılandırma, uygulanabilirlik, etkinlikler, fiziksel ve teknolojik altyapı, ölçme değerlendirme ve dil bilgisi açısından geliştirilmesi gerektiği olarak belirlenmiştir. Programın dilinin anlaşılabilirliğine yönelik eleştiriler Kaya ve Aydın'ın (2024) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programını incelediği çalışmada yapılan değerlendirme ile de paralellik göstermektedir. Kaya ve Aydın (2024), yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanırken sade, anlaşılır ve açık bir program yapılacağını ifade edildiğini ancak hazırlanan programın akademik terimler açısından yoğun olduğu bu nedenle programın sonuna eğitim terimlerine ilişkin bir sözlük eklenmesi gerektiğini önermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre programın bütüncül bir bakış açısı sunduğu, fakat tüm okulların fiziksel, teknolojik ya da ekonomik şartlarının bunları uygulama açısından gerekli özelliklere sahip olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca programın yoğun olması da uygulanabilirlik noktasındaki problemlerden biri olarak gösterilmiştir. Maarif Programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelediği benzer bir çalışmada (Duyul vd., 2025), öğretim programının yenilikçi bir bakış açısı sunmakla birlikte müfredatın yoğun olması, öğretmenlerin uyum sağlamalarının zaman alacak olması gibi etkenlerden kaynaklı olarak uygulanabilirlik açısından zorluklarının olduğuyla ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının bu noktada benzerlik göstermesi, öğretmenlerin uygulama gibi konularda zorlandıklarını ortaya koyması açısından önemlidir. Okullardaki teknolojik alt yapının yetersiz olması, sınıf mevcutlarının fazla olması gibi sebeplerin uygulanabilirlik açısından problem oluşturduğu belirlenirken benzer bir bulgu Duyul ve arkadaşlarının (2025) çalışmasında da karşımıza çıkmış ve alt yapının eksikliği nedeniyle uygulamada problemler yaşandığına ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre kalabalık sınıflar, ders süresinin yetersizliği, etkinlik yoğunluğu ve öğretmenin iş yükü gibi sınıf gerçekliklerinin programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Nitelikli bir öğretim sürecinin sağlanabilmesi için ders süresi, sınıf mevcudu ve öğrenci düzeyi gibi uygulama koşullarının ve sınıf gerçekliğinin program hazırlama sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Zira sınıf gerçekliğinin göz önünde bulundurulmaması sorunu geçmişten günümüze tüm öğretim programlarında dikkat çekmektedir. Örneğin Kayabaşı ve Karadağ (2021) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenler, programda yer alan kazanım ve etkinliklerin ders süresiyle orantılı olmadığı, öğrenci seviyelerine göre seviyenin üzerinde olduğunu ve üniversite sınavındaki yaklaşımla örtüşmediği gibi gerekçelerle bu durumların derse olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde, farklı araştırmalar da (Işıksalan, 2011; Bayazıt, 2012; Erdem, 2017; Bozkırlı & Er, 2018; Eskimen, 2018) sürenin yetersizliğine dikkat çekmiş ve bu durumun, öğretmenlerin içerikleri yetiştirme kaygısıyla dersleri daha yüzeysel ve verimsiz yürütmelerine neden olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, öğretim programlarında yer verilen kazanım ve etkinliklerin belirlenmesinde sınıf gerçekliğinin, özellikle sınıf mevcudu ve ders süresinin, göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Maarif Modelinde öğrencilerin bütüncül gelişimi amaçlandığından ölçme-değerlendirmenin buna uygun olarak yalnızca sonuç odaklı değil süreç temelli ve esnek biçimde yapılması gerektiği savunulmaktadır (MEB, 2024). Bu modelde sonuç değerlendirmelerin yanı sıra öğrencilerin çok yönlü gelişimleri ve süreç içerisindeki durumlarını farklı bakış açılarıyla değerlendirmek için rubrik, portfolyo, performans görevi, proje vb. alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımına dikkat çekilmektedir (MEB, 2024). Fakat öğretmenler karmaşık değerlendirme yapılarının, portfolyo, çıktı, form vb. gibi farklı uygulamaların iş yüklerini artırdıklarını ifade etmişler ayrıca öğrenme çıktılarının net ve ölçülebilir olmamasından kaynaklı olarak ölçme-değerlendirme sürecinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede iş yüklerinin artmasıyla ilgili eleştirileri Ceylan'ın (2025) Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle istenilen ölçme-değerlendirme süreçlerinin uygulamaya dönüştürülebilmesi için öğretmenlerin bu konuda beceri kazanmalarını destekleyici eğitimlere ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre programda edebiyatın bir sanat dalı olarak ele alınması, yaratıcı ve yorumlayıcı etkinliklerle desteklenmesi, tür çeşitliliğine önem verilmesi gibi özellikleri olumlu yönleri olarak belirtilmiştir. Ancak tematik yapının karmaşıklığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farkların göz ardı edilmesi, zaman kısıtı, ders kitaplarında metin seçiminde tekrara gidilmesi ve didaktik yönü ağır basan eserlere yer verilmesi

açısından edebiyat öğretimi derinlikten uzak ve yüzeysel olarak değerlendirilmiştir. Edebiyat öğretiminde kullanılan metinlerin güncelliği, öğrencinin metne yönelik ilgisi ve anlamlandırma becerisi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Nitekim araştırma bulguları da güncel ve öğrencinin yaşam dünyasına daha yakın metinlerin, okuma motivasyonunu artırdığını ve anlam kurma sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Kayabaşı ve Karadağ (2021) çalışmasında ders kitaplarında uzun süredir aynı metinlerin yer almasının ve bu metinlerin öğrencinin ilgi alanlarından uzak olmasının öğretimde karşılaşılan temel sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir. Göktürk (1986) de benzer bir şekilde, Türk edebiyatı derslerinde çağdaş ve yakın dönem yazarlarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre, öğrenci ile metin kahramanı arasında kurulan varoluşsal özdeşlik, edebiyata yönelik gerçek bir ilginin oluşmasında belirleyici olabilir. Bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde sadece edebî değer değil, aynı zamanda öğrencinin çağdaş duyarlılıklarına hitap etme ve özdeşim kurabileceği karakterlerin yer aldığı gençlik edebiyatı metinlerine yer vermeye özen gösterilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı, dil bilgisi öğretimi açısından yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Programın öğrencilerin önceki dil bilgisi öğrenmelerini tam ve yeterli esas alması ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılık göstermesi ve ders kitaplarında içerik bilgisine yer verilmemesi nedeniyle öğretmenler, zorlandıklarını ve programın dil bilgisi öğretimi açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu durumun öğrencilerin metin çözümleme, yazılı anlatım ve sözlü ifade gibi üst düzey dil becerilerini de olumsuz yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Programda dil bilgisine ayrılan yer yetersiz görülmüş ancak dil bilgisi öğretimine ilişkin olarak metin temelli yaklaşımın esas alınması olumlu olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu bulgu Kayabaşı ve Karadağ'ın (2021) çalışmasında öğretmenlerin dil bilgisi kurallarının metin bağlamında ele alınmasının öğrencilerde hem kavramsal anlama hem de işlevsel dil kullanma becerilerini geliştirdiği yönündeki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu bulgu, Aslan'ın (2016) görüşleriyle de örtüşmektedir. Aslan'a göre, dil bilgisi konularının metinden hareketle öğretilmesi, öğrencilerin kuralları bağlam içinde öğrenmesine olanak tanır ve öğrenilen bilgilerin işlevselleşmesini kolaylaştırır. Bu çerçevede, programın dil bilgisi öğretimine ilişkin metin merkezli yapısının, kademeli ve öğrenci seviyelerine duyarlı şekilde yeniden düzenlenmesinin hem öğrenmenin kalıcılığı hem de üst düzey dil becerilerinin gelişimi açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerinin ortaya koyan bu çalışma kapsamında öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretim programına yeterince hâkim olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere program hakkında sorulan sorulara öğretmenlerin çoğu zaman program yerine ders kitaplarıyla ilgili (metinler, etkinlikler, içerik, konu anlatımı, vb.) yanıtlar vermeleri, onların program konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ya da bir program okur yazarı olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu sorun, öğretmenlerin programı incelemedikleri ya da anlamadıkları şeklinde yorumlanarak programın anlaşılabilirliği ve hizmet içi eğitimin yetersizliği bulgularıyla da desteklenebilir. Bu sorunun diğer sebebi, öğretmenlerin öğretim programını incelemeyen doğrudan ders kitabını kullanmaya başlamaları da olabilir. Öğretim programını okumadan, programın felsefesi ve yapısı hakkında genel bir bilgi edinmeden, doğrudan ders kitabı ile başlayacak bir öğretim sürecinin ne öğretmenler ne öğrenciler için yeterli olacağı ne de programın amaçlarını yerine getirebileceği düşünülmektedir.

Öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini sunan bu çalışmada, programın uygulanması sürecinde yaşanan problemlerin sadece öğretim programından (dili, yapısı, yoğunluğu, uygulanabilirliği, vb.) kaynaklanmadığı; öğretmenlerin program okuyazarı olmaması ve programa yeterince hâkim olmamasının da bu sonuçta etkisinin olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu kapsamda ulaşılan bulgulardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

- Programın kavramsal yapısı ve terminolojisi sadeleştirilmeli, öğrenme çıktıları ise kısa, ölçülebilir ve doğrudan gözlemlenebilir biçimde yeniden düzenlenmeli ve öğretmenlerin anlayabileceği açık ve net bir dil kullanılmalıdır. Programın sonuna, kullanılan kavramlara ilişkin kısa bir terimler sözlüğü eklenmelidir.
- Programın hazırlanma sürecinde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen geri bildirimler dikkate alınmalı; sınıf mevcudu, ders süresi ve öğrenci profili gibi uygulama

sahasına özgü koşullar program yapısına yansıtılarak, etkinlik sayısı azaltılmalı ve içerikler farklı öğrenci düzeylerine uyarlanabilir biçimde seviyelendirilmelidir.

- Programa ilişkin olası sorular ve bu sorulara verilen yanıtlar sistematik biçimde belirlenmeli; bu yanıtlar, öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği dijital platformlar aracılığıyla (örneğin EBA) Program Hakkında Sıkça Sorulan Sorular (PHSSS) başlığıyla paylaşılmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaşılabilecekleri belirsizlikler azaltılabilir ve mesleki destek süreklilik kazanabilir.
- Programın sahada daha etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konulara açıklık getiren, örnek tematik birimlere dayalı, uygulama odaklı hizmet içi eğitimler düzenlenmeli; bu süreci desteklemek amacıyla rehberlik materyalleri, ders planı örnekleri ve çözüm odaklı kılavuzlar öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
- Değerlendirme araçları, programla doğrudan ilişkilendirilebilecek şekilde sade ve işlevsel olarak tasarlanmalı; öğretmenlerin evrak yükünü azaltacak dijital çözümler desteklenirken, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve portfolyo gibi yöntemler için de uygulanabilir ve standart örnekler sunulmalıdır.
- Programda yer alan dijital içeriklerin (örneğin EBA bağlantıları, QR kodlar) tüm okullar için işlevsel hâle gelebilmesi amacıyla, içeriklerin erişilebilirliği okul koşullarına uygun biçimde yeniden düzenlenmeli; özellikle kırsal bölgelerde yaşanan internet ve donanım eksikliklerine yönelik çözüm odaklı destek mekanizmaları geliştirilmelidir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamış olup yüz yüze ve çevirim içi formda görüşlerini dile getiren öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Yazar Katkısı

Bu çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Kaynaklar

- Arslan, A. (2025). TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 13(162), 202-220. [10.29228/ASOS.80345](https://doi.org/10.29228/ASOS.80345)
- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk dili ve edebiyatı) önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741.
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bahsedilen öğrenci profili 'Yetkin ve Erdemli İnsan'a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 71, 13–35.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42.
- Bayazıt, Z. (2012). Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozkırlı, K. Ç., ve Er, O. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1931–1946.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.

- Burgul Adıgüzel, F. (2023). Müzede edebiyat eğitimi olur mu? Öğretmen adaylarının müzede edebiyat eğitimi deneyimi. *Journal of International Museum Education*, 5("Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye'de Müzecilik ve Müze Eğitimi" Özel Sayısı), 108–125. <https://doi.org/10.51637/jimusemed.1372702>
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 55–70. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2020). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- DEM, Değerler Eğitimi Merkezi. (2025, Mayıs 10). Değerlendirme: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://dem.org.tr/arastirma/degerlendirme/2024/05/degerlendirme-turkiye-yuzyili-maarif-modeli>
- Demir, C. C. (2010). *Türk edebiyatı ders kitaplarının programa uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, M., ve Gelişli, Y. (2020). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(47), 630–652.
- Demirel, Ö. (2007). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem A Yayıncılık.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, E., ve Susam, E. (2025). Sınıf öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını saptama. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(23), 58–71. <https://doi.org/10.29129/inujgse.1520846>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562>
- Eskimen, A. D. (2018). 9–12. sınıf Türk dili ve edebiyatı, Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 111–129.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Göktürk, A. (1986). *Dil ve edebiyat öğretiminde yeni yaklaşımlar*. TED IV. Öğretim Toplantısı. Ankara: TED Yayınları.
- Işıksalan, S. N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15–40.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6–11.
- Kavcar, C. (2017). Edebiyat ve eğitim. Anı Yayıncılık.
- Kaya, M., ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108–146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayabaşı, B., ve Karadağ, N. (2021). Türk dili ve edebiyatı derslerinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1105–1123.
- Kuduban, Ö., ve Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 39, 167–186.
- Kuzu, O., vd. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkökul matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640–667.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Ortak metin. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (9–12. sınıflar). MEB Yayınları.

- Oral, B., ve Aşlıoğlu, B. (2000). Lise Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25, 34–41.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Şirikçi, H. ve Yıldırım, A. (2020). İnsan kaynakları yönetimi eğitim ve geliştirme işlevi açısından MEB hizmetiçi faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 38-46.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Türkyılmaz, M., Can, R., ve Karadeniz, A. (2010). Öğrenci görüşleriyle Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113–123.
- Uşun, S., ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Uşun, S. (2016). Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2024). İlkokul Hayat Bilgisi dersi 2023 ve 2024 öğretim programlarındaki öğretim amaçlarının taksonomik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(8), 1–16.
- Yalçın, A. (2018). Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. N., Aydın Şengül, Ö., ve Bada, E. (2020). Hizmetiçi eğitimde sınıf yönetimi ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 213-234. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.711438>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Yurdakul, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76–88.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

In 2024, the Turkish Language and Literature Course Curriculum of the Turkish Century Education Model, which introduced significant changes to the field of Turkish language and literature, began to be applied to 9th grade in the 2024-2025 academic year. The Turkish Century Education Model, whose ultimate goal is to raise competent and virtuous people, 'is based on the multifaceted development of the individual in terms of mental, social, emotional, physical and moral aspects' (MoNE, 2024, p. 11).

Methodology

The study was designed with a qualitative perspective to understand teachers' experiences about the implementation process of the new curriculum. Understanding the views of Turkish language and literature teachers, which is the main purpose of the research, in depth and multidimensionally is possible through rich data collection techniques that include teachers' direct experiences and perceptions. In this context, the case study method is a method that can comprehensively reveal the effects of the curriculum in practice and the problems encountered based on the real experiences of teachers (Stake, 2010). The study group consisted of 47 Turkish language and literature teachers actively teaching in the 9th grade. The criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling types, was used to determine the participants.

Findings

According to the teachers' opinions, most of the teachers (f=40) participated in in-service training, but it was determined that it was evaluated as formal, inadequate, and far from implementation support. According to the teachers, the strengths of TCCP were classified under the themes of 'student-centredness and active participation' (f=56), 'development of thematic language skills' (f=34), 'content and structural richness' (f=19), 'values education' (f=7), 'measurement and evaluation' (f=7). The themes related to the aspects that need to be improved are listed in order of frequency as 'comprehensibility and conceptual structure of the programme' (f=44), 'applicability of the programme' (39), 'quality and number of activities' (f=32), 'physical and technological infrastructure' (f=31), 'assessment and evaluation process' (f=26), 'grammar and knowledge transfer' (f=19).

While the positive aspects of TDEÖP in terms of literature teaching are shown as 'taking the artistic-literary approach as a basis' (f=6), 'getting away from memorisation' (f=5), 'developing genre knowledge' (f=4), 'supporting interpretation/production' (f=5), the negative aspects are shown as 'missing acquisition and low achievement' (f=7) in order of frequency, 'difficulty in practice' (f=6), "lack of knowledge of literary history/language" (f=6), "complexity, far from integrity" (f=5), "lack of readiness" (f=5), "need for development" (f=4), "school level" (f=4), "difficulty of activity" (f=4), "text selection" (f=3), "interpretation based" (f=3), "lack of preparation for the exam" (f=3).

Discussions, Conclusions, and Recommendations

In line with the findings of the study, it was determined that teachers positively evaluated the student-centred, holistic, text-based and multimodal structure of the programme. Participants, in particular, emphasized that a learning approach that fosters active participation can significantly contribute to the individual development of students. However, teachers emphasised that the curriculum needs to be improved in various aspects; in this direction, they stated that there is a need for reorganisation in areas such as comprehensibility of the programme, conceptual structure, measurability of learning outcomes, suitability to student level, intensity of activities, technical infrastructure deficiencies and complex assessment-evaluation processes.

Criticisms about the applicability of the curriculum are largely shaped around structural limitations such as the physical and technological infrastructure of schools, class sizes, students' readiness levels and course durations. The participants stated that the activities foreseen in the programme are not applicable in crowded classrooms in terms of time and this increases the workload of the teacher.

Problems related to the accessibility of digital content (e.g. QR codes, EBA links) and technological hardware deficiencies were also frequently mentioned by teachers. Inadequate internet infrastructure and a lack of equipment, especially in schools in rural areas, are among the main factors that prevent the effective implementation of the contemporary programme structure in the field. In this context, it is recommended that technical solutions be developed to increase the accessibility of digital content and expand infrastructure support. According to the research results, the programme's approach to literature teaching, which emphasizes the artistic aspect, is supported by creative and interpretive activities and gives importance to genre diversity, and was found to be positive by the teachers.

The majority of participants stated that they needed support in areas such as in-service training and guidance, explanatory resources, measurement and assessment tools, digital content, and administrative support to increase the applicability of the programme. In line with these findings, it is suggested that the 2024 Curriculum be simplified conceptually and structurally to address the problems encountered in practice, and feedback mechanisms based on teachers' experiences be implemented.



Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi/
Journal of Gazi Faculty of
Education

GEFAD

e-ISSN: 3108-5342 GEFAD /JoGEF 45(3): 841-865(2025)

Öğretmenlerin Fakülte Eğitimleri ve İstihdam Edilebilirlik Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Views On The Education They Received At The Faculty And Their Perceptions Of Employability

Cahide KİBAROĞLU^{*1}, Serkan KOŞAR²

¹Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

e-mail: cahide.dislitas@bozok.edu.tr ORCID ID :0000-0002-7976-7145

²Gazi Üniversitesi, Türkiye

e-mail: skosar@gazi.edu.tr, ORCID ID :0000-0003-2581-5145

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 15.07.2025

Kabul Tarihi: 03.09.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 841-865

***Sorumlu Yazar:** Cahide KİBAROĞLU

Yazar Notu: Bu çalışma ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Alıntılama: Kibaroglu, C. & Koşar, S. (2025). Öğretmenlerin fakülte eğitimleri ve istihdam edilebilirlik algılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 841-865.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma için Gazi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 15/02/2022 tarih ve E.288155 sayılı kararı ile etik komisyon onayı alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmada yapay zekâ destekli herhangi bir araç kullanılmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Öğretmenlerin Fakülte Eğitimleri ve İstihdam Edilebilirlik Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

ÖZ

Bu çalışma, öğretmenlerin eğitimlerinin meslek yaşamında ihtiyaç duydukları yetkinlikleri ne düzeyde kazandırdığı ile uygulamaya yansımaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alan yazında öğretmenler özelinde böyle bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle araştırmanın alan yazına bu yönüyle katkı sunması beklenmektedir. Bunun için insan sermayesi kuramının öğretimsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayesi boyutlarındaki yetkinlikler ve istihdam edilebilirlik becerileri ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırmalardan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yönlendirilmiş içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisinde kendilerini yetkin gördükleri; okul uygulamalarının nicelik ve nitelik olarak yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar kültürel, psikolojik ve sosyal sermaye gelişiminde stajın, kampüs yaşamının ve büyük şehirde okumanın olumlu katkı verdiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin deneyimle beraber mesleki bilgi, sosyal, kültürel ve psikolojik becerileri daha fazla kazandıkları ulaşılan sonuçlardır. Öğretmenler istihdamları önünde mezun fazlası ve işsizliği engel olarak görmektedir. Öğretmenlerin eğitimlerinde uygulamanın artırılması ve kontenjanların arz-talep dengesi, eğitim-istihdam bağlantısı gözetilerek hazırlanması karar vericilere önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Öğretmen eğitimi, İnsan sermayesi, İstihdam edilebilirlik.

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the extent to which teachers' training provides them with the competencies they need in their professional life and its reflection on practice. Since there is no such research related to teachers in the literature; in this respect it is expected that this research may contribute to the literature. For this purpose, competencies in the instructional, social, cultural, psychological and market value capital dimensions of human capital theory and employability skills are discussed. In the research, phenomenology design was used. Purposive, criterion and maximum diversity sampling were used to determine the study group. Data were collected using a semi-structured interview form. Guided content analysis was used to analyze the data. According to the results of the study, teachers considered themselves competent in content knowledge and content teaching knowledge and it was concluded that school practices were inadequate in terms of quantity and quality. Participants stated that internship, campus life and studying in a big city contributed positively to the development of cultural, psychological and social capital. It was concluded that teachers gained more professional knowledge, social, cultural and psychological skills with experience. Teachers view graduate surplus and unemployment as obstacles to their employment. It can be recommended to decision makers to increase the practice in teachers' education and to prepare quotas by considering the supply-demand balance, education-employment link.

Keywords: Education, Teacher education, Human capital, Employability.

GİRİŞ

Bilgi toplumu döneminin son aşaması olan dijitalleşmenin toplumsal yaşamı değiştirmesi, üniversitelerden bu dönemin ihtiyaç duyduğu yetkinliklere sahip insan gücünü yetiştirmesi talebini getirmiştir. Bu dönemde mezunlarda aranan yeterlikler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, sosyo-iletişimsel beceriler ve yaratıcı düşünme öne çıkmaktadır (Şendağ & Gedik, 2015).

Yeni nesli yetiştirecek olan öğretmenler için eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyo-iletişimsel yeterlikler önem kazanmaktadır. Eğitimin kalitesi ile bağlantılı olarak değerlendirilen öğretmen yeterlikleri ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel alan, genel kültür, eğitim-öğretme bilgi ve becerileri olarak sıralanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008, 2017a). Avrupa Komisyonu öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde piyasa beklentileri, kariyer danışmanlığı, sistematik mezun izleme anketleri, staj gibi bir dizi parametreyi içeren mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinin ölçüt olarak alınmasının, öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesinde katkı sunacağından söz etmektedir (European Commission, 2015). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne (ÖMGY) ilişkin bazı çalışmalarda öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeyinin düşük olduğu, uygulamaya yansımada ve Yükseköğretim Kurulu'nun Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu hâle getirilmesi gerektiğinden söz edilmektedir (Buldu, 2014; Türk Eğitim Derneği, 2009; Özoğlu, 2010). Bu yeterlikleri taşıyacak öğretmenleri yetiştiren programlarla ilgili iki raporda; öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasına dönük uygulamalar gerektiği, arz-talep dengesi gözetilmeden ilgili programlara öğrenci seçilmesinin nitelikte düşüşe yol açtığı değerlendirilmeleri bulunmaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2017; Türk Eğitim Derneği, 2018). Uluslararası raporlara göre; Türkiye'de okul deneyimi ile yeterli eğitim aldığını söyleyen öğretmenlerin oranı ve öğrencilerin becerilerini artırıcı etkin programlar uygulayan fakültelerin sayısı, araştırmaya dâhil edilen diğer ülkelere göre, daha düşüktür (Dünya Bankası, 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Ayrıca alan yazında yükseköğretimin kitleselleşmesi, kalabalık sınıflar, teori ağırlıklı öğretim, öğretim elemanı yetersizliği (nicel/nitel), çoktan seçmeli sınav ve formasyon eğitiminin mezun niteliğinde düşüşe yol açtığından söz edilmektedir (Kurt & Fidan, 2021; Özer & Alkan, 2017).

Alan yazında öğretmen istihdamına ilişkin tutarsız politikalar (Özoğlu, 2011), arz talep dengesizliği, istihdamda bölgeler ve kent/kırsal arasındaki dengesiz dağılım (Özoğlu vd., 2013); Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasında eşgüdümsüzlük, atanamayan öğretmen sorunu, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın yetkinlik ölçümünde içerik, yapı ve kapsam açısından yetersiz kaldığı yönünde eleştiriler yer almaktadır (Aydın vd., 2014; Atav & Sönmez, 2013). Ayrıca istihdama ilişkin öğretmenlerin farklı statülerde atanması (sözleşmeli, ücretli, kadrolu vb.), mesleklerinden memnuniyetsizlikleri çokça vurgulanan bulgulardır (Eğitim Bir Sen, 2008; Özoğlu vd., 2013; Yurdakul vd., 2016). Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu ve 19. Millî Eğitim Şûrası ile 11. Kalkınma Planı ve Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde statü kaybı ile alınacak önlemlere ve arz talep dengesini göz ardı eden politikalara, niteliksiz öğretmen yetiştiren programlara ilişkin eleştiriler yer almaktadır (MEB, 2019a, 2017b, 2014; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019).

Eğitim yoluyla insanın niteliklerinin artırılması, dolayısıyla verimliliğin yükseleceği temel fikrine dayanan İnsan Sermayesi Kuramı eğitim ile işgücü verimliliği, ekonomik büyüme ve istihdam arasında doğrudan bir ilişki olduğunu savunur (Kiker, 1966). Schultz (1968) insan sermayesini; toplumların insan gücü yetiştirmek için yaptığı yatırımlar ile bilgi, tecrübe ve yetenekler stoku oluşturmaları olarak tanımlamıştır. İnsani sermaye kazanımına ilişkin olarak Useem ve Karabel (1986) üniversite eğitimi ile mezunların sosyal, kültürel ve öğretimsel olmak üzere üç tür sermaye edindiklerini söylerler. Çalışmalarında mezunların eğitimleri ile daha iyi işler ile yüksek gelir elde etmeleri arasında doğrudan ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Useem & Karabel, 1986). Baruch vd. (2005) sosyal, kültürel, öğretimsel, psikolojik ve piyasa değeri sermayesi olmak üzere beş tür insan sermayesinden söz etmektedir.

Küreselleşen dünyada yaşanan dönüşümle istihdam kavramı yerine istihdam edilebilirlik kavramı alan yazında yer almaya başlamıştır. Knight ve Yorke (2003) kavramı, "bireylerin iş bulma ihtimalini artıran ve mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayan; kendilerinin, işgücünün, toplumun ve ekonominin menfaatine olan bir dizi beceri, anlayış ve kişisel nitelikler" şeklinde tanımlamıştır. Alan yazında istihdam edilebilirliğin, yükseköğretimde bir kalite göstergesi olduğu (Storen & Aamodt, 2010); bilgi çağında istihdam edilebilirlik becerilerinin farklılaştığı (Boden & Nedeva, 2010; European Centre For The Development Of Vocational Training [CEDEFOP], 2020; Van Der Heighden & Van Der Heighden, 2006) ve detaylandığı (Bridgestock, 2009; Harvey, 2000); yükseköğrenimleri

süresince öğrencilere kariyer geliştirme ile psikolojik danışmanlık hizmeti verilmesi gerektiği (Knight & York, 2003; Vanhercke vd., 2015) yönünde değerlendirmeler vardır. Ayrıca iş piyasasının talep ettiği ve işgücü arzının niteliğinin örtüşmediği yani eğitim istihdam ilişkisinin zayıf olduğu (Çelik, 2018); bu nedenle eğitim programlarına istihdam edilebilirlikle ilgili unsurların eklenmesi (Holmes, 2001; Knight & Yorke, 2003; O'Leary, 2016); süregelen öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi (Harvey, 2000); öğrencilerin yükseköğrenimleri süresince uygulamalı eğitim ve staj yoluyla tecrübe kazanmasının sağlanması (Holmes, 2001; Knight & Yorke, 2003; Tran, 2015); mezunların ticari farkındalık, ekip çalışması, liderlik ve iletişim gibi beceriler kazanmalarına olanak sağlayacak eğitim yöntemleri uygulanmasının (Donald vd., 2018) gerektiği yönünde görüşler de bulunmaktadır. Günümüzde ihtiyaç duyulan yeterlik ve beceriler ise; eleştirel düşünme ve analiz etme, planlama ve organizasyon, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, müşteri hizmetleri, takım çalışması, iletişim, ileri düzeyde bilişim, yabancı dil ve ileri düzey okuryazarlık, dirençlilik, stres toleransı ve esneklik gibi özyönetim becerileri olarak sıralanmaktadır (CEDEFOP, 2017; World Economic Forum, 2016).

İnsan Sermayesi Kuramına göre mezunların kazandığı niteliklerin yani istihdam edilebilirlik becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılacağı böylelikle verimliliğin de artırılacağına vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin istihdam edilebilirlik becerileri altında yer alan; alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi (öğretimsel sermaye), eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ile sosyo-iletişimsel beceriler (sosyal/kültürel sermaye), psikolojik yeterlikler (psikolojik dayanıklılık, stres ve zaman yönetimi, öz farkındalık, öz yeterlik vb.) gibi yetkinliklerle donatılmasının önemi artmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin insani sermaye yani istihdam edilebilirlik becerilerini eğitimleri yoluyla ne düzeyde kazandıkları ve bunun mesleğe yansması alt problemlerdeki sorular ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Alan yazındaki çalışmalar eğitim, insan sermayesi kazanımı ve istihdam edilebilirlik arasında doğrudan ilişki olduğu bulgularına yer vermektedir (Baruch vd., 2005; Donald vd., 2018; Fidan & Koç, 2019; Koç vd., 2019; Kurt & Fidan, 2021; Useem & Karabel, 1986). Ancak alan yazında öğretmen adaylarının eğitimleri süresince edindikleri insan sermayesi ve bunun istihdam edilebilirliklerine etkisi ile çalışma hayatında edindikleri yeterlik ve becerileri iş yaşamında kullanma düzeylerini açıklayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, üniversite eğitiminin insan sermayesi kuramının beş alt boyutu olan öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesini (Baruch vd., 2005) edinmelerinde ve istihdam edilebilirliklerindeki etkileri ile eğitimleri yoluyla elde ettikleri yeterlik ve becerileri iş yaşamında nasıl kullandıkları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın öğretmen yetiştirme ve istihdamına ilişkin politikaların belirlenmesinde karar vericilere sunulacak önerilerle alan yazına katkı verilmesi beklenmektedir.

Bu ana amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin ve üniversitenin sağladığı olanakların (sosyal-kültürel etkinlikler, kampüs olanakları vb.) onların istihdam edilebilirliklerine yönelik yetkinlikleri edinmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, eğitim fakültesinde aldıkları eğitim ve üniversitenin sağladığı olanaklar (sosyal-kültürel etkinlikler, kampüs olanakları vb.) yoluyla edindikleri yetkinliklerin çalışma yaşamına aktarılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin eğitimleri boyunca ve sonrasında istihdam edilebilirliklerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin istihdam edilebilirliklerini etkileyen üniversite eğitimleri dışındaki sosyal, ekonomik ve politik etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde kazandıkları yetkinlikler ile bunların iş yaşamına yansımalarına ilişkin görüşlerine dayanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile derinlemesine veri toplanması amaçlandığından görüşmelerde yapılan açıklamaların politika, kişisel önyargılar, öfke vb. sebeplerle çarpıtılma olasılığı bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin kişisel deneyimlerini aktarması araştırmanın bulguları açısından bir sınırlılık yaratabilir. Ayrıca araştırma, çalışma alanı Yozgat İli merkez ve ilçelerindeki ilköğretim

okullarında görev yapan ve Ankara'daki dört üniversiteden (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) mezun öğretmenlerin kişisel deneyimlerini yansıttıkları görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacılar fenomenle ilgili deneyimi olan kişilerden veri toplar ve bu deneyimlere dayanarak bütüncül bir betimleme yapar (Creswell, 2015). Çalışmadaki fenomen, öğretmenlerin yüksek öğrenimlerinde edindikleri yetkinlikler sayesinde kendilerini istihdam edilebilir olarak algılamaları ile bu yetkinlikleri iş yaşamında uygulamalarına ilişkin görüşleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarından mezun olup, Yozgat ilindeki ilköğretim okullarında (resmi) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Her programı temsilen -kıdemi en az 5 en çok 15 yıl- toplam 25 (6'şar sınıf, fen bilgisi ve matematik, 4 sosyal bilgiler ve 3 Türkçe öğretmeni) gönüllü katılımcıdan oluşan bir çalışma grubuna ulaşılmıştır.

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Temel ölçütler katılımcıların Eğitim Fakültesi, ilköğretim öğretmenlik programları mezunu olmalarıdır. Maksimum çeşitlilik için yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan üniversite, program türü ve düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki önce ilköğretim düzeyindeki programlar belirlenmiş, ikinci olarak 2018-2021 yıllarında en çok, en az ve orta düzeyde ataması yapılan programlar saptanmıştır (MEB, 2018, 2019b, 2020, 2021). Bu programlar içinden en çok atama yapılan programlar Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği orta düzeyde, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlikleri ataması az olan programlar olarak bulunmuştur. Bahsi geçen gerekçelerle araştırmada bu beş program tercih edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Özellikleri

Üniversite	Program	Kıdem (yıl)	Katılımcı Sayısı
Ankara Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	11	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	1
		10	
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	5	3
Gazi Üniversitesi		10	
		8	
	Matematik Öğretmenliği	11	3
		9	
		5	
	Sınıf Öğretmenliği	12	2
		7	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	14	3
Hacettepe Üniversitesi		12	
		6	
	Türkçe Öğretmenliği	7	3
		10	
		14	
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	3
		6	
	Matematik Öğretmenliği	6	2
		5	

		11	
	Sınıf Öğretmenliği	13	3
		11	
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Matematik Öğretmenliği	6	1

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri toplama aracı hazırlanırken alan yazından hareketle geliştirilen taslak forma son şeklini vermek için uzman görüşü alınmıştır. Çalışma grubunda olmayan öğretmenlerle denemelik görüşmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri ve denemelik görüşmeler sonucunda forma son şekli verilmiştir.

Gerekli izinlerin alınması sonrası ulaşım kolaylığı ve genç öğretmenlere ulaşabilmek için Yozgat ilinde görev yapan öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Katılımcı öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme onay ile gönüllü olur formları imzalatılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, kayıtlar şifrelenerek dosyalanmıştır. Ses kayıtları yazılı hale getirilirken katılımcı öğretmenlere “K” kodu verilerek 1’den 25’e kadar numaralandırılmıştır.

Creswell’e göre (2015) katılımcıların kendi deneyimlerini kendi sözleriyle anlatmalarına izin veren rahat bir etkileşim ortamının yaratılması önemlidir. Bu nedenle görüşmeler öğretmenlerin istediği yerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 60-90 dakika aralığında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde, yönlendirilmiş içerik analizi kullanılmıştır. Hsieh ve Shannon (2005); yönlendirilmiş içerik analizinde analizler kuramsal çerçeveye dayalı başlangıç kodları ile başlar demektedir. Buradan hareketle araştırmada, Baruch vd.’nin (2005) insan sermayesi kuramının beş alt boyutuna ilişkin modelinden hareketle bir veri analizi yapılmıştır. Her bir alt probleme ait kategori ve kodlardan oluşan tablolar hazırlanmıştır. Görüşmelerden oluşturulan veri seti okunarak tekrar edilen kelimeler ve cümleler not edilmiş, neden-sonuç ilişkilerine dayanarak olgular arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik; çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb. yöntemler kullanılması ile mümkün olur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Creswell (2015) geçerliğin sağlanması için; uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, çoklu ve farklı kaynak ile yöntemler kullanılması, akran sorgulaması, araştırmacının kendine ilişkin önyargılarını ve araştırmacının gelişimine göre değerlendirme yapılarak değişiklikler yapıp gerekçelerin ortaya konması, verilerin toplanması sonuç ve bulguların tekrar katılımcıların değerlendirilmesine sunulması, iyi bir betimleme yapılması ve dış bir göz (uzman) tarafından aracın değerlendirilmesi stratejilerinin kullanılabileceğini söyler (Creswell, 2015). Bu araştırmada veri toplama aracının geçerliği için; uzman görüşüne başvurulmuş, katılımcılarla uzun süreli yüz yüze görüşme yapılmış, verilerin analizinden sonra bulgu ve yorumlar katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için okuyucular çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin ve verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde yani başka araştırmacıların da değerlendirmesine olanak verecek şekilde tanımlanması güvenirlidir. Araştırmacının görüşmeleri ses kaydına alması ve bunları deşifre etmesi kullanılabilecek tekniklerdir. Verilerin kodlanması sürecinde ise verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesi güvenirlilik için önemli bir başka husustur (Creswell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada güvenirlilik için, katılımcılarla yapılan görüşmeler katılımcıların onayıyla kayda alınmış ve deşifre edilerek yazıya aktarılarak yalnızca araştırmacının erişebileceği şekilde dosyalanmıştır. Ayrıca, verilerin toplanması ve analizi yöntemleri ayrıntılı olarak yazılmış, toplanan veriler sonuçlarla ilişkilendirilmiştir.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma için Gazi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 15/02/2022 tarih ve E.288155 sayılı kararı ile etik komisyon onayı alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitimin ve Üniversitenin Sağladığı Olanakların İstihdam Edilebilirlik Yetkinlikleri Edinimlerine Katkısı'na İlişkin Bulgular

Öğretimsel Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular

Kategoriye ilişkin kodlar; alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi, okul uygulaması ve mesleği yapmaya hazırlık algısıdır. Alan bilgisi yetkinliği kazanımına ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu eğitimlerinin olumlu katkı verdiğini söylerken (n=20), aldıkları eğitimi yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin sayısı az olmakla beraber bu grup içinde çoğunluk matematik öğretmenliği bölümü mezunlarıdır (n=5). Katılımcıların neredeyse üçte biri (n= 9) eğitimlerini teorik, uygulamanın eksik, müfredatla uyumsuz olarak değerlendirmiştir. Ders içi uygulamaya ilişkin eğitimlerini yeterli ve yetersiz bulanlar hemen hemen eşittir (n=10, n=9). Örnek ifadeler:

K9: Eğitimimiz teorik kaldı ve onları pek uygulamaya dökemedik.

K11: Çok üst düzey matematik aldık. Benim orada aldığım alan bilgisi benim öğretmenlik hayatımda bana bir katkı sağlamadı (...) Ortaokulla alakası yok.

K22: Uygulamada çok yetersiz kaldık (...) Biz işin içinde değildik. Ne olduğunu göremedik.

Alan öğretimi bilgisine ilişkin katılımcılardan aldıkları eğitimi yeterli bulan sayısı fazla iken (n=17), 9 katılımcı yeterli bulmadıklarını; alan öğretimi bilgisini teorik ve uygulamayla uyumsuz (n=15), ders içi uygulamaları (n=10) yetersiz bulduklarını söylemiştir. Öğretmenler özellikle sınıf yönetimi ve gelişim psikolojisi açısından kendilerini yetersiz görmektedirler. Örnek ifadeler şunlardır:

K18: Alan öğretimine gelirse eğitimle ilgili derslerimiz genelde teorikti. Uygulama ancak son sınıfta stajla birlikte gördüğümüz bir şey oldu. O konuda bir eksiklik vardı. Öğretmenliğe geçtiğimden daha farklı olduğunu gördüm.

K9: Nasıl anlatacağınız kısmı eksikti. 11-14 yaş grubu oyun ister, görsellik ister, somutlaştır ister (...) İyice öğrenmek ister, örneklendirerek iyi öğrenmek ister. Soyut bir şeyi o yaş grubuna anlatmak çok zor.

K9: Öğrencinin seviyesine inme ona göre anlatma meselesinde bunları biz mesleğe geçtikten sonra öğrenebildik.

Okul uygulamasının (staj) kazandırdığı yetkinliğe ilişkin öğretmenlerden 22'si olumsuz yönde görüş belirtmiştir.

K12: Staj yetersiz kaldı (...) Hem süre yetersiz hem de bizi böyle bırakıyorlardı (...) Hadi ne hâliniz varsa görün. Çalışma hayatını bütün olarak görebilseydik. Hem üniversite hocalarım rehberlik anlamında eksikti hem de staja gittiğim öğretmenler.

Katılımcı öğretmenlerin okul uygulamasında gördükleri yetersizlikler; staj süresi (n=7), rehberlik (n=11), okul işleyişi (n=6), okul iklimine aşinalık (n=9), sınıf ortamında ders işlemedir (n=9).

Mesleği yapmaya hazırlık algısına ilişkin olarak ise; 13 katılımcı mezun olduklarında hazır hissetmediklerini, 11 katılımcı hazır hissettiklerini söylemişlerdir.

K23: Hazır hissetmediğimi gördüm. Önemli olan şuydu bana üniversitede 11 yaşındaki bir çocuğa isimleri nasıl anlatırsın bundan bahsetmediler. Çocuğun o yaş seviyesinde ne olduğunu yani çocuk ne düşünür onu aldık. Ama ikisinin bağlantısını bize bir ders olarak vermeleri gerekiyor.

Sosyal Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular

Sosyal sermaye yetkinliği kazanımına ilişkin olarak kodlar; sosyal beceri kazanımı, sosyal ağlara katılım ve ağ kurma becerisi, sosyal faaliyetlere katılım, güven, iletişim, eşgüdüm ve grup çalışmasına yatkınlık, saygı ve mütakabiliyettir.

Katılımcılar kampüs yaşamı ve sosyal faaliyetlere katılım ile büyük şehirde okumanın (n=15, n=7) sosyal beceri kazanımına etkisi olduğunu söylemişlerdir.

K19: Çok değiştirdi hocam, hatta şöyle de örnek vereyim, küpe takan arkadaşlar vardı çok laf ederdim. Ben ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar kulağımı deldirdim, küpe taktım, saçımı uzattım,

çok rahat giyinmeye başladım ve bu beni ortama o kadar hızlı adapte etti ki (...) Ben kafamı kaldırıp iyiyim diyemezdim çok utanırdım yani. Mesela o yünden beni inanılmaz açtı.

K15: Öğrenci kulübü üyesi değildim ama faaliyetlerine katıldım. Yani bunu spor müsabakaları oldu geziler oldu hatta. Sürekli sosyal etkinliklerin olduğu bir yer. Bisiklet sürme, öğretmenlerle doğa yürüyüşü bizim zaten kampüsümüzün bir doğası var bir gölümüz var, bir vadimiz var hatta bizim üniversitemizin içinde bile, o alanı çıkmadan bile çok sosyal etkinlik yapılabilirdi.

Sosyal ağ kurma ve ağlara katılım becerisi kazanımına ilişkin olarak katılımcıların yarısından fazlası (n=14) sınıf içi etkinliklerin olumlu yönde katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısı (n=13) sosyal ağlar kurma ve sosyal ağlara katılım anlamında olumlu etkisi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine öğrenci kulüplerine katılmayan öğretmen sayısı da oldukça fazladır (n=10), kulüplere katıldığını ve aktif olduğunu söyleyen öğretmen sayısı yalnızca 5 kişidir. Örnek ifadelerden bazıları şöyledir:

K23: Grupla nasıl ders çalışılır onu öğrendik. Grup iletişimini öğrendik. Grupta lider olmayı öğrendik. Hocamız ödev verirdi makale kitap incelemesi yapardık. O yedi kişi otururdu. Sen bunu, sen bunu yapacaksın diye. Biz kitap incelemesini makale incelemesini beraber yapardık.

K25: Herhangi bir kulübe üye olmadım. Pek hevesimiz yoktu o işlere, benim gibi üç beş taşradan gelmiş erkek arkadaş Kızılay'da çay içerdik

Sosyal faaliyetlere katılıma ilişkin olumsuz yönde görüş bildiren katılımcılar gerekçe olarak; sosyal biri olmaması (çekingenlik) (n=8), ekonomik nedenler (n=6), okuluna git eve dön anlayışında biri olması (n=5), haberdar olmamak (n=2), siyasi olayları (n=1) söylemiştir. Örnek ifadeler şöyledir:

K7: Ben çok çekingen bir öğrenciydim zaten bu yüzden de üniversitede böyle kulüplere sosyal etkinliklere katılmadığımı düşünüyorum.

K10: Ankara'da hem haberdar olamadık böyle şeylerden hem de daha büyük şehir olduğu için daha fazla maddi imkân gerekiyordu. Zaten bizim ev kirası, şu, bu gibi gerekçelerle harcadığımız miktar da daha fazla olduğu için hiç o tür şeylere yönelemedik.

Güven alt başlığına ilişkin olarak katılımcılardan çok azı (n=3) bulundukları ortamda rahat hissetmedikleri, yine 3 katılımcı küçük şehirden gelmenin etkisiyle çekindikleri, kişisel özellik olarak girişken bir yapıda olmadıkları (n=4) yönünde görüş bildirmiştir. Örnek ifadeler aşağıdadır:

K12: Nasıl bir şey yapacağım, nasıl bir iletişime gireceğim, nasıl konuşacağım hiçbir bilgim yok. Ya da ne yaparsam acaba yanlış mı anlaşıyorum ben o açıdan çok (...) Biraz da kendim herhalde fitrat, çok zorlandım.

İletişim yetkinliğine ilişkin 17 katılımcı eğitimlerinin iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi açısından olumlu katkı verdiğini söylemişlerdir. Sadece 3 öğretmen rahat iletişim kuramadıklarından söz etmişlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifade şöyledir:

K7: Kendimi ifade etme yeteneğini kazandığımı düşünüyorum. Özellikle işte akademik olarak öğretmenlerle irtibatla olmak, işte arkadaş gruplarına katılıyor olmak gibi, yani üniversiteye başladıktan sonra ben daha fazla kendimi ifade etmeye başladım. Daha fazla özgüven sahibi olduğumu düşünüyorum.

Eşgüdüm ve grup çalışması becerisinin gelişmesine ilişkin olarak katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu katkı verdiğini (n=14), bunda özellikle sınıf içi etkinliklerin katkısı olduğundan söz etmişlerdir. Bu başlık altında sadece bir öğretmen sorunlarla karşılaşınca çözüm odaklı bir yaklaşım benimsenmesi yönünde katkısı olduğundan söz etmiştir. Örnek ifade:

K14: Hocalarımız da görev verirken grup hâlinde veriyordu mesela yedi sekiz kişilik bu kümelenme yöntemiyle ders işliyorduk. O sebeple hani bağ içinde olmak zorundaydık. Mutlaka ki birlikte iletişim hâlinde olmak zorundaydık.

Saygı ve müteakabiliyet başlığı altında 9 katılımcı eğitimlerinin olumlu yönde katkı sunduğunu söylemiştir. Bu katılımcılar kampüsü olan üniversitelerden mezunlardır. Örnek ifade şöyledir:

K22: Dışarıda okumak, büyük bir şehirde okumak, büyük bir üniversitede okumak (...) Çok farklı kültürler bir araya gelmiş. Farklılıklara saygı duymayı, insanların kişisel tercihlerine saygı duymayı, hoşgörüyü, herkesin aynı imkânlara sahip olmadığını görmeyi sağladı. Bana en çok sorgulamayı,

insanların siyasi düşüncelerine saygılı olmayı sağladı. Ben şimdi düşünüyorum ama o dönemdekiyle aynı değil yani. Olabilir, insanlar farklı düşünebilir. Saygı duymak gerekir.

Kültürel Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular

Kültürel sermaye yetkinliğine ilişkin kodlar; araştırma/kütüphane kullanım becerisi, kişisel kütüphane oluşturulması, okuma alışkanlığı, medya araçlarının kullanımı, kültürel etkinliklere katılım, kültürel farkındalık, kültürel sermaye yetkinliği kazanımıdır.

Katılımcıların 14'ü araştırma ve kütüphane kullanım becerilerinin gelişmesinde eğitimlerinin olumlu katkı verdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1 öğretmen okul kütüphanesinden yararlanmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin çok azı (n=3) kişisel bir kütüphane sahibi olmaya çalıştıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K6: Üniversitede öyle zaten bir ödev için baya bir araştırma yapıyorduk. Türkçe İngilizce kaynaklar araştırıyorduk. Bizi çok zorluyordu. Biz o dönem kaynak tarama araştırma çok yapardık. Şimdi bir konuyla ilgili bir şey mi yapmak istiyorum, Türkçe kaynaklarda bakıyorum yok hemen İngilizcesini taratıyorum onu buluyorum. Bu açıdan üniversitede ödev hazırlarken araştırma yapma, kaynak tarama alışkanlığının faydasını bugün çok görüyorum. Bize bu alışkanlığı yerleştirdiler.

K12: Kendi kütüphanemi de oluşturmaya çalıştım. Şu an ben bir öğretmen olarak diyorum ki benim çocuğuma bırakabileceğim en güzel miras kitaplarım.

Eğitimlerinin okuma alışkanlığı kazanımına olumlu katkı sunduğunu belirten öğretmen sayısı katılımcıların yarısı kadardır (n=14). İki öğretmen okuma alışkanlığı kazanımı ve kütüphane kullanımına ilişkin yeterli ilgiyi göstermedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Örnek ifade aşağıdadır:

K20: Kitap severim. İlber Hodayı takip ederdim, tarih severim. Bu entelektüel birikim bize şunu sağladı, öğretti kişinin güçlü yönlerini açığa çıkarma şansı verdi. Bir ortamda nasıl farklı olabilirsiniz bazı özelliklerinizle bu özellikleriniz doğuştan gelir veya sonradan oluşur, bu özelliklerinizi geliştirebilirsiniz. Anladım ki popüler konular tarih edebiyat hâlâ çalışıyorum, unutulmuş atasözleri çalışıyorum, bize bir şeyler araştırma imkanı verdi; gizli yönlerimizi nasıl açığa çıkarabiliriz, toplumda bize o zamana kadar bize değer verilmedi, öyle ailelerde büyümedik, hangi yönümüzü açığa çıkarabiliriz de kendimizi gösterebiliriz, fırsat sağladı.

Medya araçlarının takibi ve kullanımına ilişkin görüş bildiren sadece 1 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlikle ilgili bir dergi takip ettiğinden söz etmiştir. Bunun dışında katılımcılardan bu konu başlığına ilişkin bir görüş gelmemiştir.

Katılımcıların yarısından fazlası (n=15) kültürel aktivitelere katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu katılımcılar en çok kampüs yaşamı ve büyük şehirde okumanın bu tür etkinliklere katılmada olumlu etkisi olduğunu yanı sıra öğretmenlerinin teşviki, ödevlerinin gereği olarak bu tür faaliyetlerde bulunduklarını söylemişlerdir. Örnek ifade:

K17: Üniversitenin imkânları, bulunduğu şehir ve o şehrin imkânları ile bağlantılı bu manada biz şanslı gruplardandık ve işte Ankara'da olması büyük şehir olması birçok sanatsal kültürel ve sportif faaliyetleri yapabilecek imkânlarla ulaşmamız manasında çok şanslı bir gruptuk. Yani istediğimiz her şeye istediğimiz her an ulaşabiliyorduk. Bunun bize katkısı oldu mu? Evet oldu.

Kültürel farkındalık (farklı kültürlerle aşina olma, sanat zevki gelişmesi vb.) başlığında görüş belirten öğretmenler 9 kişidir. Bu başlığa ilişkin örnek ifade aşağıdadır:

K4: Çok büyük katkısı var. Farklı kültürlerin bir araya geldiği bir yerdi. Ben sadece tek kültürle büyüyen biriydim. Küçük şehirden gittiğim için sadece tek tip yaşamayı görmüşüm. Burada sadece evin otoritesi ne derse onun kuralları geçerlidir. Ama ben oraya gittiğimde çok farklı insanların bir arada olduğunu gördüm. Farklı kültürlerin anlaşabildiğini gördüm. Farklı kültürden insanlarla arkadaş olunabiliyormuş bunu gördüm. Bu yüzden bu konuda üniversitenin bana etkisi çok fazla.

Kültürel sermaye kazanımına ilişkin görüş bildiren katılımcılardan 5 öğretmen aldıkları eğitimin kendilerine bir katkı vermediği yönünde görüş belirtmiştir. Bu katılımcılar öz eleştiride bulunarak kişisel özelliklerinin, farkındalıklarındaki eksikliğin, aile yapılarının (...) Okul sürelerini verimli geçirmelerinde olumsuz yönde etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin örnek ifade şöyledir:

KT24: Öz eleştiri yapmak gerekirse kendimi çok geliştirmediyimi düşünüyorum. Ankara'nın imkânlarını çok fazla kullanamadığımı düşünüyorum. Onu da buraya geldikten sonra o ders yoğunluğunun içerisinde veya yaşın vermiş olduğu havayla çok anlayamadım. Ama şu an yaşıyoruz oturuyor, olgunlaşıyoruz. Keşke şu faaliyetlere de katılsaydım, şunlara da gitseydim diyorum (...)

Psikolojik Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular

Psikolojik sermaye yetkinliğine ilişkin kodlar; özgüven, özsaygı, öz-farkındalık, öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık, empati, eşgüdüm, problem çözme becerisi, psikolojik sermaye kazanımıdır.

Katılımcı öğretmenlerin 20'si eğitimlerinin kendilerine özgüven kazandırdığı yönünde görüş belirtmiştir. Önemli görülen örnek ifade şöyledir:

K20: Özgüvenim çok gelişti. Özgürdük yani başka üniversitede okuyup da biraz daha baskı altında yaşayan insanlar var, komple şeydi böyle özgürlükte sınır yoktu, tabii bir de ben böyle tam yoğurulmaya hazır biri olarak gitmişim ki birçok şeyi öğreniyordum. Yeni duyduğum bir şey varsa, yeni yapılacak bir şey varsa katılmaya çalışıyordum mesela. İnsanların içerisinde kendimi ifade etmeye çalışıyordum. Yani bu istekte nereden geliyordu bilmiyorum ama belki de özgür ortamdandır.

Katılımcı 11 öğretmen özsaygılarını kazanarak mezun oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifade aşağıdadır:

K21: Ben çok şanslıyım. Üniversitede çok değerli hissettim, özgürlük vardı. Konuşuyorduk, konuşturuluyorduk. Bir yerde korkmadan fikrini söyleyebilmek için insanlar hem karşıya saygı hem de kendine saygıyı geliştiriyor, özsaygıyı geliştiriyor.

Öz-farkındalık kazanımına ilişkin olarak öğretmenlerin yarısı (n=12) eğitimlerinden olumlu katkı gördüklerini söylemişlerdir. Örnek ifade:

K5: Okulum beni tamamen, yüz seksen derece değiştirdi. Ben fikrimi özgürce ifade edebilirim kendi paramı kazanırım zaten o ilk maaşımı aldığım gün şunu dedim, sen araba da alabilirsin sen istediğin her şeyi de yapabilirsin; bu işi yapabileceğimi, kendim artık bir karar alabileceğimi, kendimi aslında duruşumu ben buyum şeklinde ifade edebileceğimi anladım. Huyum bu suyum bu kendimi tanıdım.

Öz-yeterlik algısına ilişkin olarak katılımcıların çoğunluğu (n=17) eğitimlerinin bu kazanıma olumlu katkı sunduğu yönünde görüş belirtmiştir. Örnek ifade:

K2: Şimdi zaten fakülteye ilk girdiğimizden dört yıl bitip mezun olup gidene kadar, biz öğretmen olacağımızı biliyorduk. Duyduğumuz her şey öğretmenlikle alakalı şeyler ve bunların aktarıcısı olduğumuzu da biliyorduk. Ben gördüğüm her şeyi çocuklara aktaracağımı biliyordum. Şöyle söyleyeyim zaten bu bilinçle girdiğimiz için psikolojik olarak zaten buna hazırдық. Üniversitemiz buna ne kattı; bize bunu unutturmadı her gün öğretmen olacağımızı bize hatırlattı, yani üzerine daha da ekledi, evet siz öğretmen olacaksınız bunun için geldiniz.

Psikolojik dayanıklılık başlığında sabır (n=13), kendine yetebilme ve hayatla baş edebilme (n=12), pes etmeme ve hakkını arama (n=9), psikolojik olarak mesleğe hazır hissetme (n=14), stresle baş edebilme (n=3) becerileri alt başlığında katılımcılar görüşler bildirmiştir. Katılımcılardan 13 öğretmen hoşgörü, saygı duyma, anlayış kavramları ile empati başlığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Eşgüdümüne ilişkin olarak katılımcılardan 7'si eğitimlerinin olumlu yönde katkı verdiği yönünde görüş belirtmiştir. Dersleri ile bağlantılı olarak işbirliğini öğrendiklerine ilişkin yorumlar yapmışlardır. Örnek ifadeler şöyledir:

K4: Okul ve yurt hayatı benim tamamen bir dönüm noktam. Değişik insanlar benim bakış açımı değiştirdi. Ben burada çok dar bir bakış açısı ile büyümüşüm. Yani hani babanız bir esnaf anneniz ev hanımı belli bir geliriniz var ne kadar büyüyebilirsiniz siz düşünün. Yani sağ olsunlar verdikleri şeylere ama biz dünyaya çok dar pencereden bakmışız. Yani hoşgörüyü sizden farklı olanı görmek tanımakla, ben hoşgörüyü öğrendim orada empati kurmayı öğrendim.

K6: Çok çeşitli insanlar tanıdım çok farklı görüşte, kılık kıyafet olsun -çarşafısından mini eteklisine- düşünce yapısı olarak çok böyle uçlarda yaşayan insanlar gördüm. Bu farklı kültürlerle

karşılaşmayla biraz daha rahat bir insan oldum. Yani herkesi olduğu gibi kabul etme yani üniversiteden sonra oldu. Genel olarak şöyle şunu hayat felsefesi olarak edinmiştim hani saygı duy. Hani hoşgör, hani sen belli bir mesafede durursan karışmazsan hani o muameleyi de elbet görürsün.

K8: Özellikle derslerdeki sunum, beraber bir konu hazırlama bana işbirlikçi çalışma becerisi kazandırdı. Hocalarımız gruplara ayırırdı bizi ve etkinlik yapardık. Sonuçta herkes bütün gruplardan da fikirler alınırdı, tek kendi grubumuz değil düşünemediğimiz göremediğimiz yeri arkadaşlardan da görmek, bize tabi ki çok büyük şeyler kattığını düşünüyorum. Bakış açımızı genişletti.

Problem çözme becerisi kazanımına ilişkin olarak katılımcıların yaklaşık üçte biri (n=9) eğitimlerinin olumlu katkı verdiği yönünde görüş belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çözüm odaklı düşünme ve genel olarak iyimser bir yaklaşım sergileme ve empati becerisi ile iç içe yorumlarda bulundukları görülmüştür. Psikolojik sermaye kazanımına ilişkin katılımcılardan 4'ü olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Örnek ifadeler şunlardır:

K20: Karşılaştığınız problemleri çözmeyle ilgili de çok şey kattı. Fakülte hayatın kendisiydi. Problemlerin çözümü noktasında hata yaptım dedim şöyle yapmalıyım öyle yaptım. Yine hata yaptım dedim ki eksikim var şöyle yapmalıyım yine hata yaptım, sonra öğrendim ki hata da bu işin içinde. Böyle böyle öğrendim.

K22: Hayır kazandım diyemiyorum. Çünkü özgüven oluşturacak bir şey olmadı (...) Zaten hayatınızın en güzel yılları üniversite yılları ve ondan sonraki süreç. Benim o sürecim KPSS'ye hazırlanmakla geçti. Sorunuzun dışına çıkıyorum ama o süreci ben doya doya yaşamadığım için o süreç bende üniversiteden sonra atanamama, orada gelecek endişesi ile geçti (...)

Katılımcılar iyimserlik ya da karamsarlık başlığında görüş belirtmemişlerdir. Yine 3 öğretmen zaman yönetimine ilişkin görüş belirtmiş olup, okul çalışmalarının zamanı iyi yönetmeyi öğrenmelerinde katkı verdiğini söylemişlerdir.

Piyasa Değeri Sermayesi Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular

Piyasa değeri sermayesine ilişkin kategori, mezun olunan okulun saygınlığıdır. Katılımcıların neredeyse tamamı (n=23) saygın bir okuldan mezun olduklarını, bunun meslek yaşamında katkısını gördüklerini söylemişlerdir. Örnek ifade:

K2: Oradan iyi öğretmen gelir algısı var bunu çok dillendiren oldu. Gazili olmak ayrıcalıktır dediler ilk gittiğimiz zamanlar, o ayrıcalığı gerçekten biz sonra mesleğe başlayınca fark ettik. Ne zaman fark ettim başka bir fen öğretmenin bana en temel soruyu sorduğunda fark ettim.

Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitimin ve Üniversitenin Sağladığı Olanaklar Yoluyla Edindikleri Yetkinliklerin Çalışma Yaşamına Yansımalarına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımalarına İlişkin Bulgular

Kategoriye ilişkin kodlar; alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisinin mesleğe yansımaları, uygulamalı eğitimin yansımaları, tecrübenin mesleğe etkisidir.

Katılımcılardan 9'u alan bilgisinin mesleğe yansımaları başlığında uygulama ile öğrenilenlerin örtüşmediği (müfredat ile okul eğitiminin örtüşmemesi, ders sürelerinin kısalığı, sınıf kalabalığı, müfredatın yoğunluğu) yönünde görüş bildirmiştir. Alan bilgisinin mesleğe yansımalarının olumlu olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler katılımcıların (n=13) yarısıdır. Örnek ifadeler:

K18: Bize okulda öğretilen o kadar güzel şeyler vardı ki bunların sadece %30-40'ını kullanabilmişimdir. Bir süreden sonra geleneksel öğretim metoduna dönmeye başladı iş. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, ders durumları, müfredatın yoğun olması yetiştirememek nedenleriyle.

K15: Alan bilgisi kısmında bir zorlanma olmadı çünkü matematiğin dili biraz her yerde aynı oluyor.

Bu başlık altında mesleğe başlanan bölgenin coğrafi ve kültürel zorluklarının (Türkçe konuşulmayan bölgeler), birleştirilmiş sınıf uygulaması, idareci ve öğretmen olarak işe başlanması nedenleriyle bilgilerini aktarmakta güçlük çektiklerini söyleyen katılımcılar olmuştur. Örnek ifade şöyledir:

K1: Birleştirilmiş sınıflı tek öğretmenli bir köye gittiğimde bu daha önce görmediğim bir şeydi benim. Birleştirilmiş sınıf tek öğretmen (...) Hem idarecinin hem öğretmenin okulun bütün işleri ile uğraşman gerekiyor. Bir de gelen çocuklar atandığımız bölge itibarıyla Türkçeyi çok az bilen çocuklardı (...) Çocuk Türkçeyi öğrenecek daha sonra bu çocuğa okuma yazma öğreteceğim. Hani süreç ister istemez uzuyordu.

Alan öğretimi bilgisi açısından öğretmenlerin çoğunluğu (n=15) öğrenilenlerin teoride kaldığı, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, yöntem ve tekniklerin etkin kullanılamaması, öğrencinin seviyesine inilememesi gibi zorluklarla karşılaştıklarını söylemişlerdir. Alan öğretimi bilgisinin mesleğine olumlu yansımaları olduğunu söyleyen 11 öğretmen bulunmaktadır. Örnek ifadeler:

K8: Sınıf yönetimi dersimiz vardı ama teorik olarak gördük. Gerçekten bir sınıfa 40 kişilik bir sınıfa bizi soksalar, hadi burada sen şu konuyu anlat deselerdi belki tecrübe sahibi olurduk.

K21: Öğrenci ile iletişime geçme burada sıkıntılar yaşadım. Sınıf yönetiminde çok değil de öğrencilerle iletişimde, öğrenciye o dersi anlatmakta zorlandım.

K5: Yani şöyle üniversitedeki hocalarımızdan aldığımız teknikleri ilk atandığım andan itibaren kullanmaya başladım. Daha sonra zaten kendi yöntemim tekniklerim olmaya başladı. Bana bu açıdan çok yardımcı oldu.

Katılımcıların neredeyse tamamı (n=24) (1 katılımcı görüş beyan etmemiştir) okul uygulamasının (staj) mesleğe olumlu bir yansımaları olmadığını söylemişlerdir. Katılımcılardan 7'si okuldaki idari işlerde özellikle müdür yetkili atanmalarının onları zorladığını ifade etmiştir. Mesleğe başladıktan sonra mesleklerini öğrendikleri yönünde görüş bildiren katılımcılar ise (n=14) toplam katılımcı sayısının yarısından fazladır. Örnek görüşler:

K12: Staj süresi daha fazla olabilirdi. Hani okuldaki ilk dönem de keşke biz anlatsaydık biraz daha hazırlansaydık. Sınıfta daha çok vakit geçirseydik. Sınıf dışında okulu tanıma, sistem nasıl işliyor buna dair bize hiçbir şey yapılmadı. Orayı eksik buluyorum. Staj yetersiz kaldı bence ben çoğu şeyi meslekte öğrendim. Hem süre yetersizdi, hem de bizi böyle bırakıyorlardı hocalarımız. Çalışma hayatını bütün olarak görebilseydik. Hem üniversite hocalarım rehberlik anlamında eksikti hem de staja gittiğim öğretmenler.

K9: Öğretmenliği yapa yapa öğrendim. Üniversitede aldığım bilgilerin faydası oldu evet ama beni tam hazırlamadığını gördüm. Yöntem geliştirme konusuna uygun şekilde yetiştirilmediğimi fark ettim. Ben bunu nasıl farklı şekillerde anlatabilirim diye düşünmeye başladım. Yani bunu meslekte öğrendim.

Sosyal Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımalarına İlişkin Bulgular

Kategoriye ait kodlar; sosyal ağlara katılım ve sosyal ağ kurma, iletişim, eşgüdüm ve işbirliği, meslek yaşamının etkisidir.

Sosyal ağlar kurma ve ağlara katılım ile iletişim becerisinin meslek yaşamına olumlu yansıdığını söyleyen katılımcılar (n=18) toplam sayının yarısından fazladır. Katılımcılar büyük şehirde ve kampüs yaşamı olan okullarda okumanın bunda etkisi olduğunu söylemişlerdir. Sadece üç katılımcı eğitimlerinin olumlu etkisi olmadığını söylemiştir. Yine katılımcıların 5'inin meslek yaşamında velilerle iletişimde zorlandıkları yönünde görüş belirtmesi dikkat çekicidir. Örnek ifadeler şunlardır:

K20: Hem üniversite ortamında hem de Ankara'yla ilgili sosyal ortamımızda biraz daha farklı düşünmeye, karşılaştığımız problemlerin çözümü noktasında biraz farklı insan olmaya itti bu. Okulda da öğretmen arkadaşlarımızla, idareyle ilgili ilişkilerimizde Millî Eğitim ile ilgili ilişkilerimizde karşılaştığımız problemleri daha çabuk çözmeye, farklı alternatifleri aramayla ilgili faydası olduğuna inanıyorum.

K12: Okulun sayesinde diyebileceğim bir şey değil zaman içinde velilerle kolay iletişim kurmaya başladım. Onların da ihtiyaçlarını anlayabiliyorum. Sosyal ilişkiler kurma söz ettiğiniz ağlara katılım becerisini ben meslekte öğrendim ve zaman içinde geliştirdim.

Katılımcıların çoğunluğu (n=17) eşgüdüm ve işbirliğine dayalı çalışmada eğitimlerinin olumlu etkisinden söz etmiştir. Eğitimlerinin katkısını reddetmemekle beraber katılımcıların 10'u meslek içinde daha sosyal oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadeler:

K20: Hem aldığım eğitimin hem de Ankara'daki sosyal hayatın atandıktan sonra, mesleğe başladıktan sonra velilerle olan ilişkilerimde, öğretmen arkadaşlarımla olan ilişkilerimde karşılaştığım problemleri veya paylaşmam gereken şeyleri daha çabuk paylaşma, problemleri çözmede veya alternatifleri artırmada daha çok faydası olduğunu söyleyebilirim.

K4: Ben bu sosyal hayatımı çalışma ortamıyla daha geliştirdiğimi düşünüyorum. Veli ile iletişim olsun, arkadaş iletişimi olsun, çevremle iletişim olsun çalışma hayatına başladıktan sonra çok çok daha değişti.

Kültürel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımaya İlişkin Bulgular

Bu kategoriye ait kodlar; olumlu/olumsuz etkisi, öğrencilere yönelik kültürel etkinlikler, okuma alışkanlığı, farklı kültürlerle saygı, kültürel etkinliklere katılımdır.

Katılımcılardan 10'u genel anlamda, öğrencilere kültürel etkinlikler yaptırılması (n=10), okuma alışkanlığı kazandırılması (n=11) yönünde olumlu etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan 3'ü farklı kültürel kimliklere saygı, 7 kişi çalışma arkadaşları ile kültürel etkinlikler düzenledikleri ve 10'u meslek ile kültürel etkinliklere daha çok katıldıkları yönünde görüş belirtmiştir. Örnek ifadeler:

K17: Güzel imkânları vardı üniversitenin ve bu manada şanslıydık ve ciddi manada kütüphaneden istifade ettik veya şehrin imkânlarından; sinema, tiyatrosundan, konserinden işte ne varsa her türlü imkânlarından faydalanabildik. Bunun mesleğe olumlu yansımaları oldu diyebilirim.

K8: Atandıktan sonra daha çok dışarıya çıktım daha farklı insanlarla daha çok temas ettim. Daha fazla sosyal etkinliğe katıldım gezilerdir, ne biliyim tiyatro, sinemadır (...)

Psikolojik Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımaya İlişkin Bulgular

Kategoriye ilişkin kodlar; özgüven, özsaygı, öz-farkındalık ve öz-yeterlilik, psikolojik dayanıklılık (sabır, stres yönetimi, zaman yönetimi), empati, saygı, problem çözme becerisi, psikolojik sermaye yetkinliği ve psikolojik olarak mesleğe hazır hissetmektir.

Katılımcıların yarıdan fazlası (n=15) özgüven, özsaygı, öz-yeterlilik, öz-farkındalık açılarından mesleklerine katkı verdiği yönünde görüş bildirmiştir. Psikolojik dayanıklılık alt başlığında katılımcılar en çok sabır (n=14) kazandıklarını söylemişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K5: Üniversite benim dönüm noktam olduğu için ben atandığım günden itibaren kendime güven, saygı ile geldim. Ama hani bir tecrübesizlik olunca doğru ifade edebilir miyim kaygısı oluyor. Bunu tabii ki çabuk atlattım bunda özgüvenimin, duruşumun ve kendimi doğru ifade edebilmemin çok etkisi var.

K15: Sabır konusunda (...) Kendimi bence ortadan bir tık yukarda görüyorum ve bu da bence üniversitemin veya yaşadığım Ankara'nın sağladığı etki olduğunu düşünüyorum.

Eğitimlerinin öğrenci, veli, çalışma arkadaşlarına karşı saygı, hoşgörü ve empati ile yaklaşılması yönünde olumlu katkısı olduğunu söyleyen 12 katılımcı öğretmen vardır. Öğretmenler eğitimlerinde önyargılarının kırıldığı ve bunu meslek yaşamına aktardıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Örnek ifade:

K15: Önyargısız, empati duyarak, hoşgörüyle bu bence bir öğretmenin yapması gereken yani kesinlikle yapması gereken bir şey (...) Bence bunu (önyargısızlık, saygı, empati, hoşgörü) kazandıran kesinlikle kampüs yaşamı. Ama kampüs derken (...) Mesela kampüs anlamında biz kendimizi ayrı bir ülke gibi görüyorduk. Mesela bir de en çok bunu ailem fark etti, mesela üniversiteye gönderdikleri (...) ile gelip iletişim kuran (...) arasında mesela fark vardı. Ama üniversitenin kattığı özellikle de kampüsün kattığı o iletişim kurma rahatlığı aslında.

Problem çözme becerisi ve iyimserlik (dayanıklılık) başlıklarında öğretmenlerin yarısından fazlasının (n=14) eğitimlerinin olumlu yönde katkı verdiği şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Örnek ifade şöyledir:

K20: Karşılaştığımız problemleri çözmeyle ilgili de çok şey kattı. Fakülte hayatın kendisiydi yaşadığımız yer, kaldığımız yer, arkadaşlarım bizzat oradaydım yaşananların içerisindeydim dolayısı ile çok şey kattı. Elbette mesleğe yansımaları oldu. Yaşadığımız kriz anı neleri hayatımızdan çıkarırsak veya neleri dâhil edersek daha iyi ilişki kurabiliriz. Çocuğa nasıl ulaşmak lazım, hepsi ayrı dünya (...) Her birine ulaşmak farklı olduğundan üniversitedeki kriz anındaki çözüm yöntemlerimizi uygulama alanı buluyoruz.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=20) psikolojik sermaye yetkinliğinin meslek yaşamında geliştiği (sabır, stres ve zaman yönetimi, sakinlik) yönünde görüş belirtmişlerdir. Psikolojik dayanıklılık için üniversitelerinde eğitim verilmesi önerisi dikkat çekicidir. Bu başlığa ilişkin örnek ifade şöyledir:

K17: Bir öğretmen olarak almam gereken her türlü eğitimi aldığımı inanarak meslek hayatına başladım ama tabi hesaba katmadığım çok şey oluyor. Bunu tekrar söylüyorum atandığım bölge öğretmenlik yaptığım yer, okul bunların hepsi öğretmenlikte çok önemli şeyler. Yani zamanla bazı şeyleri görüp ona göre insan psikolojik olarak da ona kendisini hazırlıyor; fiziksel olarak da kendisini ona hazırlıyor ve bu da bir tecrübe olarak insanın hayatında yerini alıyor. Bu iki beceride de sosyal, psikolojik hazırlık ikisinde de uygulamanın büyük önemi var, bir de yaşadıkça kazanılıyor. Mesleğin içinde insan daha çok şey kazanıyor tecrübeyle.

Psikolojik olarak mesleğini yapmaya hazır hissetme konusunda öğretmenlerin yarısı (n=12) olumlu, 5'i ise olumsuz görüş belirtmiştir. Bu konuda özgüven, öz-farkındalık ve öz-yeterlik algılarının etkili olduğunu söylemişlerdir. Örnek ifade:

K14: Hocalarımız sen öğretmensin şunu yapmayacaksın, bu öğretmenliğe yakışan bir hareket değil hep bu şekilde bizi yetiştirdiler. Yani tamamen öğretmenliğe odaklı, mesleğine odaklı yetiştirdikleri için mesleğe başladığım anda hani öğretmen ne yapar nasıl davranır gibi şeyleri çok düşünmedim. Çünkü bu bana baya güzel öğretilmişti.

Öğretmenlerin Eğitimleri Boyunca ve Sonrasında İstihdam Edilebilirliklerini Artırmaya Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altındaki kategori yaşam boyu öğrenme anlayışı olup ilgili kodlar; öğrencilik döneminde ilave eğitimler alınması/alınmaması (yabancı dil, enstrüman kursu vb.), meslek yaşamında ilave eğitimler alınması/alınmamasıdır.

Katılımcılardan 15'i öğrencilik döneminde ilave eğitim almadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşü bildiren katılımcıların gerekçeleri; ihtiyaç hissetmemek, maddi imkânlar, KPSS kursuna öncelik verme şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların üçte biri (n=8) üniversite eğitimleri süresince kendilerini geliştirmek için özel kurslara gittiklerini söylemişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K12: Yok almadım. Belki mezun olunca iş bulurum, hani sınıf öğretmeni çok atıyor nasılsa öğretmenlik yapacağım dediğim için, belki kendimi şu açıdan da geliştireyim olmadı bende (...) Ben biraz daha okuyum dersler bitsin eve gideyim düşüncesindeydim.

K9: İngilizce kursuna gittim ama istihdam için değil kendimi geliştirmek için. Ama mesleğimizde istihdam için sadece deneyim isteniyor. Devlet KPSS istiyor.

Meslek yaşamına başladıktan sonra ilave eğitim aldıklarını söyleyen katılımcılar 15 kişidir. Bu katılımcıların çoğunluğu Millî Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği hizmet içi eğitim kurslarına katıldıklarını söylemiştir. Öğretmenlerden çok azı (n=2) ilave eğitim almadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Örnek ifade:

K16: Mesleğe başladıktan sonra satranç, dama, zekâ oyunları gibi öğrenci aktivitelerinde kullanabileceğim kurslara gittim. Fotoğraf, video, web2 araçları nasıl geliştirebilirim şeklinde bilgisayardan teknoloji ile kendimi nasıl geliştirebilirim şeklinde özel kurslar aldım. Kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Bu mesleğime de yansıyor.

Öğretmenlerin İstihdam Edilebilirliklerini Etkileyen Üniversite Eğitimleri Dışındaki Sosyal, Ekonomik ve Politik Etmenlere İlişkin Bulgular

Mesleki Yetkinlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu kategoriye ait kodlar; mezun olduğunda mesleki anlamda yetkin görülmesi ve bugün mesleki yetkinliklerini nasıl gördükleridir.

Katılımcılardan üçte biri (n=8) yeni mezun olduklarında mesleki anlamda kendilerini yetkin bulduklarını söylerken; tamamı (n=25) mesleki tecrübe ile yetkin hale geldikleri yönünde görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar (n=4) hem yetkin hem de yetkin olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadeler:

K15: Mesleğe başladığımda kendimi çok donanımlı görüyordum. O yaşta onu görmem normal yani şu anla kıyaslayamam. Şu an da kendimi iyi görüyorum.

K2: Tecrübeyle oldu. Uygulama kısmı biraz daha uzun süreli olmalı (staj) uygulama ayağının da yeniden gözden geçirilmesi lazım. Olabildiğince de çok çeşitli yerlerde en alt sosyo-ekonomik yerden en üst sosyo-ekonomik düzeye kadar farklı okullarda özellikle de köy okullarında uygulama çok önemli. Bu kısım eksiklik oldu onu da meslekle kazandık.

Mezuniyetten İş Buluncaya Kadar Geçen Sürede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu kategoriye ait kodlar; Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) hazırlık süreci, atanma ve kontenjan olanakları, maddi olanaklar, mahalle baskısı, eğitim politikası ve planlaması, sosyal meselelerdir. Katılımcılardan çoğunluğu (n=19) KPSS hazırlık sürecini önemli bir sorun olarak görürken, ikinci olarak (n=17) atanma olanaklarının azlığını önemli sorun olarak dile getirmişlerdir. Sadece 3 öğretmen atanma olanaklarının yeterli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan 14'ü ise kontenjan azlığını önemli olarak değerlendirmiştir. Örnek ifadeler:

K2: Atanma imkânlarının azlığı, kontenjanların düşüklüğü çok büyük bir sorun.

K7: Kontenjan az vs. ben kaygı dolu bir dört yıl geçirdim. İkinci sınıfta hatta birinci sınıf biterken bu kaygıyı taşıyordum. KPSS kitapları almaya başlamıştım mesela.

Mesleğe başlayana kadar yaşadıkları sorunlar içinde katılımcıların yarısı (n=12) mahalle baskısı gördüklerinden söz etmiştir. Bu dikkat çekici bulguya ilişkin örnek ifade şöyledir:

K21: En büyük sorun mahalle baskısıydı. Köyüme döndüm. Mesela biz o kadar emek vermişiz, üniversiteyi bitirmişiz, belli kazanımlar elde etmişiz. Ne oldu sen atanamadın mı? Bana acıyarak bakıyorlardı atanamamış diye (...) Atanamayınca öğretmen de olmuyordun.

Katılımcılardan yalnızca 3'ü eğitim politikasındaki tutarsızlıklar ve 6'sı eğitimdeki plansızlık (mezun fazlası, taşra üniversiteleri, programlar arasında atama/kontenjan dengesizliği) hakkında görüş belirtmiştir. Örnek ifade şöyledir:

K23: Benim atanma dönemimde mezun sayısı fazlaydı, alım sayısı düşmüştü. Yani ben KPSS'den 85 puan aldım. Tuttular o zaman atama olmayacak dendi, ben atanamadım kaldım. Eğitim yani atama politikasından Millî Eğitimin atama politikasından kaynaklanan durumlar. Belirsizlik var. Örnek veriyorum sayı net değil mezun sayısı da fazla olunca atanamıyorsun.

Bu başlık altında son olarak katılımcıların yaklaşık yarısı (n=11) maddi olanaksızlık, aile ile yaşamak zorunda kalmalarını önemli bir sorun olarak dile getirmişlerdir.

Eğitim Dışında İstihdam Edilebilirliği Etkileyen Diğer Faktörlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altındaki kodlar; istihdam politikası, eğitim politika ve planlaması, ekonomik politikalar.

Katılımcıların büyük kısmı (n=18) ilk sırada eğitim ve istihdam politikalarındaki tutarsızlık ile plansızlığı, ikinci sırada (n=10) ekonomik politikaları sebep olarak göstermişlerdir. Katılımcıların, ücretli öğretmenlik uygulamasının ekonomik ve politik bir tercih olduğunu söylemeleri dikkat çekicidir. Örnek ifadeler:

K22: Bence ülkenin üniversite politikası, planlaması. Çünkü ben mezun olduğumda bile 200 bin öğretmen vardı atama bekleyen. En azından Eğitim Fakültelerinde bu kadar sıkıntı olmasının sebebi bu. Alım sayısı belli, okul belli, öğretmen sayısı bunlar belliyken aşırı derecede üniversite açıldı.

K9: Kadrolu öğretmenlik ile devlet daha fazla atama yapacağı için daha fazla para kaybedecek. Bunun yerine ücretli öğretmen alıyor. Kaliteyi düşürüp çocuklarımızın hayatına bir yama işlemi yaparak geleceğimize mal oluyolar. Ücretli öğretmen ucuz iş gücü.

Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin mesleklerini iş bulma olanakları, gelir, mesleki pozisyon (kadro türü, terfi, atanma koşulları), mesleki statü (saygınlık) başlıkları altında değerlendirmeleri istenmiştir.

Katılımcıların neredeyse tamamı (n=20) iş bulma olanaklarını yetersiz, 5'i yeterli bulurken ki bu öğretmenlerin Sınıf ve Matematik öğretmeni olması dikkat çekicidir; gelir durumunu öğretmenlerin üçte ikisi (n=16) yetersiz, 8 öğretmen ise yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Örnek ifadeler aşağıdadır:

K12: Şöyle branş açısından, sınıf öğretmenleri ana sınıfı öğretmenleri için iyi, ama branş öğretmenleri atanamıyorlar.

K15: Gelir açısından çok düşük. Bu da saygınlığı etkiliyor. Ben maaşımı söylüyorum. "Babam bundan çok fazla kazanıyor." cümlesini çok sık duymaya başladım.

Mesleki pozisyona ilişkin öğretmenlerin tamamı (n=25) kadro türündeki ayrışmayı; üçte biri (n=7) terfinin sınava bağlı olmasını yanlış buldukları yönünde görüş belirtmiştir. Yine katılımcıların yarısından fazlası (n=14) yeni meslek kanununu yetersiz bulduklarını söylemiştir. Örnek ifade:

K17: Yani şöyle öğretmenler arasında kadrolu, ücretli, sözleşmeli gibi statü ayrımlarının olmasının okuldaki verimi düşürdüğüne inanıyorum. Öğretmenler arasında tek bir statü olmalı, yani öğretmen kadrolu (...) Yani herkesin kadrolu olması gerektiğini düşünüyorum. Sözleşmeli, ücretli vs. gibi bir ayrım olması öğretmenin motivasyonunu da düşürür, verimi de düşürür.

Mesleki statü (saygınlık) ile ilgili olarak öğretmenlerin neredeyse tamamı (n=23) mesleklerinin saygınlığını kaybettiğini; katılımcıların yarıdan fazlası (n=16) Millî Eğitim Bakanlığı'nın veli ve öğrenci merkezli yaklaşımını, ikinci olarak (n=10) öğretmenlerin kolaylıkla şikâyet edilmesini gerekçe göstermişlerdir.

K25: İtibarımız kıymetimiz yok. Çok itibar kaybettik. Öğrenci merkezli eğitime geçeceğiz diye hocam öğretmeni maalesef çemberin dışına attık. Öğrenci ve veli merkezde hocam. Hiçbir itibarımız yok. Çocuk öğretmenle dalga geçiyor maalesef ve öğretmen hiçbir şey yapamıyor. Söz hakkımız yok, eskiden öğretmenin bir gölgesi vardı bir ağırlığı vardı mesela artık yok.

K2: Veli seni şikâyet ediyor CİMER'i arıyor ya da işte valiliğe gidiyor kaymakama gidiyor. İtibar nerede (...)

Katılımcılardan bazıları saygınlığın azalmasının nedenleri arasında gelir düşüklüğü (n=2), öğretmen tutum ve davranışlarının yanlışlığı (n=5), teknolojik gelişmeler ve kendilerini güncelleyememelerini (n=1) sebep olarak değerlendirmişlerdir. Yalnızca 2 öğretmen mesleklerini saygın olarak değerlendirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada birinci alt problemin öğretimsel sermaye yetkinliğine ilişkin öğretmenlerin eğitimlerini alan bilgisi açısından yeterli; alan öğretimi bilgisi ile okul uygulaması açısından yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler eğitimlerini değerlendirirken teori ağırlıklı, teori ile uygulama arasında uyumsuzluk olduğu yönünde değerlendirmede bulunmuştur. Alan yazında bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (OECD, 2019; Sezer, 2019; Şahin, 2021). Okul uygulaması rehberlik, süre, okul iklimi ve kültürüne aşinalık ve idari işlerin öğrenilmesi açılarından yetersiz bulunurken, alan yazında bu bulguyu destekler çok sayıda çalışma vardır (Bozak vd., 2016; Senemoğlu, 2011; Şahin, 2021). Okul uygulaması, okul-üniversite veya fakülte-okul işbirliğinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde önemli olduğunu söyleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Çepni & Aydın, 2015; Eskici, 2019; Şahin, 2021; Şimşek vd., 2013).

Birinci alt probleminin sosyal sermaye yetkinliği kazanımında, kampüs yaşamı ve okulların büyük şehirde bulunmasının olumlu etkisi sonucu dikkat çekicidir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Baruch vd., 2005; Uzunyol, 2019). Araştırmada üniversite eğitiminin en çok hoşgörü, saygı, işbirliği ve iletişim becerileri kazandırdığı bulgusuna ulaşılrken bunu destekleyen çalışmalar alan yazında mevcuttur (Kalman & Summak, 2016). Teichler (2011) yükseköğretimden beklenenlerin öğrencilere akademik beceriler kazandırmanın yanı sıra

kişisel ve kültürel gelişimlerini desteklemek olduğunu söyler. Bu manada sosyal ve kültürel beceri kazanımı üniversite eğitiminin önemli bir parçasıdır.

Birinci alt problemin kültürel sermaye yetkinliği kazanımına ilişkin olarak katılımcıların araştırma becerisi, okuma alışkanlığı ve kültürel aktivitelere katılım açılarından kampüs yaşamı ve büyük şehirde okumanın etkisi vurgulanmıştır. Bu bulguları destekleyen çalışmalar da alan yazında bulunmaktadır (Avcı, 2015; Saygın, 2016; Uzunyol, 2019). Ancak dikkat çeken bir sonuç öğretmenlerin sadece 3'ünün kişisel kütüphane sahibi olduğu, 1 öğretmenin medya araçlarını takip ettiğini söylemiş olmasıdır.

Birinci alt problemin psikolojik sermaye kazanımında üniversite eğitiminin mezunlara özgüven, öz-yeterlik, özsaygı, öz-farkındalık ve psikolojik dayanıklılık kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sermaye eğitim ilişkisine odaklanan kısıtlı sayıda çalışma mevcut olmakla birlikte var olanlar bu bulguları desteklemektedir (Akkuzu-Güven & Uyulgan, 2020; Kalman & Summak, 2016). Eşgüdüm, işbirliği, problem çözme, zaman yönetimi, stres yönetimi gibi bugün mezunlarda en çok aranan istihdam edilebilirlik becerilerinin kazanımında, öğretmenlerin eğitimlerini yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayı destekleyen az sayıda çalışma mevcuttur (Kellerman, 2007).

Birinci alt problemin okulun saygınlığı başlığına ilişkin olarak eğitimin olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu bulguyu işverenlerin de görüşlerine yer vererek değerlendiren çalışmalar bulunmaktadır (Allen & Van Der Velden, 2007; Jahr & Teichler, 2007).

İkinci alt problem olan eğitimle edinilen yetkinliklerin mesleğe yansımalarının ilk alt başlığı olan öğretimsel sermayenin mesleğe yansımada teori ve uygulama arasındaki uyumsuzluk, yoğun müfredat, çalışılan bölgelerin coğrafi ve kültürel zorlukları elde edilen sonuçlardır. Bu sonuçları destekleyen bir çalışmada Robst (2006) alınan eğitim ile iş uyumunun ya hiç ya da çok az uyumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada alan eğitiminin mesleğe yansımada lisans eğitiminin teorik, uygulama ile uyuşmayan bir özellik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf ve zaman yönetimi, öğrenci seviyesine inememe, yöntem ve teknikleri etkin kullanamama nedenleri ile eğitimin mesleğe olumlu yansımada sonucuna da ulaşılmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Akbaş (2018), Aktemur-Gürler (2017) öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama, öğrenme sürecini yönetmede kendilerini yeterli buldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Sezer (2019) ve Şahin'in (2021) çalışmaları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmada katılımcıların okul uygulamasının mesleğe katkı sunmadığı yönünde görüş belirtmesi önemli bir sonuçtur. Bu sonucu destekleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Aslan, 2018; Şendağ ve Gedik, 2015).

Araştırmada sosyal sermaye yetkinliğinin mesleğe yansımada sosyal ağlara katılım ve ağ kurma, iletişim, işbirliğine yatkınlık açılarından olumlu katkı verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Teichler'in (2007) çalışmaları bu bulguyu desteklemektedir. Konuya ilişkin bazı çalışmaların sonuçlarında da sosyal sermayenin ağlar kurma ve öğrenci-öğretmen, okul-veli ve çalışanlar arasında işbirliğini artırdığı, güven ve örgütsel aidiyete katkı verdiği yönünde bulgulara rastlanmıştır (Coleman, 1988; Plagens, 2011; Teachman vd., 1997; Yalçın vd., 2023).

Çalışmada meslek yaşamıyla birlikte sosyal sermaye özellikle sosyo-iletişimsel beceri kazanımının arttığına ilişkin bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçla bağlantılı olarak Plagens (2011) okul topluluklarının arasındaki sosyal ilişkilerin sosyal sermaye dinamiklerini ürettiği; sosyal sermayenin işbirliği ve eşgüdümü desteklediğini söyler. Ayrıca üniversite eğitimiyle kazanılan sosyal sermaye yetkinliğinin mesleğe yansımada araştırılan çok az çalışmaya rastlanmıştır (Kellerman, 2007).

İkinci alt problemin kültürel sermaye yetkinliğinin mesleğe yansımada başlığında olumlu katkı verdiği, özellikle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma ve kültürel etkinlikler yaptırılması açılarından katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında üniversite eğitimi ile kazanılan kültürel sermayenin mesleğe yansımada özelinde çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak bütüncül olarak bireylerin kazandığı kültürel sermayenin kişiye mesleki ve statü yarışında avantaj sağladığını, iş performansına, yüksek algı ve düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığını söyleyen çalışmalar vardır (Santos vd., 2018; Üstünoldu-Kandemir, 2022). Bazı araştırmacılar ise meslek yaşamında olumsuz katkı vereceği yönünde bulgulara ulaşmıştır (Purcell, 2007).

Araştırmada psikolojik sermaye yetkinliğinin özgüven, özsaygı, öz-yeterlilik, öz-farkındalık ve psikolojik dayanıklılık (sabır, stres ve zaman yönetimi vb.) açılarından olumlu yansıdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur (Durmaz & Ören, 2017; Polatçı, 2014). Bu başlık altında dikkat çeken bir sonuç ise, katılımcıların neredeyse tamamının psikolojik sermaye yetkinliğini meslek yaşamında kazandıklarını belirtmeleridir. Yine psikolojik olarak mesleğini yapmaya hazır hissetmede özgüven, öz-farkındalık

ve öz-yeterlik algılarının etkili olduğu yönünde sonuca ulaşılması da dikkat çekicidir. Baruch vd. (2005) çalışmalarında üniversiteden iyi derece ile mezun olmakla iş performansı, öz-yeterlik, gelir ve kariyer gelişimi arasında olumlu ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin olarak öğretmenlerin ilave eğitim alma ihtiyacında olmadıkları yönünde görüş belirtmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Yani öğretmenlerin eğitimleri süresince böyle bir çaba içinde olmadıkları yönünde bir değerlendirme yapmak mümkündür. Oysa alan yazında üniversite eğitiminde yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması için çeşitli eğitimlerin programlara konulması gerektiğini vurgulayan çalışmalara rastlanmaktadır (Appleby, 2001; De la Harpe vd., 2000).

Meslek yaşamıyla beraber öğretmenlerin MEB'in hizmet içi eğitimleri ile kendilerini güncelledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen çalışmalar alan yazında mevcuttur (Göktaş vd., 2009; Gülbahar ve Güven, 2008). Yaşam boyu öğrenme anlayışı ile mezunların günümüz iş yaşamındaki zorluklarla rahatlıkla başa çıkabileceklerine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Jahr & Teichler, 2007; Teichler, 2007).

Öğretmenlerin istihdam edilebilirliklerini etkileyen üniversite eğitimleri dışındaki sosyal, ekonomik ve politik etmenler dördüncü alt probleminde katılımcılar istihdamlarına kadar geçen sürede karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlik mesleğini (iş bulma olanakları, gelir, mesleki pozisyon ve statü) değerlendirmişlerdir. Bu başlık altında öğretmenlerin istihdamlarına kadar geçen sürede en önemli sorun olarak Kamu Personel Seçme Sınavı'nı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Atav & Sönmez, 2013; Erdem ve Soylu, 2013; Hacettepe Üniversitesi, 2017). Katılımcılar ikinci sırada atanma imkanlarının azlığını (arz-talep dengesi) önemli sorun olarak görmekteyiz. Alan yazında bu bulguyu da destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Özoğlu, 2010).

İş buluncaya kadar geçen sürede yaşadıkları sorunlara ilişkin en dikkat çekici bulgulardan biri sosyal baskı (aile, akraba vb.) gördükleri bulgusudur. İşsiz bireylerde statü kaybı, yetersiz sosyal ilişki, sosyal aktivitelerden kaçış en çok görülen sosyal sorunlardır (Yılmaz vd., 2004). Alan yazında bireylerin işsizlik döneminde çevrelerinden sosyal baskı gördükleri bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çivilidağ, 2019; İbiş & Ören, 2022; Taşkın vd., 2017). Katılımcılar maddi olanaksızlık, aile ile yaşama zorunluluğu ve harçlık almak durumunda kalmalarını da sorun olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulgusunu destekleyen bir çalışmada Kiraz ve Kurul (2018) atanamayan öğretmenlerin işsizlik sürecinde beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının ailelerince karşılandığı ancak ikincil ihtiyaçlarını erteledikleri, destek almaya çekindikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Eğitim ve istihdam politikası, eğitim planlaması ve ekonominin etkisine ilişkin olarak katılımcıların çoğunluğu istihdam politikasındaki tutarsızlık, eğitimdeki plansızlık ve bunun yarattığı atanamayan öğretmen sorunu (arz talep dengesizliği) ulaşılan önemli sonuçlardır. Benzer bulgulara ulaşan çok sayıda çalışma mevcuttur (Aydın vd., 2014; Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Özoğlu, 2011; Türk Eğitim Derneği, 2018). Oysa Türkiye Ulusal İstihdam Stratejisi Belgesi'nde (2014-2023) temel politika; eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, işgücü planlamasında güvence ve esnekliğin sağlanması, özel politika gerektiren grupların (gençler, kadınlar, engelliler vb.) istihdamının artırılması, istihdam sosyal koruma ilişkisinin güçlendirilmesi olarak belirlenmiştir (Yüksek Planlama Kurulu, 2017).

Ekonominin etkisine ilişkin olarak öğretmenlerin yarısının ekonomik krizi önemli bir sorun olarak görmeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Bir başka dikkat çekici sonuç ekonomik gerekçelerle kadrolu yerine ücretli öğretmen istihdamının tercih edildiği bulgusudur. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda da öğretmenlerin istihdamında ücretli öğretmen uygulaması zayıf yönler başlığı altında değerlendirilmiştir (MEB, 2019b). Özellikle genç istihdamında (15-24 yaş) küresel ekonomik krizin olumsuz etkisi derinleşerek devam etmektedir. Ekonomik gerekçelerle işsizlik kalıcı bir sorun hâline gelmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018). Araştırmada katılımcıların neredeyse tamamının istihdam olanaklarını yetersiz bulması dikkat çekici sonuçlardan biridir.

Mesleki statü ile ilgili olarak mesleki saygınlığın kaybolduğu, bunda MEB'in öğrenci ve veli merkezli yaklaşımı ile şikâyet mekanizmalarının (CİMER vb.) etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak alan yazında öğretmen yetiştirme ve istihdamında uygulanan politikaların mesleki statü kaybında etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Eğitim-Bir-Sen, 2008; Özoğlu vd., 2013; Yurdakul vd., 2016). Statü kaybında yükseköğretimin kitleleşmesi ile öğretmenlik mesleğinin standartlarının tam anlamıyla oluşturulmaması ve istihdamındaki çelişkili uygulamaların etkili olduğunu söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

(Özoğlu vd., 2013; Şendağ & Gedik, 2015). Öğretmenliğin kariyer mesleği olması anlayışından hareketle Öğretmenlik Mesleği Kanunu çıkarılmış ve birtakım düzenlemelere gidilmiştir (uzman öğretmen, başöğretmen vb.) (MEB, 2024). Araştırmada Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yapılan düzenlemeler yetersiz bulunmuştur. Sınav yerine performansa dayalı bir değerlendirme yapılması gerektiği yönünde görüş belirtilmiştir. Eğitim Bir Sen (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada da katılımcıların %73'ünün, görevde yükselmelerin sınav ve performans değerlendirme yoluyla yapılmasını destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsi geçen sonuçlar ışığında öğretmenlerin insani sermaye ve istihdam edilebilirlik becerileri kazanımında eğitim fakültelerine seçilme yöntemi başta olmak üzere, ilgili kurumların işbirliği ve uzman görüşleri ile yeniden bir yapılanmaya gidilmesi; özellikle uygulamalı eğitimin rehberlik, uygulama süresi, içerik vb. açılardan gözden geçirilip yeniden düzenlenmesi; sosyo-iletişimsel beceriler (sosyalleşme, kültürlenme, eşgüdüm, işbirliği, problem çözme vb.) ile psikolojik yeterliklerin (özgüven, özyeterlik, özfarkındalık, psikolojik dayanıklılık vb.) kazanımına ilişkin programların eğitimlerine dahil edilmesi önerilebilir. Araştırmaya göre hizmet öncesi eğitimde kazanılan yetkinliklerin mesleğe aktarılmasında mesleki uygulamaların ve iş tecrübesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde daha fazla uygulama ve iş tecrübesi kazandırılması yönünde düzenlemeler yapılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde sosyo-iletişimsel beceriler, etkili dinleme, yaratıcılık, işbirliği, eleştirel düşünceye dönük eğitimler verilmesi; bu yönde hizmet içi eğitim programlarının güncellenmesi önerilebilir. Bu noktada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme anlayışı kapsamında hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de meslek yaşamlarında kendilerini yenilemeleri daha da önemli hale gelmektedir. Bu aynı zamanda üniversitelerin eğitim programlarında çeşitlilik, farklı alanlardan ortak derslerle zenginleşen bir eğitim anlayışı ile mümkün olabilir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde fakülte politika ve önceliklerinin belirlenerek, fakülte kültürünün buna uygun şekillendirilmesi, özellikle yaşam boyu öğrenme, liderlik, sosyo-iletişimsel beceriler, psikolojik dayanıklılığa (zaman yönetimi, stres yönetimi vb.) dönük becerilerin kazandırılması için eğitim programları düzenlenmesi önerilebilir. Buna ek olarak mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden olan mezun izleme anketleri eğitimle ilgili politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları ve aday öğrenciler açısından somut ve güncel veriler sunacağından hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de uygulanması önerilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin istihdamları önünde en önemli engeli yükseköğretimdeki genişleme olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Genişlemenin getirdiği mezun sayısındaki artış güncel bir sorun olan atanamayan öğretmen sorununu beraberinde getirmiştir. Özellikle gençlerin istihdamının artırılması için gençlere yönelik kariyer planlaması, iş arama desteği, eşleştirme ve danışmanlık hizmetleri sunulması; üniversite-iş dünyası işbirliğinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bakış açısıyla mezunların hizmet öncesi eğitimlerinde kariyer planlama ve kariyer geliştirme açısından desteklediği bir yaşam boyu öğrenme stratejisi uygulanması, öğretmen yetiştirme görevinde paydaşlar olan Yüksek Öğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakültelerine önerilebilir.

Yükseköğretimde genişleme politikası sonucunda açılan taşra üniversitelerinin nitelikli kadro ve alt yapı açısından yeterliliği dolayısı ile mezunlarının yeterliliği tartışılır durumdadır. Bu nedenle izlenen bu politikanın yeniden gözden geçirilmesi ve yeni üniversite açılması konusunda daha hassas davranılması; kurulan fakülte, bölüm ve programlar ile kontenjanların gözden geçirilmesi önemlidir. Bunun bir eğitim politikası ve planlaması olarak düzenlenmesi önemli görünmektedir. Bu nedenle politika yapıcılar ile uygulamadakilerin bir araya gelerek kalkınma planları kapsamında yeni düzenlemeler getirmesi önerilebilir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde algılanan yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akkuzu-Güven, N., & Uyulgan, M. A. (2020). Öz yeterlik ve geribildirim arasındaki ilişki: Fen alanları öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 18–41. <http://dx.doi.org/10.21764/maueuefd.531970>
- Aktemur-Gürler, S. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Allen, J. & Van Der Velden, R. (2007). Transitions from higher education to work. U. Teichler (Ed.), *In higher education dynamics, careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (ss. 211-224). Springer.
- Aslan, M. (2018). Hizmet öncesinde öğretmenlik uygulamalarını geliştirme ve değerlendirme. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün, yarın)* (ss. 537–560). Pegem Akademi.
- Appleby, D. (2001). The covert curriculum: The lifelong learning skills you can learn in college. *Eye on Psi Chi*, 5(3), 28-31. <http://doi.org/10.24839/1092-0803.Eye5.3.28>
- Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)’na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1–13. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/275-published.pdf>
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397–420. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2014.016>
- Baruch, Y., Bell, M. P., & Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67(1), 51–68. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.06.002>
- Boden, R., & Nedeva, M. (2010). Employing discourse: Universities and graduate employability. *Journal of Education Policy*, 25, 37–54. <http://doi.org/10.1080/02680930903349489>
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100–113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/44301/547063>
- Bridgestock, R. (2009). The graduate attributes we’ve overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28, 31–44. <http://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim*, 43(204), 114–133.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2017). *People, machines, robots and skills*. https://www.cedefop.europa.eu/files/9121_en.pdf
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2020). *Coronavirus and the European job market: How the pandemic is reshaping skills demand*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/news/coronavirus-and-european-job-market-how-pandemic-reshaping-skillsdemand>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Creswell, W. J. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.

- Çelik, M. (2018). *Türkiye İş Kurumu verileri bağlamında eğitimsel niteliklerin istihdam edilebilirlik üzerine etkisi: Ankara ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 285–304. <https://doi.org/10.20296/tsad.00711>
- Çivilidağ, A. (2019). İşsizlik sorununa fenomenolojik bir yaklaşım: Üniversite mezunu genç işsizlerin görüşlerine göre işsizlik sorunu. *Mediterranean Journal of Humanities*, 9(2), 197–217.
- De la Harpe, B., Radloff, A., & Wyber, J. (2000). Quality and generic (professional) skills. *Quality in Higher Education*, 6(3), 231–243. <https://doi.org/10.1080/13538320020005972>
- Donald, W. E., Ashleigh, M. J., & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, 23(5), 513–540. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171>
- Durmaz, Ş., & Ören, K. (2017). Öz yeterlilik ve özgüvenin işgücü ve istihdama etkisine bir bakış. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 109–120.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-2015*. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/enews/EIR2014-15_02.12.15.WEB_0pdf
- Eğitim-Bir-Sen. (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. <https://www.ebs.org.tr/yayinlar/arastirmalar>
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223–236.
- Eskici, M. (2019, Ekim). Öğretmen yetiştirme sürecinin bir parçası: öğretmenlik uygulaması. 6. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi*, Antalya.
- European Commission. (2015). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2015: Eurydice background report to the education and training monitor 2015*. https://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/190EN.pdf
- Fidan, T., & Koç, M. H. (2019). Human capital formation function of higher education: A scale development study. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 5(2), 146–162.
- Göktaş, Y., Yıldırım, S., & Yıldırım, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICTs integration into pre-service teacher education programs. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 193–204.
- Gülbahar, Y., & Güven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 37–51.
- Hacettepe Üniversitesi. (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler raporu*. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/HUEF_OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu-2017.pdf
- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(3), 3–17. <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967007>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: The ‘graduate identity’ approach. *Quality in Higher Education*, 7(2), 111–119. <https://doi.org/10.1080/13538320120060006>

- İbiş, R. N., & Ören, K. (2022). Güzel sanatlar fakültesi lisans öğrencilerinin işsizlik kaygı düzeylerinin incelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 4(2), 77–96.
- Jahr, V., & Teichler, U. (2007). Graduates' international experience and mobility. U. Teichler (Ed.), *In careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives higher education Dynamics* (ss. 211–224). Springer.
- Kalman, M., & Summak, S. M. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem araştırması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(1), 27–58. <https://doi.org/10.21547/jss.256733>
- Kellermann, P. (2007). Acquired competences and job requirements. U. Teichler (Ed.), *Higher Education Dynamics* (ss. 115–130). Springer.
- Kiker, B. F. (1966). The historical roots of the concept of human capital. *Journal of Political Economy*, 74(5), 15–18. <https://doi.org/10.1086/259201>
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270–302. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344474>
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052294>
- Koç, H., Fidan, T., & Kurt, T. (2019, 10-12 Ekim). İnsan sermayesi ve istihdam edilebilirlik ilişkisi: Bir özel meslek yüksekokulu örneği. [Özet Bildiri], 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kurt, T., & Fidan, T. (2021). Kariyer oluşumunda üniversite: Beklentiler ve gerçekler. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2), 421–437. <https://doi.org/10.2399/yod.20.591001>
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2014). *On dokuzuncu milli eğitim şurası kararları (02-06 Aralık 2014)*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlykley.pdf
- MEB. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonras_Y_ilan.pdf
- MEB. (2018). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu (Mart)*. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESMELI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf
- MEB. (2019a). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. <https://strateji.csb.gov.tr/idare-faaliyet-raporlari-i-5681>
- MEB. (2019b). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu*. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/21174502_2019_Mart_SYzleYmeli_YYretmen_Atama_Duyurusu.pdf
- MEB. (2020). *Sözleşmeli öğretmen atama duyurusu*. <https://personel.meb.gov.tr/www/2020-ocak-sozlesmeli-ogretmen-atama-duyurusu/icerik/1000>
- MEB. (2021). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu*. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/05160208_2021_MART_SOZLEYMELY_OYRET MEN ATAMA DUYURUSU.pdf

MEB. (2024). Öğretmenlik mesleği kanunu.

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7528&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

OECD. (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>

O'Leary, S. (2016). Graduates' experiences of, and attitudes towards, the inclusion of employability-related support in undergraduate degree programmes; trends and variations by subject discipline and gender. *Journal of Education and Work*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122181>

Özer, B., & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–95.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1–37.

Özoğlu, M. (2011). *Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası*. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikası Sempozyumu (ss. 143–156). Eğitimciler Birliği Sendikası, Ankara. <https://www.academia.edu>

Özoğlu, M., Gür, B. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: retorik ve pratik*. Ankara.

Plagens, K. G. (2011). Social capital and education: Implications for student and school performance. *E&C/Education & Culture*, 27(1), 40–64. <https://doi.org/10.1353/eac.2011.0007>

Polatçı, S. (2014). Psikolojik sermayenin görev ve bağlamsal performans üzerindeki etkileri: Polis teşkilatında bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 115–124. <https://doi.org/10.21121/eab.2014118072>

Purcell, D. A. (2007). *Race, gender, and class at work: Examining cultural capital and inequality in a corporate workplace* [Unpublished doctoral thesis]. University of Cincinnati.

Robst, J. (2006). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26(3), 397–407. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.08.003>

Santos, A. S., Neto, M. T. R., & Verwaal, E. (2018). Does cultural capital matter for individual job performance? A large-scale survey of the impact of cultural, social and psychological capital on individual performance in Brazil. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 67(8), 1352–1370. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-05-2017-0110>

Saygın, M. (2016). *Kültürel sermaye, beşeri sermaye ve sosyal sermayenin girişimci kişilik özelliklerine etkisi: İç Anadolu bölgesi genç girişimciler kurulu örneği* [Doktora tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Schultz, T. W. (1968). Education and economic growth: Return to education. *Readings in the economics of education* (ss. 277–292). UNESCO.

Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher, faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35–47.

Sezer, Ş. (2019). Prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general qualifications. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 666–687. <https://doi.org/10.14686/buefad.5049933>

Storen, L. A., & Aamodt, P. O. (2010). The quality of higher education and employability of graduates. *Quality in Higher Education*, 16(3), 297–313. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.506726>

Şahin, Ç. (2021). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin mezun istihdam edilebilirlik göstergeleri ve yeterlikler açısından değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-xx. <https://doi.org/10.17943/etku.35232>

Şimşek, S., Alkan, V. & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63–73. <https://doi.org/10.9779/PUJE624>

- Taşgım, Ö., Bozgeyikli, H. & Boğazlıyan, E. E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Emek ve Toplum*, 6(15), 552–567.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343–1359. <https://doi.org/10.2307/2580674>
- Teichler, U. (2007). Graduate employment and work: Various issues in a comparative perspective. U. Teichler (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives* (ss. 1–14). Springer.
- Teichler, U. (2011). Bologna–motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates? H. Schomburg & Y. Teichler (Ed.), *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe: Key results of the Bologna process* (ss. 3–42). Sense.
- Tran, T. T. (2015). Is graduate employability the whole of higher education issue? *Journal of Education and Work*, 28(2), 207–227. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900167>
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*.
http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf
- Türk Eğitim Derneği. (2018). *2018 Eğitim Değerlendirme Raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirmeraporu?wpdmdl=2933&refresh=5e93135e47a0d1586697054>
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı. (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), İşgücü Piyasası Ve Genç İstihdamı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/IsgucuPiyasasi_ve_GencIstihdamiOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2019). *Onbirinci kalkınma planı*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Useem, M., & Karabel, J. (1986). Pathways to top corporate management. *American Sociological Review*, 51(2), 184–200.
- Uzunyol, T. (2019). *Kampüs hayatı ve öğrencilerin algısı ilişkisi: Kampüs içi pratiklerin öğrencilerin kültürel sermayesine etkileri* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Üstünoldu-Kandemir, A. (2022). Kültürel sermayenin kariyer başarısındaki rolü. *Erciyes Akademi*, 36(3), 1126–1148. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1147579>
- Van Der Heijden, C. M., & Van Der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449–476. <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>
- Vanhercke, D., Kirves, K., De Cuyper, N., Verbruggen, M., Forrier, A., & De Witte, H. (2015). Perceived employability and psychological functioning framed by gain and loss cycles. *Career Development International*, 20(2), 179–198. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2014-0160>
- World Economic Forum. (2016). *Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Yalçın, M. T., Çoban, Ö. & Kibaroglu, C. (2023). How teachers' social capital affects their organizational commitment via teacher collaboration. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 21, 347–363. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.546>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, T., Fidan, F. & Karataş, V. (2004). İşsizliğin sosyo-psikolojik sonuçları: Sosyo-demografik özelliklere göre bireylerin tutumu. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (48), 164–183.
- Yurdakul, S., Gür, B., Çelik, Z. & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Yüksek Planlama Kurulu. (2017). *Ulusal istihdam stratejisi (2014-2023) ve eylem planları (2017-2019)*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/07/20170707M1-1.pdf>

EXTENDED SUMMARY

Purpose

This study aims to identify, based on teachers' views, how university education contributes to the acquisition of the five sub-dimensions of human capital theory—namely instructional, social, cultural, psychological, and market value capital (Baruch, Bell & Gray, 2005)—and how these forms of capital influence their employability as well as how they are utilized in professional life.

Method

The research was designed as a phenomenological study, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 25 volunteer teachers working in primary schools in the province of Yozgat. Criterion sampling and maximum variation sampling were employed. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. Directed content analysis was conducted to analyze the data. To ensure validity and reliability, face-to-face interviews, expert opinions, and detailed reporting of all research procedures were utilized.

Findings

The findings of the study regarding teachers' faculty education and the acquisition of pedagogical capital competence are as follows: while teachers stated that their education contributed positively to their subject knowledge and subject teaching knowledge competence, they evaluated their education as theoretically and practically incompatible and their school practice as inadequate. A noteworthy finding regarding social and cultural capital competence is that campus life and studying in a large city have a positive contribution. Regarding psychological capital competence, it was found that university education has a positive contribution to teachers in terms of self-confidence, self-esteem, self-awareness, and self-efficacy.

Findings concerning the reflection of teachers' university education on their professional life are as follows: while subject-matter knowledge was perceived as contributing positively to the profession, no positive reflection was identified for the competencies gained through pedagogical content knowledge or school practicum. The study also found that competencies related to social, cultural, and psychological capital were reflected positively in their professional lives.

Regarding lifelong learning, participants stated that they did not pursue additional education during their student years, only a few attended private courses for personal development, and many participated in in-service training courses offered by the Ministry of National Education (MoNE).

Teachers identified several major issues experienced before securing employment, including the KPSS preparation process, limited quotas, having to live with their families, and community pressure. In relation to the social, economic, and political factors affecting their employability, inconsistencies in employment policies, lack of educational planning, and economic policies were evaluated as key sources of concern. Nearly all participants reported that employment opportunities were insufficient, and two-thirds considered their income level inadequate.

Results and Discussion

The results indicate that teachers found their university education adequate in terms of subject-matter knowledge but inadequate in terms of pedagogical content knowledge and school practicum. The positive impact of campus life and studying in metropolitan areas on the acquisition of social and cultural capital stands out. The finding that university education contributes to graduates' self-confidence, self-efficacy, self-respect, self-awareness, and psychological resilience is particularly significant. However, it was also concluded that their education did not adequately support the development of skills such as coordination, collaboration, problem-solving, time management, and stress management.

Regarding the reflection of instructional capital on professional practice, the study identified a mismatch between theory and practice. In contrast, social, cultural, and psychological capital competencies were found to contribute positively to professional life. Under the theme of lifelong learning competencies, the finding that teachers felt no need for additional training was notable.

Concerning social, economic, and political factors affecting teachers' employability beyond university education, inconsistencies in employment policy ranked first, followed by lack of educational planning and economic policies. Another striking result was that nearly all participants considered employment opportunities inadequate and perceived a decline in the professional status of teaching.



Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi/
Journal of Gazi Faculty of
Education

GEFAD

e-ISSN: 3108-5342 GEFAD /JoGEF 45(3): 867-882(2025)

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Destekleme Projesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on the Project for Promoting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System

Demet KARDAŞ^{1*}

¹ Gazi Üniversite/Türkiye

e-mail: demetkardas@gmail.com ORCID ID : 0000-0003-0222-6794

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 29.06.2025

Kabul Tarihi: 05.09.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 867-882

*Sorumlu Yazar: Demet KARDAŞ

Alıntılama: Kardaş, D. (2025). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu destekleme projesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 867-882.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 20.09.2023 tarihli ve E-14588481-605.99-86541673 sayılı evrakıyla gerekli izinler alınarak yapılmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmada yapay zeka araçları kullanılmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Destekleme Projesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖZ

Bu çalışma, Ankara ili Altındağ ilçesindeki Suriyeli nüfusunun yoğun olduğu mahallelerde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve Türkçe öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın temel amacı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesine (PIKTES), ilişkin bilgi düzeylerini, iletişim ve yayımlara erişim durumları ile projeye dair görüşlerini incelemektir. Nitel desenli bu durum çalışmasında, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 30 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun PIKTES hakkında bilgi sahibi olduğunu ancak proje uygulamalarına yönelik farkındalık ve erişim düzeylerinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu verilerin Suriyeli öğrencilerin ve diğer tüm göçmen çocukların eğitime yönelik mevcut politikaların geliştirilmesine ve gelecekteki yeni uygulamalara ya da projelere katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli öğrenciler, eğitimde entegrasyon, PIKTES, geçici koruma, öğretmen görüşleri, göç ve eğitim politikaları.

ABSTRACT

This study focuses on classroom and Turkish language teachers working in primary and lower secondary schools affiliated with the Ministry of National Education, located in neighborhoods of Altındağ district in Ankara with a high concentration of Syrian population. The main purpose of the research is to examine teachers' levels of knowledge about the Project on the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES), their access to communication channels and publications, as well as their views on the project. In this qualitative case study, data were collected from 30 teachers, selected through maximum variation sampling, via semi-structured interviews. Descriptive analysis was employed to analyze the data obtained. The findings indicate that while the majority of teachers have knowledge about PIKTES, their awareness of and access to project practices remain limited. It is anticipated that these findings will contribute to the development of existing policies and the design of future initiatives or projects aimed at improving the education of Syrian and other migrant children.

Keywords: Syrian students, educational integration, PIKTES, temporary protection, teacher views, migration and education policies.

GİRİŞ

Göç; sosyal, psikolojik ve politik etkileşimlerin şekillenmesiyle ortaya çıkan bir olgudur. Birleşmiş Milletler Uluslararası Göç Örgütüne (IOM) göre bireyin yasal statüsüne, göç hareketinin gönüllü veya istemsiz olup olmadığına; göçün sebeplerine ve süresine bakılmaksızın ikamet ettiği ülkeden yeni bir ülkeye hareket etmiş bireyleri kapsamaktadır (IOM, 2019). Meyers'e (2000) göre, uluslararası göç politikalarına dair kuramsal çerçeve, devletlerin ve toplumların bu kavrama ne derece anlam verdiklerini anlamaya dair bir kılavuzdur. Göçün nedenlerine odaklanan teorilerden farklı olarak göç politikalarının belirlenmesine dair teorik bir yaklaşım ortaya koyan Meyers'e (2000) göre, bu yaklaşımlar neo-klasik ekonomik, güvenlik odaklı, toplum merkezli ve kurumsalcı ve uluslararası ilişkilere dayalı yaklaşım olarak özetlenebilir. Neoklasik ekonomik yaklaşım iş piyasasındaki dengesizlikleri ve bireyin ekonomik durumlarını gözetir ve siyasal süreçleri ikinci plana atmaktadır. Güvenlik odaklı yaklaşım ise göçmenleri potansiyel tehlike olarak ele almakta ve millî güvenliği sağlama amacını taşımaktadır. Toplum merkezli yaklaşım ise toplumsal kurumlar arasındaki çeşitliliğin ve iş birliğinin göç politikaları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Kuramsalcı yaklaşım göç politikalarının geçmiş politikalarla ve kurumsal yapılarla nasıl sürdürüldüğünü ve mevcut düzenin oluşturulduğunu ve bu süreçlerde değişime karşı direnç olabileceğini vurgulamaktadır. Uluslararası ilişkiler yaklaşımı, göç politikalarını küresel normlar, politikalar, anlaşmalar ve insan hakları çerçevesinde çok uluslu bir yönde ortaya çıkan bir dinamik olarak ele almaktadır.

Günümüzde hızla artan göç dalgaları kuramsal olarak sadece sosyolojik ve ekonomik yapıları değil; aynı zamanda eğitim sistemleri ve politikalarını da derinden etkilemektedir (Banks vd., 2016). Göçmen öğrencilerin hâlihazırdaki eğitim sistemine entegrasyonu o toplumda konuşulan dil, sosyal, kültürel ve akademik uyum ve bu süreçte psikososyal desteklerin olması gibi süreç boyutlarını kapsamaktadır (Suárez-Orozco vd. 2010; Yılmaz, 2024). Eğitim bağlamında, göçmen öğrencilerin eğitim yaşamlarında karşılaştıkları temel güçlükler arasında ev sahibi ülkenin diline ve kültürüne uyum sorunu, öğrencilerin eğitim geçmişi ile mevcut müfredat arasındaki uyumsuzluklar, yeterli öğrenme kaynak ve alanların olmaması ve etkili pedagojik stratejilerin yeterince bilinmemesi yer almaktadır (Selçuk & Güzel, 2025). Bu sorunların etkili biçimde çözüme kavuşturulması, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan girişimlerine farkındalık sağlanmasını ve pedagojik becerilerinin artırılmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin sosyal uyumunu kolaylaştırmada temel aktörler olduğunu göstermektedir (Juvonen vd. 2019). Göçe maruz kalan ülkelerin eğitim hedeflerini bu doğrultuda planlaması gerekir.

Eğitim planlamaları, göçmen öğrencilerin heterojen özelliklerini dikkate alacak biçimde dil destek programları, kültürlerarası müfredat tasarımı ve okul-aile-toplum iş birliğini içerecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır (UNESCO, 2019). Bu yaklaşım, hem öğrencilerin ev sahibi ülke eğitim sistemine uyumunu kolaylaştıracak hem de toplumsal açıdan bütünleşmeyi de güçlendirecektir. Dolayısıyla göç alan ülkelerde eğitim politikaları ve uygulamalarının odağında, öğretmenlerin rolünü merkeze alan bütüncül entegrasyon stratejileri olması başarılı, sürdürülebilir ve etkili bir eğitim politikası gerçeğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'nin maruz kaldığı kitlesel göç dalgaları karşısında alınan tedbirler ve uygulanan önlemler doğrultusunda, ülkenin kendi koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun eğitim politikaları ve girişimleri gerçekleştirilmiştir. Suriyeli göçmenler konusu özelinde Türkiye'de Bakanlar Kurulu tarafından 13 Ekim 2014 tarihinde çıkarılan "Geçici Koruma Yönetmeliği" ile birlikte göç eden Suriyeli insanlara geçici koruma statüsü sağlanmıştır (Topal, 2015). Türkiye, geçici koruma statüsü tanıdığı Suriyeli göçmenlerin korunmasına yönelik olarak açık kapı politikasıyla ülkeye girişlerine izin verme, geri göndermeme ilkesine bağlı kalma ve gelen bireylerin temel ile acil ihtiyaçlarını karşılama gibi yaklaşımları esas almıştır [T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (GİB), 2024]. Bu yönetmelikle birlikte Türkiye, Suriye'den gelen göçmenlerle ilgili uluslararası koruma ilkeleri doğrultusunda yasal mevzuatları hukukî zemine oturtarak Suriye'deki savaşın uzamasıyla kamplarda misafir ettiği Suriyeli göçmenlerin eğitim, barınma ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarını daha güvenli ve insanî koşullarda sağlamak üzere büyük şehirlere göçmesine müsaade etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığının geçici koruma istatistikleri 29 Mayıs 2025 tarihi güncel verilerine göre Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli göçmen sayısı 2.710.476'dır. Eğitim açısından bakıldığında okul çağına gelmiş 5-17 yaş Suriyeli göçmen çocuk sayısı ise 928.497'dir (T.C. İçişleri Bakanlığı GİB, 2025). Bu veriye göre, Suriyeli çocukların eğitimi büyük bir problem olarak ele alınmalıdır çünkü

modern toplumun küresel göç eğilimlerinin sadece sosyopolitik ve ekonomik alanlara değil; eğitim alanına da yön vermesi bireylerin entegrasyon sürecinde eğitim rolünün daha derin bir şekilde anlaşılması ihtiyacını da beraberinde getirmektedir (Bereznaja-Demidenko & Stupoyte, 2018; Erdoğan, 2020). 2011 yılından itibaren günümüzde resmi kayıtlı sayısı 3 milyonu aşan Suriyeli göçmenlerin eğitimi ve Türkiye'ye uyumu konusunu hassasiyetle ele alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti gerek kendi kaynaklarıyla gerekse UNICEF, Avrupa Birliği ve çeşitli organizasyonlarla iş birliği yaparak birçok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığının koordinatörlüğünde gerçekleşmiştir. UNICEF Türkiye'de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesinin Belgelendirilmesi- 2022 Nihai Raporundan (UNICEF, 2022) özetlenen politika ve uygulama çalışmalarının kronolojik bir sıralaması aşağıda, Tablo 1'de yer almaktadır (s. 29).

Tablo 1

UNICEF'in Desteğiyle MEB Tarafından (2014-2020) Hayata Geçirilen Uygulamalar

Yıl	Politika	Uygulama
2012	Güvenli öğrenme ve rekreasyon alanlarının oluşturulması için altyapı ve malzeme temini	-
2013	6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu - Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi - Geçici Koruma Altındaki Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi	Eğitim kurumlarının bakım maliyetlerini karşılamak ve eğitim malzemeleri sağlamak için 'Kayıp Kuşak Olmasın Girişimi' başlatıldı.
2014	Yabancılar için Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi 6458 Sayılı Kanun'un Uygulanmasına ilişkin Geçici Koruma Yönetmeliği	- Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi için bakanlık komisyonu ve il komisyonları kuruldu. - Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kuruldu. - GEM'lerde Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli (SGEP) görevlendirildi. - GEM'lerin müfredatına 15 saatlik Türkçe dil dersi eklendi. - Suriyeli çocukların daha önceki eğitimlerinin tanınması için süreç oluşturuldu. - SGEP Teşvik Programı başlatıldı. - Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) kuruldu.
2015	- MEB 2015-2019 stratejik planlaması - Eğitim politikalarında insani yaklaşımdan kalkınma yaklaşımına, kalkınma yaklaşımından kapsayıcı eğitim sistemine geçilmesi	- GEM'lerin aşamalı olarak kapatılarak Suriyeli çocukların devlet okullarına geçişi kolaylaştırıldı. - SGEP'e psikososyal destek hakkında eğitim verildi.

2016	Entegrasyon politikasının benimsenmesi	- Suriyeli çocuklar, okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeyinde devlet okullarına kaydolmaya başladı. - SGEP'e pedagojik bilgiler ve beceriler hakkında eğitim verildi. - Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) başlatıldı. - Acil durumlarda ve göç durumlarında eğitimin planlanmasından ve koordinasyonundan sorumlu Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı kuruldu.
2017	Kapsayıcı eğitim politikasının geliştirilmesi	- Birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflar devlet okullarına otomatik olarak kabul edilerek aşamalı bir yaklaşım benimsendi. - Suriyeli çocukların desteklenmesi için Türkçe öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri ise alındı. - Sınıflarında Suriyeli çocuk bulunan Türk öğretmenlere kapsayıcı eğitim hakkında eğitim verildi. - Rehberlik hizmetlerinin etkisini artırmak ve geçici koruma altındaki çocuklara yönelik özel eğitim hizmetlerini iyileştirmek için Türk öğretmenlere yönelik Psikososyal Destek Programı geliştirildi.
2018	- Kapsayıcı eğitim politikalarının sürdürülmesi - Eğitimlerinden geri kalmış olan Suriyeli çocuklar için yaygın eğitim girişimlerinin geliştirilmesi	- Kapasite geliştirme faaliyetleri kapsamında Türk öğretmenlere ve okul müdürlerine kapsayıcı eğitim hakkında eğitim verildi. - SGEP'lerin bir kısmı devlet okullarına ya da diğer eğitim kurumlarına geçiş yaptı. - Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) başlatıldı. - Türkçe Dil Kursları başlatıldı. - Temel Okuryazarlık ve Matematik Becerileri Programı (TOMBEP) başlatıldı.
2019	Telafi eğitimi müdahalelerinin geliştirilmesi	- Yabancı öğrenciler için telafi eğitimi çerçeve programı başlatıldı. - Ek dil dersleri başlatıldı. - Okul öncesi eğitim için yaz okulu başlatıldı. - Yabancı öğrenciler için entegrasyon sınıfları girişi başlatıldı. - Türk öğretmenlere ve okul müdürlerine meslekî gelişim eğitimleri başlatıldı.
2020	Okula devam oranlarını artırmak için meslekî eğitim programlarının geliştirilmesi	- Meslekî Eğitime Kazandırma (MEK) programı başladı. - Uyum Sınıfı Programında değişiklik (2020/7 Genelgesi) yapıldı.

- Uyum sınıfı programında düzenlemeler
- Uzaktan eğitim için EBA Dil Öğrenim Portalı açıldı.
- Tüm GEM'ler kapatıldı.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, Türkiye’nin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi için uyguladığı eğitim politikaları aşamalı, kapsamlı ve sistematik bir biçimde gerçekleşmiştir. Başlangıçta insani yardım ve geçici çözümler öne çıkarken zaman içinde bu politikalar ve uygulamalar entegrasyon ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda şekillenmiştir. Tahmin edilebileceği üzere sistematik işleyen bu uygulamalar hem kapsamlı hem de yüksek maliyetlidir. Bu ekonomik yükü tek başına karşılaması güç olan Türkiye’ye, Avrupa Birliği fonlarıyla destek sağlanmıştır. PIKTES, Millî Eğitim Bakanlığının Suriyeli çocukların eğitime entegrasyonuna yönelik faaliyetlerini desteklemek amacıyla hayata geçirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında imzalanan 2018/403-554 sayılı Proje Sözleşmesi kapsamında tanımlanan PIKTES bütçesi, “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)” çerçevesinde, Avrupa Birliği tarafından doğrudan hibe yöntemiyle karşılanmaktadır. “3 Ekim 2016 tarihinde başlatılan Proje, hâlen Türkiye’nin 26 ilinde (Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Yalova) uygulanmaya devam etmektedir. Aralık 2018’de ikinci fazına başlayan PIKTES Projesi, 2023 yılı Ocak ayına kadar devam etmiştir” (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2024, s. 58).

PIKTES Projesi kapsamındaki faaliyetler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2024, s. 58):

1. Türkçe ve Arapça dil eğitimi
2. Erken çocukluk eğitimi
3. Meslekî ve teknik eğitim bursu
4. Telif ve destekleme eğitimleri
5. Taşıma hizmeti, kırtasiye yardımı, ekipman desteği sağlanması
6. Öğretmen eğitimleri
7. Farkındalık artırma faaliyetleri
8. Suriyeli ailelerin eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirilmesi
9. Sosyal uyum faaliyetleri
10. Türkçe müfredatın güncellenmesi
11. Güncelleme-içerik geliştirme ve uygun eğitim ortamı sağlanması
12. MEB yönetim kademesi ve diğer personeller için farkındalık eğitimleri
13. Proje araştırma faaliyetleri ve konferanslar
14. Paydaşlarla koordinasyon toplantıları
15. İzleme ve değerlendirme

Genel olarak bakıldığında PIKTES’in eğitsel bir proje olarak sosyal uyum, eğitimde kapsayıcılık ve fırsat eşitliği gibi ilkeleri temel alan bir proje olduğu faaliyetlerinden anlaşılmaktadır. Başlangıçta küçük yaş grupları devlet ilkokuluna yerleştirilirken daha büyük yaş grupları Geçici Eğitim Merkezlerine yönlendirilmiştir. Fakat zaman içinde üst sınıflardaki okullaşma oranı düştüğünden ve Türkiye’de doğan ikinci kuşak göçmen çocukların sayısı arttığından proje ilköğretim düzeyine yönelmiştir. PIKTES kapsamında Türkçe öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar istihdam edilmiştir. Ailelere ve eğitimcilere yönelik hizmet içi eğitimler, sosyal etkinlikler ve dil kursları gibi hizmetler sunulmuştur.

Alanyazında PIKTES üzerine yapılmış çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan il bazında PIKTES’in etkinliğinin değerlendirmesi (Turan & Solak, 2023; Ulukuş & Tümtaş, 2023), PIKTES projesi hakkında öğretmen görüşleri (Çebi, 2024; Çelik Keskin & Atay, 2023; Doyumğaç, 2022; Taşay & Erdem, 2023; Üstün & Alimcan, 2021) ve

PIKTES için hazırlanan öğretim materyalleri (Günaydın, 2023; Fırat & İnce Samur, 2025) öne çıkmaktadır. Oyar Uzun (2023), bu proje kapsamında yapılmış çalışmaları dâhil ettiği meta-sentez çalışmasında, projenin Türkçe dil eğitimi, rehberlik hizmetleri, psikososyal destek ve öğretmen istihdamı gibi katkılarının olduğu kadar; uygulamada dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, personel yetersizliği ve sürdürülebilirlik eksikliği gibi çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını da ileri sürmüştür. Bu durum, PIKTES hakkında daha fazla çalışmanın olması gerektiğini ve entegrasyonun tam anlamıyla sağlanması için daha uzun vadeli, kapsayıcı ve çok boyutlu stratejilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu nedenle hem öğretmen görüşü ve niteliği hem de kullanılan kaynakların pedagojik etkinliği üzerine yapılacak çalışmalar sorunu daha kapsayıcı olarak çözüm getirebilir. Bu sebeple PIKTES projesini çok boyutlu ele alan çalışmaların gerekliliği vurgulanmıştır (Çelik Keskin & Atay, 2023).

Bu gerekliliğe istinaden, PIKTES projesinin öğretmen açısından incelenmesini, özellikle öğretmenlerin bilgi düzeyi, iletişim kanallarına erişimi, yayınlardan faydalanma durumu ve projeye ilişkin görüşlerini nitel veriler aracılığıyla bütüncül olarak ortaya koyması bakımından önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. Alanyazında, öğretmenlerin doğrudan deneyimlerine, algılarına ve uygulama süreçlerindeki rolüne odaklanan çalışmalar sınırlıdır (Turan, 2024). Bu araştırma, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguları okullarda uygulama koşullarıyla ilişkilendirerek hem yerel hem de ulusal düzeyde proje değerlendirme süreçlerine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu örneklem olarak seçilen ilkökul ve ortaokullarda görev yapan Türkçe ve sınıf öğretmenlerin, PIKTES'i tanıma düzeyi, proje iletişim kanallarına erişimi, yayınlarından yararlanma durumları ve projeye ilişkin ifade etmek istedikleri görüşleri incelemek üzere dört araştırma sorusu oluşturulmuştur:

1. Öğretmenlerin PIKTES projesine ilişkin bilgi düzeyi nedir?
2. Öğretmenler, PIKTES projesine hangi iletişim kanalları aracılığıyla ulaşabileceklerinin farkında mıdır?
3. Öğretmenler, PIKTES kapsamında hazırlanan yayın ve materyallerden hangi düzeyde faydalanmaktadır?
4. Öğretmenlerin, PIKTES projesine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmış olup araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisinde bir desen türüdür. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2020, s. 100). Bu yöntemle Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan öğretmenlerin PIKTES projesine ilişkin bilgi düzeylerini, erişim yollarını, materyal kullanım durumlarını ve proje hakkındaki görüşlerini detaylı biçimde ortaya koymak hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğündeki veri tabanında en çok yabancı öğrenci bulunan ilkökul ve ortaokullar örneklem grubu olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcı seçiminde hem PIKTES uygulamalarına dair deneyimlerini yansıtabilecek dengeli ve farklı yaş, cinsiyet ve branşlardan olabilecek bir dağılım hedeflenmiştir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak ve gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir. Üç ilkökul ve beş ortaokulda görev yapan toplam 30 öğretmen (12 sınıf öğretmeni ve 18 Türkçe öğretmeni) katılımcı olarak yer almıştır. Bu öğretmenlere ilişkin demografik veriler aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişken	Kategori	Yüzde (%)	Katılımcı (n=30)
Yaş	24-36	40	12
	37-48	50	15
	49-60	10	3
Cinsiyet	Kadın	70	21
	Erkek	30	9
Kıdem	110 yıl	30	9
	11-20 yıl	50	15
	21-30 yıl	20	6
Mezuniyet	Lisans	90	27
	Yüksek Lisans	10	3
Mezun Olunan Program	Sınıf Öğretmenliği	40	12
	Türk Dili ve Edebiyatı	20	6
	Türkçe Öğretmenliği	40	12

Tablo 2, araştırmaya katılan öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş bilgilerine ilişkin dağılımı göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde, çoğunluğun 37-48 yaş aralığında ve 11-20 yıl arasında meslekî deneyime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin tamamına yakını lisans mezunudur; yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olanların oranı düşüktür. Mezun oldukları programlara bakıldığında ise sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olanların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Genel olarak katılımcı grubunun yaş, cinsiyet ve kıdem açısından dengeli bir yapı sergilemekte ve maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanma sürecinde öncelikle Türkiye Cumhuriyeti Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmî izin temin edilmiştir. Araştırmacı tarafından Türk Eğitim Sistemi içerisinde yabancı öğrencilerle ilgili yürütülen projelerin öğretmenler tarafından ne düzeyde bilindiği ve kullanıldığına ilişkin öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, ilkokul sınıf öğretmenleri ile ortaokul Türkçe öğretmenlerinin PIKTES'e dair bilgi ve deneyimlerini ile bu projeye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Görüşme formu, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Türkçe eğitim uzmanı tarafından incelenmiş, yapılan değerlendirmeler ve yeniden düzenlenmesinden sonra uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular hem kapalı hem de açık uçlu sorulardan oluşturulup araştırmanın amacına ve alt problemlere doğrudan hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, bilgi düzeyini ölçmek için katılımcılara “PIKTES projesinin amaçları ve kapsamı hakkında neler biliyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir.

Görüşme formları, çalışma grubunda yer alan okullar tek tek ziyaret edilerek araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yoluyla uygulanmıştır. Uygulama öncesinde örneklemde yer alan her öğretmenle iletişime geçilerek randevu alınmış ve bu doğrultuda okul ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin veri toplama araçlarını tamamen gönüllü olarak doldurmaları sağlanmıştır. Anketlerin uygulanmasında, katılımcıların görüşlerinin gizliliğini korumak amacıyla kimlik bilgileri toplanmamış ve araştırma etiğine uygun davranılmıştır. Katılımcı öğretmenlere, araştırmanın amacı ve süreci hakkında önceden sözlü bilgi verilmiş, ardından gönüllülük esasına dayalı katılımı teyit eden bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler her katılımcı için yaklaşık 45-50 dakika aralığında sürmüş ve sorunsuz gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması desenine uygun olarak analiz edilmiştir.

Durum çalışmasında, verilerin analiz türü, durumun tamamına ilişkin bir bütüncül analiz veya durumun belli bir yönünü tek yönlü analizi olabilir. Araştırmacılar, durumun ötesinde genelleştirmemek fakat durumun karmaşıklığını anlamak için birkaç anahtar konu veya temaların analizi üzerinde odaklanabilir. Bir analitik strateji her bir durum içinde konuları tanımlar ve sonra bu durumları aşan ortak temaları arar. Bu analiz, durumunun kendini gösterdiği, durumun bağlamı veya ortam açısından zengindir (Creswell, 2020, s. 103).

Analiz sürecinde, katılımcı ifadelerinden anlamlı birimler ortaya çıkarılarak açık kodlama yapılmış, kodların benzerlik ve ilişkilere göre temalar oluşturulmuştur. Verilerin anlam bütünlüğünü sağlamak amacıyla, sürekli karşılaştırma yöntemine başvurulmuştur. Güvenirliği sağlamak için kodlamalar Türkçe eğitimi alandan iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılığı ölçmek için Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Bu formülle elde edilen sonuca göre güvenilirlik katsayısı %90 çıkmıştır.

Ölçme aracından elde edilen verilerin betimsel çözümlenmesinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmış ve veriler frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Bu analiz yöntemi, katılımcıların demografik özellikleri ile PIKTES projesine ilişkin bilgi ve görüşlerinin sayısal olarak özetlenmesini sağlamıştır. Güvenirlik açısından ise nitel verilerin analiz sürecinde kodlama tutarlılığını artırmak amacıyla bir araştırmacı bağımsız olarak kodlama yapmış; elde edilen kodlar karşılaştırılarak görüş birliği ve kodlama uyumu sağlanmıştır. Araştırma süreci boyunca katılımcı görüşlerine sadık kalınarak alıntılar doğrudan verilmiş ve öznel yorumlamalardan kaçınılmıştır.

BULGULAR

Birinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin PIKTES projesine ilişkin bilgi düzeyi nedir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin PIKTES Projesine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Branş	C	f	%
Sınıf Öğretmenleri	Evet	9	75
	Hayır	3	25
Türkçe Öğretmenleri	Evet	12	66.6
	Hayır	6	33.3
Toplam		30	100

Not: cevap= C, frekans = f ve yüzdelik = %

Tablo 3’te görülen sonuçlar, her iki öğretmen grubunun çoğunluğunun PIKTES hakkında belli bir farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yaklaşık üçte birlik bir kesimin projeye dair bilgisinin bulunmaması, bilgilendirme ve tanıtım çalışmalarının henüz tüm öğretmenlere etkili şekilde ulaşmadığını düşündürmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu PIKTES projesi hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtse de bilgi düzeyleri arasında branş ve okul türüne göre farklılıklar gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlası (f=12) PIKTES hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Bu Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulda uzun yıllardır görev yaptığı ve 2016 yılından itibaren faaliyetlerine başlayan PIKTES’i Suriyeli öğrencilere kitap, kırtasiye malzemesi, KOVİD 19 pandemi sürecinde tablet bilgisayar dağıtımı gibi yardımlardan bildiği tespit edilmiştir. PIKTES’i hiç bilmeyen, duymayan Türkçe öğretmenlerinin ise yeni mezun olduğu ya da daha önce yabancı öğrencilerle ilgili hiçbir deneyiminin olmaması yapılan sözlü ifadelerden anlaşılmıştır. Aşağıda bu öğretmenlerin PIKTES’i bilme durumuna ilişkin bazı görüşleri yer almaktadır:

- Ö-1. Geçen sene çalışmış olduğum okulda PIKTES vardı.
- Ö-2. Bu yıl yeni atandığım okuldaki yöneticiler ve öğretmenler tarafından bilgilendirildim.
- Ö-3. PIKTES'ten çalışan temizlikçilerin olmasından fark ettim.
- Ö-4. Çalıştığım okul ve katıldığım seminerlerde PIKTES'i öğrendim.
- Ö-5. Görev yaptığım okuldaki uyum sınıfları ile ve yüzeysel de olsa PIKTES aracılığıyla yapılan seminerler.
- Ö-6. PIKTES'i okul ortamında arkadaşlardan duydum.
- Ö-7. Geçen sene PIKTES aracılığıyla yabancı uyruklu öğrenciler için okuma yazma kursu açtım oradan biliyorum.
- Ö-8. Bu okula ilk geldiğimde PIKTES öğreticileri vardı.
- Ö-9. İki sene önce Türkçe öğretmenlerimiz Suriyeliler için kurs açtılar o zaman PIKTES'i öğrendim.
- Ö-10. Eski okulumda PIKTES projesi yürütülüyordu.
- Ö-11. PIKTES projesini üniversitede öğrendim.
- Ö-12. Okulumuz PIKTES proje okulu bu yüzden biliyorum.

Bu öğretmen görüşleri, PIKTES'e dair bilgi edinme süreçlerinin okul temelli deneyimlerden elde edildiği sonucunu vurgulamaktadır. Bu durum, PIKTES'in tanınırlığının büyük ölçüde yerel okul uygulama ve dinamikleriyle sınırlı kaldığını, merkezi, sistematik ve aktif bir bilgilendirme mekanizmasının ise yetersiz kaldığını göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu olan “Öğretmenler, PIKTES projesine hangi iletişim kanalları aracılığıyla ulaşabileceklerinin farkında mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin PIKTES'e Hangi İletişim Kanalları ile Ulaşabileceğini Bilme Durumu

Branş	Bilgi Durumu	f	%
Sınıf Öğretmenleri	Evet	3	25
	Hayır	9	75
Türkçe Öğretmenleri	Evet	3	16,6
	Hayır	15	83,3
Toplam		30	100

Not: frekans = f ve yüzdelik = %

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (f=9) ve Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlası (f=15) PIKTES'e hangi iletişim kanalları ile ulaşacağını bilmediğini belirtmiştir. Yapılan sözlü görüşmede öğretmenlerin PIKTES'e hangi iletişim kanalları ile ulaşacaklarına dair bilgileri kişisel çabalarla edindikleri belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma sorusu olan “Öğretmenler, PIKTES kapsamında hazırlanan yayın ve materyallerden hangi düzeyde faydalanmaktadır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Öğretmenlerin PIKTES'in Yayınlarından Faydalanma Durumu*

Branş	Faydalanma Durumu	f	%
Sınıf Öğretmenleri	Evet	3	25
	Hayır	9	75
Türkçe Öğretmenleri	Evet	12	66,6
	Hayır	6	33,3
Toplam		30	100

Not: frekans = f ve yüzdelik = %

Tablo 5'e göre, sınıf öğretmenlerinin yalnızca bazılarının (f=3) bu yayınlardan faydalandığı, büyük çoğunluğunun ise (f=9) faydalanmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinde ise durum farklılık göstermektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (f=12) PIKTES'in yayınlarından yararlandığını, bazıları (f=6) ise yararlanmadığını belirtmiştir.

Dördüncü araştırma sorusu olan "Öğretmenlerin, PIKTES projesine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir? sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda Tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 6*Öğretmenlerin PIKTES ile İlgili Belirtmek İstedikleri Hususlar*

Branş	f	%
Sınıf Öğretmenleri	6	50
Türkçe Öğretmenleri	12	66,6

Not: frekans = f ve yüzdelik = %

Tablo 6'da belirtildiği üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yarısından fazlası PIKTES ile ilgili görüş beyan ederken Türkçe öğretmenlerinin ise yarısının görüş beyan ettiği tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö-1. PIKTES sadece Suriye uyruklu öğrencilerin yer aldığı bir proje. Okullarda sadece Suriye uyruklu öğrenci olmayıp Afgan uyruklu ve Irak uyruklu öğrenciler de mevcut. Eğitim ve öğretimde kullandığımız dil ve yararlı bulduğumuz kaynaklar yetersiz oluyor. Bu anlamda yabancı uyruklu öğrenciler özellikle Suriyeli uyruklu öğrenciler PIKTES projesinin ne olduğu bilincine sahiptirler fakat bu projeye karşı isteksizdirler. İlk kez eğitim ve öğretimi destekleyecek kanalların kolay erişim sağlaması ve mecburi özelliği taşıması gerekir.

Ö-2. Yabancı öğrencilerin daha iyi bir uyum programı ile eğitim görmesini gerekli buluyorum.

Ö-3. PIKTES'in önce tüm yabancı öğrencileri Türkçe okuma yazma kurslarına göndermesi gerekiyor.

Ö-4. Verilen kaynakların ders materyallerinin güncellenmesi, yapılan kurslara daha fazla ağırlık verilmesi ve okul öncesi eğitime ağırlık verilmesi gerekiyor bana göre.

Ö-5. PIKTES'in yayınları öğrencilerin düzeyine uygun değil. Dinleme metinleri için içerisinde karekod bulunmuyor. Okulumuzdaki öğrencilerin sosyalleşebilmesi için kültürel bir şeyler yapılmıyor. Aile katılımı için projeler yapılabilir.

Ö-6. Türkçe öğreticiliği hakkında daha çok bilgi verilmelidir PIKTES'in yayınları çok geç geliyor eğitim öğretime katkısı az oluyor.

Ö-7. Türkçe öğretimi ile ilgili materyallerin ivedilikle yenilenmesi ve öğrencilerin seviyesine uygun hâle getirilmesi şart. Bunu olmadıkça uygulamada zorluklar çekeriz.

Ö-8. PIKTES'in yayınlarından yararlanmak ve PIKTES'in eğitimlerini almak isterim.

Ö-9. Geçen dönem PIKTES'ten kitap gelmişti okulumuza ama şu an 2023-2024 eğitim öğretim döneminde hiçbir kaynak gelmedi.

Ö-10. Önceden PIKTES öğretmenlerimiz vardı ve onların sınıflarında birebir dersler yapılıyordu şu an 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerimizin PIKTES kapsamındaki bu öğretmenlere ve eğitime ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.

Ö-11. PIKTES, yabancı öğrencinin olduğu okulda mutlaka Türkçe öğretim sınıfı kurmalıdır.

Ö-12. PIKTES'in adı var kendi yok. Okulumuzda Suriyeli öğrenciler ağırlıkta olmasına rağmen PIKTES'in herhangi bir katkısı bulunmamaktadır, okulumuz PIKTES bünyesine alınmalıdır.

Bu nitel verilere göre, öğretmenlerin PIKTES projesine ilişkin deneyimleri ve değerlendirmeleri dört ana temayı ortaya koymuştur: kapsayıcılık, öğretim materyallerinin ve kaynakların yeterliliği, proje uygulamaları ve program önerileri, projeye erişim.

TARTIŞMA

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun PIKTES hakkında bilgi sahibi olduğunu ancak proje uygulamalarına yönelik farkındalık ve erişim düzeylerinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin PIKTES'e ilişkin bilgi düzeylerinin, büyük ölçüde görev yaptıkları okulda Suriyeli öğrenci bulunup bulunmamasına bağlı olarak şekillendiğini söylenebilir. PIKTES'i bilmeyen öğretmenlerin daha önce yabancı öğrencilerin bulunduğu bölgelerde görev yapmamış olmaları bu farkındalık eksikliğini oluşturmuş olabilir. Dolayısıyla sadece proje okullarında değil; Suriyeli öğrenci potansiyeli taşıyan tüm bölgelerdeki öğretmenlerin de bilgilendirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Genel çerçevede, Türkiye'nin eğitim alanında Avrupa Birliği destekli en büyük ve kapsamlı projelerinden biri olan PIKTES'in, öğretmenlerin formal eğitim süreçlerinde (örneğin eğitim fakültelerinde) yeterince tanıtılmadığını ve proje hakkında sistematik bir farkındalık oluşturulmadığını da işaret etmektedir. Ayrıca proje tanıtım çalışmalarının yalnızca belirli illerle veya saha düzeyiyle sınırlı kalması ve yöneticilerin öğretmenlerle yeterli düzeyde iş birliği ve etkileşim içinde olmamaları bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Öğretmenlerin bu tür projeleri sadece sahadaki deneyimleriyle değil; meslekî eğitim süreçlerinde edindikleri bilgilerle tanınmaları, geri bildirim vermeleri ve karar süreçlerine dâhil edilmeleri eğitim politikalarının etkili biçimde uygulanabilmesi açısından önemlidir. Bu çalışma, dolayısıyla alanyazında öğretmenlerin kurumsal projelere dair bilgi düzeyinin düşük olduğu ve kurumsal tanıtım eksikliğinin öğretmen farkındalığını sınırladığına işaret eden diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Çelik Keskin ve Atay, 2023; Üstün & Alimcan, 2021).

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun PIKTES'in yayınlarına, faaliyet alanlarına ve bilgilendirme portalına erişimlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum uygulama kapsamında olan bu öğretmenlerin, projeden maksimum düzeyde yararlanma olasılıklarını azaltmakta ve uygulamada etkililiği sınırlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik daha sistematik ve uygulamaya dönük pratik bilgilendirme çalışmalarının planlanması ve PIKTES'in okul temelli koordinasyon süreçlerinde öğretmenlerin daha aktif bilgilendirilmesini sağlayacak merkezden uygulamaya köprü kuran yapıların kurulması gereklidir (Abbaspour vd., 2024). Dijitalleşmenin tüm iletişim ve hizmet alanlarında yaygınlaştığı günümüzde böylesine büyük ölçekte bir kamu projesinin tanıtım ve bilgilendirme faaliyetlerinin yerel düzeye yansımalarının yetersiz kalması, öğretmenlerin projeden etkin biçimde yararlanmalarının önünde ciddi bir engel oluşturabilir. Avrupa Birliği'nin Türkiye'de yürüttüğü eğitim projelerine yönelik değerlendirme raporunda (European Commission, 2023) da benzer bir sorun dile getirilmektedir. Özellikle AB destekli projelerin yerel düzeyde yeterince tanıtılmaması, uygulayıcı aktörler arasında bilgi eksikliği yaşanması ve politika ile uygulama arasında kopuklukların bulunması eleştiri konusu yapılmaktadır. Yerel bağlamda, Altındağ'ın Ankara'nın sosyo-ekonomik açıdan göreceli olarak daha dezavantajlı ilçelerinden biri olması PIKTES projesinin etkili şekilde uygulanmasını olumsuz etkilemiş olabilir. Ayrıca PIKTES'in Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülüyor olması, öğretmenler tarafından projenin daha çok resmî ve hiyerarşik bir yapı olarak algılanmasına neden olmakta; bu da öğretmenlerin doğrudan iletişim kurma, kaynak talep etme ya da destek alma konularında çekingen davranmalarına yol açmış olabilir.

Buna ek olarak bulgular hâlihazırdaki PIKTES yayınları kullanımında Türkçe öğretmenlerinin PIKTES yayınlarıyla sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Bu fark, muhtemelen Türkçe öğretmenlerinin dil eğitimi bağlamında hazırlanan materyallere doğrudan ihtiyaç duymalarından ve daha sık kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Buna karşılık, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yayınlardan faydalanmadığını ifade etmesi ya bu materyaller hakkında yeterince

bilgilendirilmediklerini ya da yayınların kendi öğretim alanlarıyla yeterince örtüşmediğini düşündüklerini işaret edebilir. Bu durum, PIKTES yayınlarının tanıtımı, erişilebilirliği ve branşlara göre çeşitlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. PIKTES kaynakları yanı sıra bulgular karşılaştırmalı olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla PIKTES projesine ilişkin daha fazla geri bildirim verme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle doğrudan dil eğitimi bağlamında daha yoğun etkileşimde bulunmaları ve dolayısıyla projeye dair daha somut gözlem ve deneyimlere sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin görüş bildirme oranı göreceli olarak daha düşük olsa da bu durum öğretmenlerin önemli bir kısmının proje uygulamalarıyla ilgili gözlem, beklenti veya eleştirilerini dile getirme ihtiyacı duyduğunu gösterebilir. Branş gözetmeksizin tüm öğretmenlerin PIKTES süreçlerinde aktif yer alması, öğretmen failliği (teacher agency) oluşturarak eğitim girişimlerinde sürdürülebilirlik sağlayacak güçlü bir meslekî topluluk oluşturabilir (Datnow, 2012). Böyle bir anlayışla planlanan eğitim politikaları, merkezde alınan kararın yerelde uygulanmasında etkili bir bağlam ortaya çıkarabilir.

Öte yandan, bu araştırmanın bulguları göçmen öğrencilerin eğitiminde PIKTES'in, yalnızca kaynak olarak değerlendirilmemesini; öğretmenlerin meslekî yeterliliklerinin ve pedagojik destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitim anlayışının temelini oluşturan farklı dil, kültür ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin eşit koşullarda eğitime erişimini sağlama hedefi, sahadaki uygulamalara olumlu katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Çolak Seymen vd., 2024). Alanyazında, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik pedagojik yeterliliklerinin ve hazırlıkların sınırlı olması, sınıf içi uygulamalarda uyum sorunları ve kaynak eksikliği vurgulanmaktadır (Aytaç, 2022; Çolak Seymen vd., 2024; Keskin Çelik & Atay, 2023; Üstün & Alimcan, 2021). Bu araştırmanın bulguları alan yazınındaki anılan bu çalışmaları destekler niteliktedir. Ayrıca PIKTES gibi projelerin sürdürülebilirliğinin ve etkililiğinin artırılması için öğretmen merkezli planlamaların, hizmet içi eğitimlerin ve uygulamalara yönelik geri bildirim ve kontrol mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Ulukuş & Tümtaş, 2023; UNICEF, 2022; Yılmaz, 2024). Ayrıca öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar, projenin sadece Suriyelileri kapsamı yönüyle ayırt edici olabileceğini, daha kapsayıcı ve güncel bir içerik değişikliğine gidilmesi gerektiğini, son zamanlarda Suriye dışında Afgan ve Irak gibi öğrencilerin de sistemde olduğunu ve kapsayıcılık sınırlarının genişletilmesinin önemliliğini göstermektedir. Bu nedenle bugün PIKTES yalnızca Suriyeli öğrencilerle sınırlı değildir başka göçmenleri de kapsayacak şekilde genişletilerek kapsayıcı eğitimin gereklilikleriyle daha tutarlı bir hâle gelmiştir (Yılmaz, 2024).

Bulgular arasında, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerinin düşük olduğunu belirtmiş ve bu yetersizlikten dolayı sınıf içi etkileşimin ve öğrencinin derse aktif katılımının olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır. Bu sonuç, alan yazınında bazı çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Öner & Dur, 2023; Taşçı & Yüksel Oktay, 2022; Yolcu & Şahin Yoluk, 2025). Kuşkusuz, dil yeterliliği sosyal uyum ve öğrenme açısından temel belirleyici bir faktördür. Dolayısıyla Türkçe dil desteği programlarının daha kapsamlı ve sürdürülebilir hâle getirilmesi gerekmektedir (Keskin Çelik & Atay, 2023). Suriyeli öğrencilere ve ailelerine yönelik dil kursu imkânları sunulmuş olsa da (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2024) bu kursların yerel düzeydeki etkililiği sistematik biçimde izlenmeli; gerektiğinde, yeniden yapılandırılmalı ve kursların sürekliliği konusunda hem öğrencilerin hem de ailelerin teşvik edilmesini içeren uygulamalar geliştirilmelidir. Bu sürece rehberlik hizmetlerinin daha etkin biçimde dâhil edilmesi, hem psikolojik destek sağlanmasına katkı sunacak hem de aile-okul-öğretmen iş birliğinde olumlu ve sürdürülebilir gelişmelerin yaşanmasına olanak tanıyacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Ankara ili Altındağ ilçesindeki Suriyeli nüfusun yoğun olduğu mahallelerde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin PIKTES projesine ilişkin bilgi düzeylerini, iletişim ve yayınlara erişim durumlarını ile projeye dair görüşlerini incelemeyi amaçlamış ve elde edilen bulguların öğretmenlerin çoğunluğunun PIKTES hakkında bilgi sahibi olduğunu ancak proje uygulamalarına yönelik farkındalık ve erişim düzeylerinin sınırlı kaldığını göstermiştir. Aynı zamanda öğretmen görüşleri, projenin sadece (teorik düzeyde) bilinir olmasının yeterli olmadığını; aynı zamanda uygulamada işlevsel, erişilebilir ve kapsayıcı olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak PIKTES projesinin etkili şekilde uygulanabilmesi için bir dizi öneri sunulmuştur:

Öncelikle öğretmenlerin proje kapsamındaki faaliyetlerden yeterince haberdar olmamaları nedeniyle bilgilendirme ve eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Yayınların ve dijital kaynakların kullanım oranlarını

artırmak adına öğretmenlere yönelik uygulamaya yönelik proje, seminer ve çalıştay düzenlenmesi, materyallerin içerik ve sunum açısından öğretmen ihtiyaçlarıyla daha uyumlu hâle getirilmesi önerilmektedir (Turan, 2024; Yılmaz, 2024). Bu tür hizmet içi eğitim girişimlerinin öğretmenlerin hem alan bilgisini hem de dijital kaynakları kullanma okuryazarlıklarını artırdığı belirtilmiştir (Arap & Çakmak, 2015).

Türkçe dil yetersizliği hem akademik hem sosyal uyumu olumsuz etkilediği için dil desteği programları daha kapsamlı ve sürdürülebilir hâle getirilmeli; özellikle Suriyeli öğrencilere ve ailelerine yönelik dil kursların yerel düzeydeki erişimi ve etkinliği sistematik biçimde izlenmelidir. Rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi hem öğrencilere psikolojik destek sağlamak hem de aile-okul-öğretmen iş birliğini geliştirmek adına önemlidir. Ayrıca, Suriyeli velilerin okul süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlamak için kültürel kaynaşma odaklı faaliyetler düzenlenmelidir.

Son olarak okullar arasındaki dijital ve fiziksel altyapı farklılıklarının giderilmesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve kapsayıcı eğitimin sürdürülmesi için önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın devamında, karma araştırma deseniyle PIKTES kapsamında görev yapan öğretmenlerin meslekî yeterlik algıları, dijital kaynak kullanım yetkinlikleri ve çok kültürlü sınıflarda karşılaştıkları pedagojik zorlukları inceleyecek çalışmalar önerilmektedir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu çalışma MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20.09.2023 tarihli ve E-14588481-605.99-86541673 sayılı evrakıyla gerekli izinler alınarak yapılmıştır. Araştırmacı çalışmaya destek veren katılımcı öğretmenlere teşekkür etmektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde sadece tek bir yazar yer almıştır.

Kaynaklar

- Abbaspour, F., Hosseingholizadeh, R., Bellibaş, M. Ş. (2024). Uncovering the role of principals in enhancing teacher professional learning in a centralized education system. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 873–889. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2023-0654>
- Arap, B., & Çakmak, F. (2016). English teacher's self evaluation of ict skills, use and pedagogical content knowledge in e-INSET NET programme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 347–370. <https://doi.org/10.17556/jef.54455>
- Aytaç, T. (2022). Türkiye'de göçmen, mülteci ve sığınmacıların eğitim sorunları. In T. Aytaç & A. Taş (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Göçmen, mülteci ve sığınmacıların uyum ve eğitim politikaları* (ss. 135–154). Paradigma Akademi.
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M. M., & Ben-Peretz, M. (Eds.). (2016). *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice*. Teachers College Press.
- Bereznaja-Demidenko, V., & Štuopytė, E. (2018). The role of education in the integration process of forced migrants. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 225–234. <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3192>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). Siyasal Kitabevi.
- Çebi, Ç. (2024). İlkokul düzeyindeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 9(2), 273–306. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4094300>

- Çelik Keskin, T., & Atay, D. (2023). Are Syrian children integrated into our education?: Turkish teachers' perspectives on the inclusive education project. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 19(2), 126–139. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2270093>
- Çolak Seymen, C., Tuti, G., & Mavi, D. (2024). Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 93–115. <https://doi.org/10.54558/jiss.12961033>
- Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(1), 193–201. <https://doi.org/10.1086/667708>
- Doyumğaç, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(2), 179–200. <https://doi.org/10.47935/ceded.1214115>
- European Commission (2023). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: Seventh annual report of the Facility for Refugees in Turkey*. https://enlargement.ec.europa.eu/seventh-annual-report-facility-refugees-turkey_en
- Erdoğan, M. M. (2020). *Suriyeliler barometresi 2019, Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. Orion Kitabevi.
- Fırat, D., & İnce Samur, A. Ö. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kaynakların incelenmesi: Aslı hikâye seti örneği. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 10(30), 24–42. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.744>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (Mayıs 2025). Geçici koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Günaydın, Y. (2023). Readability levels of story series prepared for PIKTES. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2), 345–370. <https://doi.org/10.19126/suje.1296885>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2024). *İzleme ve değerlendirme raporu 2023*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf
- International Organization for Migration (IOM). (2019). *Glossary on immigration*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Meyers, E. (2000). Theories of international immigration policy- A comparative analysis. *The International Migration Review*, 34(4), 1245–1282. <https://doi.org/10.2307/2675981>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Oyar Uzun, İ. (2023). Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretiminde öğretici odaklı hazırlanmış çalışmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85–111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10427180>
- Öner, G., & Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 285–307. <https://doi.org/10.34056/aujef.1173154>
- PIKTES. (2024). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. <https://PIKTES.gov.tr>
- Selçuk, O., & Güzel, B. (2025). A scoping review of barriers to education faced by migrant minors in Türkiye. *International Journal of Social Welfare*, 34(2), e70010. <https://doi.org/10.1111/ijsw.70010>

- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2010). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Taşay, H., & Erdem, M. (2023). Project on promoting the integration of Syrian children into the Turkish education system according to school administrators and teachers' views. *Journal of Teacher Development and Education*, 1(1), 26–39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10257919>
- Taşcı, H. C., & Yüksel Oktay, E. (2022). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları üzerine sistematik derleme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 125–139. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.1146334>
- Topal, A. H. (2015). Geçici koruma yönetmeliği ve Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsü. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(1), 5–22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1102155>
- Turan, Ö. (2024). Evaluation of Turkish language teaching within the scope of PIKTES in line with instructor views: Bursa province example. *International Journal of Excellent Leadership (IJEL)*, 4(1), 63–77. <https://www.ijel.org/wp-content/uploads/2024/10/ID-IJEL-2024-04-05.pdf>
- Turan, Ö., & Solak, Ö. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında PIKTES'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *TÖMER*, 8(2), 331–358. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/80143/1284918>
- Tümen, S. (2023). The case of Syrian refugees in Türkiye: Successes, challenges, and lessons learned. *Background paper prepared for the World Development Report 2023*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/a007833298df4b9c3735602711dd9289-0050062023/original/WDR2023-Turkey-case-study-FORMATTED.pdf>
- Ulukuş, M. Y., & Tümtaş, M. S. (2023). PIKTES projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481–496. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3401840>
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education-Building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366946>
- UNICEF. (2022). *Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi raporu*. UNICEF Türkiye Ofisi. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/turkiyede-gecici-koruma-altinda-olan-suriyeli-cocuklara-yonelik-egitim-mudahalesi-raporu>
- Üstün, A., & Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesine (PIKTES) yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(36), 165–179. https://journalofsocial.com/files/josasjournal/838629070_5_35_ID520_Alimcan_165-179.pdf
- Yılmaz, M. (2024). Integration of displaced students into the culturally and linguistically different school environment. *Review of Education*, 12, e70004. <https://doi.org/10.1002/rev3.70004>
- Yolcu, E., & Şahin Yoluk, İ. (2025). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinin etkilerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 131. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1452956>

EXTENDED SUMMARY

Introduction

This study aims to examine the knowledge levels, access to communication and publications, and opinions of classroom and Turkish language teachers working in primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in regions of Altındağ district, Ankara, where the Syrian population is densely concentrated, regarding the Project on Promoting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System

(PIKTES). Evaluating the effectiveness of PIKTES in the field through the experiences of teachers, particularly within the context of multicultural classrooms, is of great importance for the development of policies and practices related to inclusive education.

Method

The research was structured using a qualitative case study design. The study group consisted of a total of 30 teachers from different branches, seniority levels, and school profiles, selected through maximum variation sampling. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. Since the analysis of the collected data aimed not only to generalize beyond the case but also to uncover context-specific meanings for the participants, an in-depth analysis of teachers' perspectives on the PIKTES project was conducted while preserving the uniqueness of the research context. Additionally, the data obtained from the measurement tool were analyzed descriptively using the SPSS 22.0 statistical software, and frequency and percentage distributions were calculated. This method of analysis enabled the numerical summarization of participants' demographic characteristics and their knowledge and opinions regarding the PIKTES project.

Findings

The findings obtained within the scope of the study revealed that the majority of teachers had general knowledge about the PIKTES project; however, their awareness of the specific services offered within the scope of the project (such as guidance, digital resources, parental information activities, etc.) remained limited. Teachers' statements indicated that the project was not sufficiently promoted at the field level and that they were not actively involved in the implementation processes. It was frequently emphasized that the low Turkish language proficiency of Syrian students negatively affected classroom participation and academic success; due to language inadequacy, students often remained passive, struggled to communicate, and had difficulty understanding. It was also noted that guidance services were not used effectively, parental involvement in the process was quite limited, and infrastructure differences between schools hindered the equitable implementation of the project. Teachers highlighted that the practices lacked sensitivity to the local context and that the centralized planning did not fully align with the needs in the field.

Discussion

In light of the findings, it becomes evident that theoretical recognition of the PIKTES project alone is not sufficient; in practice, it must present a functional, accessible, and inclusive structure. It is essential that teachers are actively involved in the planning and implementation processes of the project, and that their feedback is incorporated into decision-making mechanisms. It is recommended to expand and sustain language support programs, strengthen guidance services, and develop strategies to increase parental involvement. A project management approach that is sensitive to the local context, flexible, and teacher-centered will play a key role in the success of inclusive education. In this regard, the study aims to contribute to the reassessment of educational policies concerning migrant students by drawing on teacher perspectives obtained directly from the field.

Conclusion and suggestions

This study aimed to examine the knowledge levels, access to communication and publications, and perspectives regarding the PIKTES project among classroom and Turkish language teachers working in primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in neighborhoods with a high concentration of Syrian population in the Altındağ district of Ankara. The findings revealed that while the majority of teachers were aware of the PIKTES project, their awareness and access to its actual implementation and practices remained limited. Moreover, teachers emphasized that it is not sufficient for the project to be known only at a theoretical level; it must also be functional, accessible, and inclusive in practice. Based on the findings of this study, several recommendations have been proposed to ensure the effective implementation of the PIKTES project. First and foremost, since many teachers are not adequately informed about the activities within the project, it is necessary to expand informational and training activities. In order to increase the use of publications and digital resources, it is recommended to organize promotional seminars for teachers and to revise the content and presentation of materials so that they better align with teachers' needs.



Mısır'daki Fransızca Öğretmenlerinin Mesleki Statüsü Üzerine Sosyopolitik Bir İnceleme

A Sociopolitical Study on the Professional Status of French Language Teachers in Egypt

Chada BACHRI^{1*}, Melek ALPAR²

¹Gazi Üniversitesi/Gazi University, Türkiye

e-mail: chadabachri@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-8442-1130

²Gazi Üniversitesi/Gazi University, Türkiye

e-mail: meleka@gazi.edu.tr, ORCID ID :0000-0002-7416-293X

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 10.09.2025

Kabul Tarihi: 13.11.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 883-895

*Sorumlu Yazar: Chada BACHRI

Yazar Notu: Bu çalışma ilk yazarın tezinin bir kısmından üretilmiştir.

Alıntılama: Bachri, C. & Alpar, M. (2025). Mısır'daki Fransızca öğretmenlerinin mesleki statüsü üzerine sosyopolitik bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 883-895.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz. Ayrıca, doktora tezi kapsamında yapılan bu araştırma için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığı'nın 22.10.2024 tarih ve 17 sayılı karar ile gerekli izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde herhangi bir yapay zekâ destekli araç kullanılmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Mısır'daki Fransızca Öğretmenlerinin Mesleki Statüsü Üzerine Sosyopolitik Bir İnceleme

ÖZ

Mısır'da, farklı siyasi dönemlerde hükümetler tarafından alınan kararlar, Fransızca öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini doğrudan etkilemiştir. Bu çalışma, eğitim politikalarındaki hızlı değişimlerin – 1998 yılından başlayarak 2024'e kadar uzanan süreçte, Fransızcanın (al-luğa al-thāniya al-agnabiyya, en yaygın öğretilen yabancı dil) not ortalamasını etkilemeyen bir ders olarak sınıflandırılmasına kadar – Fransızca öğretmenlerinin kariyer yollarını ve iş güvencelerini nasıl şekillendirdiğini analiz etmektedir. Bu politika değişiklikleri, özellikle dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip öğretmenler üzerinde önemli etkiler yaratmış; mesleki ilerleme ve mali istikrar fırsatlarını kısıtlamıştır. Çalışma ayrıca, özel okullardaki sosyal dinamikleri de ele alarak, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğretmenlerin, çoğu yurtdışında eğitim almış veya Mısır'daki prestijli özel okullardan mezun olmuş elit meslektaşlarının hâkim olduğu profesyonel bir ortamda nasıl bir yol izlediğini incelemektedir. Eğitim ve sosyal sermaye farklılıkları yalnızca iş yeri etkileşimlerini değil, aynı zamanda Fransızca öğretmenlerinin mesleki kimliğini ve hareketliliğini de etkilemektedir. Bu nitel araştırma; Kahire, Yeni Kahire, İskenderiye, Gharbia, Damanhur, Banha ve Port Said'deki çeşitli özel okullarda çalışan 20 Fransızca öğretmenin kariyer deneyimlerini analiz etmektedir. Veriler, yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmış ve özel eğitim sektöründe gözlemlenen eşitsizlikleri ile mesleki uyum kalıplarını ortaya çıkarmak için betimleyici yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma, siyasi kararlar ile sosyal sınıf farklılıklarının kesişiminin, Mısır'daki Fransızca öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamakta ve eğitim reformlarının öğretmen hareketliliği, iş güvencesi ve özel okullardaki sosyal entegrasyon üzerindeki daha geniş etkilerini tartışmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Fransızca Öğretmenliği, Eğitim Politikaları, Mısır Eğitim Sistemi, Devlet ve Özel Sektör, Mesleki Kimlik, Eğitimde Sosyal Tabakalaşma.

ABSTRACT

Governmental decisions across different political periods have directly impacted the professional experiences of French teachers in Egypt. This study analyzes how rapid shifts in educational policies, particularly from 1998 to 2024, culminating in the classification of French (al-luğa al-thāniya al-agnabiyya, the most commonly taught foreign language) as a non-GPA-affecting subject, have shaped the career paths and job security of French teachers. These policy changes have had particularly significant effects on teachers from disadvantaged socioeconomic backgrounds, restricting their opportunities for professional advancement and financial stability. As a direct consequence of these policies, this study examines the social dynamics within private schools, focusing on how teachers transitioning from the public sector and coming from lower socioeconomic backgrounds navigate a professional environment dominated by colleagues who have either studied abroad or graduated from Egypt's prestigious private schools. Differences in educational and social capital influence not only workplace interactions but also the professional identity and mobility of French teachers. This qualitative research analyzes the career experiences of 20 French teachers working in private schools across Cairo, New Cairo, Alexandria, Gharbia, Damanhur, Banha, and Port Said. Data was collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive methods to highlight inequalities and professional adaptation patterns within the private education sector. Ultimately, this study aims to demonstrate how the intersection of political decisions and social class disparities shapes the professional experiences of French teachers in Egypt, discussing the broader impact of educational reforms on teacher mobility, job security, and social integration in private schools.

Keywords: French Language Teaching, Educational Policies, Egyptian Education System, Public and Private Sectors, Professional Identity, Social Stratification in Education.

GİRİŞ

Her alanda olduğu gibi eğitimin de belirli bir politika çerçevesinde yönetilmesi ve şekillendirilmesi gerekmektedir. Ancak, eğitim politikası «diğer politika türlerinden farklı olarak eğitim kurumlarında belirlenir » (Göktaş, 2022). Küresel ölçekte her ülke, kendi ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine göre özgün bir eğitim politikası oluştururken, aynı zamanda diğer ülkelerdeki yenilikçi eğitim yaklaşımlarını ve gelişmeleri de göz önünde bulundurur (Yıldız & Yıldız, 2016). Tarihsel açıdan bakıldığında, eğitimin politik bir inşa niteliği taşımasına rağmen, eğitim bilimleri literatüründe eğitim politikalarına dair araştırmalar yeterince yer bulmamıştır (Balyer, Özcan, & Bayram, 2022). Bu durum, özellikle Mısır'ın hem genel eğitim hem de yabancı dil eğitimi alanında sürekli değişen eğitim politikaları bağlamında daha da belirgin hâle gelmektedir. Son yıllarda, Mısır'daki devlet okullarında yabancı dil eğitimi, ekonomik ve siyasi dinamikler doğrultusunda artan bir önem kazanmıştır. Uzun yıllar boyunca lise düzeyinde ikinci yabancı dil olarak öğretilen Fransızca, 2018 yılından itibaren Mısır'daki değişken eğitim politikalarının etkisiyle farklı statülerle yeniden konumlandırılmıştır. Temelleri Mehmet Ali Paşa dönemine dayanan Fransızca eğitimi, başlangıçta öncelikle elit kesime hitap eden özel okullarda verilmiş, ancak zamanla toplumsal eşitsizlikleri derinleştirerek hiyerarşik politikaların bir aracı hâline gelmiştir. Öte yandan, alt sınıfa mensup öğrenciler ise genellikle halk kesimlerine yönelik olan ve eğitim dili Arapça olan El-Ezher okullarında, 'Mektebe' adı verilen bir eğitim almışlardır.

Eğitimde hiyerarşik politikalar, günümüze kadar etkisini göstermeye devam etmiştir. Bu bağlamda, eğitim politikalarını incelerken, eğitim sisteminin genel yapısını şekillendiren politikalar ile özellikle eğitim içeriğini dönüştüren politikalar arasındaki farkın ayırt edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu ayrım, özellikle uygulama açısından daha iyi bir anlayış sağlamaktadır. Pons (2024), eğitim politikalarını, Knoepfel ve diğerlerinin tanımına benzer şekilde, «yapısal reformlar ve kurumsal politikalar süreci» (2015) olarak tarif etmekte ve bu süreçlerin, eğitim sistemini modernize etmeyi ve toplumun ekonomik, kültürel ve politik ihtiyaçlarına daha uygun hâle getirmeyi amaçladığını ileri sürmektedir. Pedagojik içerikteki değişiklikler ise genellikle profesyonellerin inisiyatifine bırakılmaktadır. Bu durum, uluslararası literatürde sıklıkla belgelenen ve bir kopma mantığına dayanan bir yaklaşıma işaret etmektedir (Lessard & Carpentier, 2015). Bourdieu ise (1970), bu süreçleri derinlemesine bir şekilde inceleyerek eğitim politikalarını toplumun yapısını yeniden oluşturmak ve belirli grupların üstünlüğünü sürdürmek için kullanılan araçlar olarak tanımlar. Ona göre, bu politikalar, okul kurumlarında egemen sınıfların kültürünü dayatarak toplumsal yapıları ve sınıf eşitsizliklerini koruma ve yeniden üretme amacı taşımaktadır. Eğitim politikaları yalnızca idari veya teknik kararlar olarak değerlendirilemez; aksine, toplumsal hiyerarşilerin inşasında ve devam ettirilmesinde temel araçlar arasında yer almaktadır. Bourdieu'nün önerdiği bu bakış açısı, Ismail Mahmoud Al-Qabani'nin (1984), 1882-1922 yılları arasında, İngiliz işgalinin Mısır'daki ulusal eğitim üzerindeki etkisini incelediği eseri ve Mohamed Abu Al-Asaad'ın İngiliz işgali altındaki Mısır'da eğitim politikasını ele aldığı çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu eserler, dolaylı olarak, Britanya işgali sırasında üniversite öncesi eğitimin ücretsiz olma durumunu ve bunun sosyal ve ekonomik çıkarlarını ele almaktadır. Salama ise, Mehmet Ali'nin (1805-1848) egemenliğinde kurulan eğitim sistemini değerlendirirken, «Taalim Al-Shaaby» adıyla bilinen mevcut halk eğitim sistemini geliştirmek ya da bir yabancı eğitim modeli getirmek arasında iki seçenekle karşı karşıya kalmıştır. Ancak, ordunun acil ihtiyaçları göz önüne alındığında, Batılı modelde okullar kurma yolunu tercih etmiştir. Bu şekilde, Mısır'daki eğitim sisteminde bir ikilik ortaya çıkmış ve birbirinden bağımsız iki ayrı eğitim modeli gelişmiştir. Bir taraftan, Batı modeline dayalı modern okullar, ilkokullar, hazırlık okulları, uzmanlaşmış okullar ve yükseköğretim kurumları – kurulmuş ve bu okullar, iş gücüne, etkiye ve zenginliğe imkânı sunmuştur. Buna karşın, Al-Azhar ve köylerdeki Kuttabs (Kur'an okulları) gibi geleneksel dini eğitim kurumları varlıklarını sürdürmüş, bununla birlikte bu okullarda kariyer, güç veya ayrıcalık olanakları sunulmamıştır. Bu politika (Salama, 1966), eğitim yoluyla sosyal bir hiyerarşi oluşturmuştur. Günümüzde, Mehmet Ali Paşa döneminde (1805–1848) başlatılan ve günümüzde de etkisini sürdüren bu politika, Fransızca öğretmenlerinin kamu ve özel sektör arasındaki meslek tercihlerini şekillendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle, Mısır'da eğitim politikalarıyla bağlantılı bir başka sosyal hiyerarşi ise, öğretmenlerin kamu sektöründen özel sektöre göçüdür. Bu, özel sektör lehine bir sosyal hiyerarşi yaratmaktadır. Özel okullardan mezun olan ve sosyal prestij arayışında olan Fransızca öğretmenleri genellikle özel sektöre yönelmektedir. Burada özel sektörden kast edilen, öncelikle uluslararası ve misyon okullarıdır. Bu okullar ağırlıklı olarak elit kesime mensup çocuklara hitap ederken, ulusal özel okullar ise genellikle orta ve düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik kurumlar olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Pierre Bourdieu'nun görüşlerine göre,

eğitim sistemleri, bazı sosyal grupları, egemen sınıfların kültürel kodlarını ve bilgilerini değerli kılabacak şekilde özel bir kültürel sermaye ile destekleyerek yapısal eşitsizlikler yaratmaktadır. Mısır'da özel sektör, genellikle daha prestijli olarak değerlendirildiğinden, öğretmenleri daha cazip çalışma koşulları ile çekmektedir ve bu durum, kamu sektöründe eksik olan sosyal ve sembolik tanınmanın sağlanmasına olanak tanımaktadır. Bu tanınma arayışı, öğretmenleri, sosyal ve sembolik sermayelerini artırabilecekleri, yabancı dilin (İngilizce, Fransızca, Almanca vb.) hâkim olduğu özel sektöre yönlendirmektedir. Bu bağlamda, «dilin sosyal kullanımları» (Bourdieu, 2001), özel okullar gibi belirli bir ortamda sosyal farklılıkların yeniden üretilmesine zemin hazırlar. Bu doğrultuda, bu çalışmada Fransızca öğretmenliği mesleğinde sektör tercihlerini şekillendiren kamu politikaları ve bu politikaların mesleki uygulamalar üzerindeki etkileri incelenerek, özel ve kamu sektörleri arasındaki farkların öğretmen seçiminde oynadığı rol ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, mevcut literatürdeki boşluklar dikkate alınarak, çalışmanın özgün katkısı olarak politika etkilerinin mesleki tercihler üzerindeki somut yansımaları ele alınmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada toplam 20 görüşme gerçekleştirilmiştir. Etik kurul onayının alınmasının ardından, sınırlı sayıda katılımcıyla pilot bir uygulama yapılmış; elde edilen yanıtlar doğrultusunda görüşme formunun içeriği gözden geçirilmiş ve gerekli revizyonlar yapılarak form daha tutarlı ve işlevsel hâle getirilmiştir. Gerektiğinde bazı soruların sıralamasında değişiklik yapılmıştır. Pilot uygulama, tüm değişkenlerin hesaba katılıp katılmadığını test etmeyi amaçlayan ön görüşmelerden oluşan bir yöntemdir (Yılmaz & Tuncer, 2020). Görüşme formunun akışına uygun olarak, öncelikle katılımcılara kişisel bilgilerine ilişkin sorular yöneltilmiş, ardından araştırma konusuyla doğrudan ilgili sorular sorulmuştur. Görüşmelerin 14'ü Mısır'da katılımcılarla bire bir ve yüz yüze, 6'sı ise katılımcıların uygunluk durumları veya Kahire dışında ikamet etmeleri nedeniyle çevrimiçi (Zoom platformu aracılığıyla) gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu nitel araştırmada «sosyal bilimsel araştırma yapmanın çeşitli yollarından biri» (Aytaçlı, 2012) olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Bu bağlamda, Mısır'da Fransızca öğretmenlerinin sektör tercihlerini etkileyen kamu politikalarına bağlı faktörler incelenmiştir. Veri toplama sürecinde konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve özel sektörde görev yapan 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kamu sektöründe çalışan öğretmenlere ulaşamamış olması araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almakta ve elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken bir husus olarak değerlendirilmiştir.

Bu nitel çalışmada, Mısır'da Fransızca öğretmenlerinin sektör tercihlerini etkileyen kamu politikalarına bağlı faktörler incelenirken, konuyla ilgili literatür taraması ve 20 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda sektör tercihlerini etkileyen unsurlar belirlenmiştir. Saha araştırması sırasında kamu sektöründe çalışan öğretmenlere ulaşamadığı için sadece özel sektörde çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapılabilmektedir. Bu durum, araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almakta ve bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken bir unsur olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu / Katılımcılar

Bu araştırmada, nitel araştırmanın gerektirdiği bağlamı dikkate alarak amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Creswel, 2013). Amaçlı örneklem, araştırma konusuyla doğrudan ilgili ve belirli özelliklere sahip katılımcıların seçilmesini sağlar. Bu bağlamda, Mısır'da Fransızca öğretmenlerinin sektör tercihlerini etkileyen faktörleri anlamak için, farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

İki grup arasındaki eşit temsili sağlamak amacıyla örneklem kalibrasyonu yöntemi tercih edilmiştir: İlkokul seviyesinden 5 öğretmen, ortaokul seviyesinden 2 öğretmen ve hem ilkokul hem ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerden 13 öğretmen ile toplamda 20 görüşme gerçekleştirilmiştir. Seçilen 20 görüşme, temsiliyet ve verilerin derinliğini sağlamak amacıyla titizlikle yapılmıştır. Çeşitli deneyim düzeylerine, sektörlerle ve okul ortamlarına sahip öğretmenler ile bölüm başkanlarının yer aldığı bu katılımcı grubu, nitel araştırmada derinlemesine bilgi sağlamak için uygun bir örneklem oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü, veri doygunluğuna dikkat edilerek belirlenmiş olup, her ek görüşme fenomenle ilgili yeni ve anlamlı bilgiler sağlamayabileceği

düşünülmüştür (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). Bu görüşmelerin analizi, ortaya çıkan temaların kapsamlı şekilde incelenmesine olanak tanımış ve çalışmanın sınırları içinde yönetilebilir düzeyde kalmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, literatür taramasına dayalı olarak hazırlanmış, sektör tercihini etkileyebilecek faktörleri kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce «anketin doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla» (Tutar & Erdem, 2022) pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen geri bildirimlere göre soruların sıralaması ve içeriğinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Ülger & Karagözoğlu, 2025).

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler 2024 yılında Mısır'da gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 14'üyle yüz yüze, Kahire dışında ikamet eden veya zaman açısından uygunluk sağlayamayan 6 öğretmenle ise çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Her görüşme ortalama 45–60 dakika sürmüştür. Katılımcıların önemli bir kısmı, hem iç hem de dış politik koşullar nedeniyle görüşmelerin ses kaydına alınmasını kabul etmemiş; bu nedenle veri toplama süreci görüşmeler sırasında alınan ayrıntılı notlara dayandırılmıştır. Bazı görüşmeler ise katılımcıların ev ortamında gerçekleştirilmiş ve iki saati aşan samimi sohbetler şeklinde ilerlemiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Öncelikle görüşme kayıtları yazıya dökülmüş, ardından veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde hem literatürde öğretmenlik mesleği, mesleki yönelim ve eğitim politikalarıyla ilgili yapılan önceki çalışmalar (ör. Tardif, 2013; Van Zanten, 2012; Kantos, 2021) doğrultusunda önceden belirlenen temalar hem de görüşmeler sırasında ortaya çıkan yeni temalar dikkate alınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, sürecin hem tasarımında hem de veri toplama ve analiz aşamalarında etkin rol oynamıştır. Katılımcılarla görüşmeler sırasında nesnel kalmaya özen gösterilmiş, ön kabullerden kaçınılmış, veri analizi sürecinde ise bulguların katılımcı deneyimlerini doğru yansıtmaya dikkat edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özellikleri¹

Şehir Büyüklüğü	Deneyim (yıl)	Yaş Aralığı	Şehirler
Büyük Şehirler	1-24	23-50	Kahire, Yeni Kahire
Orta Ölçekli Şehirler	1-11	23-37	Damanhur, Port-Said
Küçük Şehirler	1-6	23-31	Bellbeis, Banha, Menufiye, Kafr-Şeh, Samannoud, Garbiyye

Etik Kurul Beyanı: Doktora tezi kapsamında yapılan bu araştırma için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığı'nın 22.10.2024 tarih ve 17 sayılı karar ile gerekli izin alınmıştır.

¹ Bu tablo, şehirlerin büyüklüğüne göre öğretmenlerin deneyim ve yaş dağılımını özetleyecek şekilde tasarlanmıştır.

BULGULAR

1. Eğitim politikalarının etkileri ve öğretmen açığı

Mısır'da 19. yüzyıldan bu yana etkisini sürdüren eğitim politikaları, günümüzde öğretmen açığı sorunu olarak kendini göstermiş; öğretmenler, meslek ve sektör tercihlerinde bu durumu göz önünde bulundurarak kararlarını şekillendirmişlerdir. Özel sektöre öğretmen geçişi, kamu okullarındaki eğitimin kalitesi üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir. Kalifiye öğretmenlerin ayrılması, insan kaynaklarının dağılımında dengesizlik oluşturma eğiliminde olup eğitimin kalitesinin düşmesine yol açabilmektedir. Levinthal ve Cohen (1990)'a göre, bir sektördeki bilgi birikiminin kaybı, o sektörün organizasyonel öğrene kapasitesini azaltır. Kamu okulları bağlamında, bu «beyin göçü» (Passeron & Bourdieu, 1970), sektörün yenilik yapma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesini zayıflatmakta ve kamu ile özel okullar arasındaki mevcut eşitsizlikleri daha fazla arttırmaktadır. Bu durum, aynı zamanda, Fransızca gibi yabancı dillerin kamu eğitim sisteminde güçlendirilmesine yönelik ulusal eğitim hedeflerini de tehlikeye atmaktadır. Becker'in (1964) eğitim ekonomisi teorisine göre, kamu sektöründeki öğretmen kıtlığı, bu sektördeki kariyerlerin yeterince değer görmemesine de bağlanabilmektedir. Kamu sektöründe profesyonel ve finansal ilerleme olanaklarının sınırlı olması, öğretmenlerin bu sektörde kalmalarını engellemekte ve yetenek kaybını telafi etmek amacıyla kamu sektörünün, kamu politikalarına daha fazla bağımlı hâle gelmesine neden olmaktadır. Mısır'da eğitim politikası değişkenlik gösterdiği gibi, özel sektördeki ulusal, yarı uluslararası ve uluslararası okullar da birbirinden farklılık göstermektedir. Ulusal okullar, öğretmenler tarafından "fakirlerin zengin okulları" olarak tanımlanmaktadır. Bu okullarda, eğitimlerini devlet okullarında tamamlamış, yabancı dil seviyeleri B1'in altında olan ve devlet okullarında atama sistemi durdurulduğu için özel okullarda çalışmak zorunda kalan öğretmenler görev yapmaktadır. 2013 yılından önce, Fransızca öğretmenleri için bu okullarda çalışmak oldukça avantajlıydı. Cumhurbaşkanı Mursi'nin iktidarı döneminde, özellikle eğitim alanı başta olmak üzere birçok devlet kurumunda değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kadroya alınmasıyla birlikte hem sosyal hem de mesleki statüleri yükselmiştir. Özel okullardaki öğretmen maaşları daha yüksek olsa da Mursi'nin iktidarı döneminde öğretmenlerin geçici sözleşmeler yerine kadroya alınması ve maaşlarının artırılması, onlara veliler ve öğrenciler karşısında daha güçlü bir sosyal statü ve mesleki otorite kazandırmıştır. Bu sistem, o dönemde kadroya alınan öğretmenler için hâlâ yürürlükte olup, yeni öğretmenler geçici sözleşmeyle işe alınmaktadır. El-Sisi döneminde, ekonomik krizin derinleşmesiyle birlikte öğretmen istihdamındaki mali yetersizlik nedeniyle geçici sözleşme sistemine yönelinmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yeniden özel sektöre yönelmesine ve devlet okullarında öğretmen açığının artmasına neden olmuştur. Özel ulusal okullara geçiş yapan öğretmenler, görev yaptıkları okulların sunduğu maaşın yarı uluslararası ve uluslararası okullara kıyasla daha düşük olması nedeniyle, daha yüksek maaş ve avantajlar sunan bu okullara geçiş yapmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, bu okulların standartlarına uyum sağlamak için özel dersler almakta veya Fransız Kültür Merkezinin sunduğu dil eğitim programlarına katılarak dil seviyelerini geliştirip bu okullara başvurumaktadırlar. Öte yandan, eğitimlerini özel, özellikle Fransız okullarında tamamlamış, dil seviyeleri B2 ile C2 arasında olan ve orta ile üst sınıfa mensup bireyler, uluslararası okulları ilk kariyer tercihleri olarak görmekte ve bu nedenle devlet okullarında veya özel ulusal okullarda çalışmayı kesinlikle kabul etmemektedirler. Mısır'ın eğitim sisteminde uyguladığı politikalar, sosyal, ekonomik ve kültürel eşitsizlik başta olmak üzere çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Kalite sorunları, öğretmen yetersizliği, müfredatın güncellenmemesi ve altyapı eksiklikleri, eğitimdeki en büyük engeller arasında yer almaktadır².

Bu Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıkları ile kamu ya da özel sektörde çalışmayı tercih etmeleri arasındaki ilişki, tekrar eden bir tema olarak öne çıkmıştır. Bu gözlem, mülakatlarda şu soruyu özel olarak sormaya yönlendirmiştir: «Mesleki kariyeriniz boyunca kamu sektörüne geçmeyi düşündünüz mü?». Verilen cevaplar, birçok öğretmen için kamu sektöründe çalışmanın "ikinci tercih" olarak görüldüğünü ve genellikle özel sektörde çalışan meslektaşlarına kıyasla daha düşük bir sosyal statü ile

² Human Rights Watch. (2025, January 27). *Egypt: Declining Funding Undermines Education*. Erişim adresi: <https://www.hrw.org/news/2025/01/27/egypt-declining-funding-undermines-education>

ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğindeki sosyal sınıfın mesleki yönelimler üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmen 11 ve 5'in şu ifadeleri bunu destekler niteliktedir:

Ö11 : «Hayır, asla. Çok düşük maaş ve en önemlisi kabul edemeyeceğim sosyal statü nedeniyle. Devlet okulu, aşağılayıcı ve hayal kırıcı bir ortam; kesinlikle bana uygun değil. Kamu sektöründeki öğretmenlerin çoğu, devlet okullarında eğitim almış ve genellikle dil seviyesi yetersiz. Bu yüzden, dili iyi bilen ve frankofon okullarda eğitim almış olanlar, kamu sektöründe çalışmayı düşünmüyorlar bile. İşte bu yüzden Fransız Kültür Merkezi, Mısır Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa Fransızca öğretmenlerinin dil seviyesini iyileştirmek için Trêfle programını başlattı.»

Ö5 : « Yaşadığım yeri görüyorsunuz, lüks bir sitede oturuyorum. Bu hayatı ve sosyal statüyü kamu okullarında çalışarak elde etmem mümkün olmazdı. Hatta, sınıfımda Cumhurbaşkanı'nın torunu bile var! Devlet okullarından mezun olanlar devlet kurumlarında rahatça iş bulabilir, ama biz özel Fransızca eğitim almış, dili gelişmiş insanlar için bu pek mümkün değil.»

Bu süreç, Passeron ve Bourdieu'nün (1970) sosyal yeniden üretim teorisi çerçevesinde yer almaktadır. Bu düşünceye göre ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklar, bireylerin mesleki fırsatlarını belirlemektedir. Daha az avantajlı sosyal sınıflardan gelen öğretmenler, genellikle sınırlı fırsatlara sahiptir ve bu durum, onların genellikle daha az prestijli olarak algılanan kamu sektörü pozisyonlarına yönelmelerine neden olmaktadır. Buna karşılık, daha varlıklı geçmişlerden gelen ve daha fazla kültürel ve ekonomik sermaye biriktirmiş olan öğretmenler, genellikle Fransızcanın ana eğitim dili olduğu ve çalışma koşullarının daha cazip görüldüğü özel okul pozisyonlarını tercih etmektedirler. Bu eşitsizliklerin yeniden üretilmesi, kamu sektörünün «aşağılayıcı » ve sosyal prestijden yoksun bir ortam olarak algılanmasını pekiştirmektedir.

2. Fransızca öğretmenliği kariyer/sektör seçiminde öne çıkan unsunlar

Kariyer ve/veya sektör seçmek, karar verme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, «karar verilmesi gereken bir durumun ortaya çıkması ile başlayıp » (Alp, Serra Kartal, & Ayyıldız, 2019) öğretmenler için önemli bir aşama teşkil eder. Becker'in (1964) insan sermayesi teorisi bağlamında bireyler, ekonomik getirilerini artıracak kariyerleri seçme eğilimindedir. Özel sektörde çalışmayı seçen öğretmenler, bu seçeneği daha yüksek maaşlar ve daha fazla mesleki gelişim fırsatları sunan bir yatırım olarak görmektedir. Bu kârlılık mantığı, öğretmenlerin kariyer seçimlerini etkiler ve sektörler arasındaki farklılıkları artırır. Finansal kaynaklara sahip sosyal sınıflardan gelen öğretmenler, özel okulları tercih ederek çalışmalarını değerlendirir ve sosyo-ekonomik durumlarını iyileştirmektedir. Görüşmelerde verilen cevaplar ayrıca kamu sektöründe çalışmanın sembolik olarak değersizleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bourdieu'nün (1979) ayırım teorisi, bu algıyı anlamaya yardımcı olur ve kamu sektörünün pedagojik kaynaklardan, sürekli eğitimden ve sosyal olarak öne çıkma fırsatlarından yoksun olduğu fikrini pekiştirmektedir. Mesleki itibar, çalışıldığı sektöre göre ekonomik, sosyal ve kültürel değişebilir. Bu sebeple, Mısır'da mesleklerle, özellikle de sektöre, toplumun bakış açısı, mesleklerin statüsü, imajı ve toplumsal prestiji bu değişimlerle birlikte farklılaşmaktadır (Atmaca, 2020). Buna karşılık, özel sektör daha teşvik edici bir çalışma ortamı ve etkili ailelerle ilişki kurma olasılığı sayesinde daha olumlu bir imajla ilişkilendirilmektedir. Bu sosyal ayırım algısı, öğretmenleri özel sektörü tercih etmeye teşvik eder ve iki sektör arasındaki hiyerarşiyi ve buna bağlı eşitsizlikleri güçlendirmektedir. Ancak, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde, bazı öğretmenler kamu sektöründe çalışmayı tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin, genellikle düşük dil yeterliliğine sahip oldukları (çoğunlukla A2 veya B1 seviyesinde) ve bu nedenle özel sektörde iş bulmakta zorluk çektikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, şu anda çalıştıkları okulların, toplumda diğer uluslararası özel okullara kıyasla daha düşük bir itibara sahip olduğu vurgulanmıştır. Kamu sektöründe çalışmak isteyen öğretmenlerin çoğunlukla düşük gelir düzeyine sahip olduklarını ve alt sınıfa mensup olduklarını dile getirdikleri de dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, Mısır'da 1998 yılında yürürlüğe giren yasa ile kamu sektöründe öğretmenlik mesleğine atanma sistemi sona erdirilmiş ve okulların ihtiyaçlarına göre saatlik bazda işe alım sistemine geçiş yapılmıştır.

Ö8: «Ben aslında kamuda çalışmak isterdim ama maalesef, biliyor musunuz bilmiyorum, Mısır'da 1998 ya da 1999 yıllarında tam hatırlamıyorum, atama sistemi kaldırılmış. [...] Benim gibi öğretmenlerin kamuda en çok ihtiyaç duyduğu şey emeklilik maaşı ve iş güvencesi. Bu, özel sektörün sağlayamayacağı ve benim için en önemli şey. [...] Uluslararası özel okullar çok iyi maaş veriyor ama dil seviyem yetmediği için oralara başvuramıyorum.»

Ö6 :«Kişisel olarak, devlet okulunda çalışmayı tercih ederdim, çünkü maaşlar, Yerel sistemini uygulayan, yani uluslararası sistemini uygulamayan özel okullardan daha yüksek. Ayrıca emeklilik ve sigorta gibi avantajlar da var. Kamu sektöründe çalışmanın, sınav hazırlığı ve gözetmenlik gibi prim avantajları sunduğu da bir gerçek ki bu durum özel okullarda geçerli değil. Hatta devlet okulunda çalışsam bile, maaş ülkenin mevcut ekonomik durumu göz önünde bulundurulduğunda yetersiz kalacağı için, ek gelir elde etmek için bir özel okulda yarı zamanlı bir işim olması gerekecek. Bu durum, kişinin yaşam standartlarına bağlı. Mesela, ben 6000 Mısır lirası kazanırsam ihtiyaçlarımı karşılamak için yeterli olabilir, ancak aynı maaş, son model bir arabaya sahip ve lüks bir mahallede yaşayan biri için kesinlikle yeterli olmaz. Fransızca öğretmeni olan ve hafta sonları bile sabah saat 7'de ders veren öğretmenler tanırım. Bazı öğretmenler ise, mali durumlarını iyileştirebilmek için sabah 3 ya da 4'e kadar ders veriyorlar. Dediğim gibi, maaşlar ister özel sektörde ister kamu sektöründe olsun, yetersiz.

Ekonomik kazanç arayışında olan bu öğretmenler, sosyal hayatlarından fedakârlık ederek gece gündüz durmaksızın özel ders vererek çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Kamu okullarındaki artan sınıf büyüklükleri ve öğretmen açığı, eğitim kalitesini ve verimliliğini düşürerek öğrencilerin özel ders alarak kamu okullarından alamadıklarını almaya çalışır. Bu durum, yasa dışı olmasına rağmen, öğretmenlerin ek gelir kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

3. Eğitimde Neoliberal Politikalar ve Fransızca Öğretiminin Geleceği

1998 yılında başlayan neoliberal politikalar çerçevesinde Mısır'ın yabancı dil hedeflerinin yeniden belirlenmesi sürecinde, 2024 yılının sonuna doğru devlet okullarında verilen Fransızca öğretimiyle ilgili alınan kamu kararı³, Fransızca öğretmenliği bölümlerinden yeni mezun olan öğrencilerin kariyer planlamaları ve tercihleri konusunda belirsizlik yaratmıştır. Bu düzenlemeye birlikte, lise düzeyindeki Fransızca derslerinin artık not ortalamasına dâhil edilmemesi ve sadece etkinlik formatında işlenmesi, devlet okullarındaki Fransızca öğretmenlerinin statüsünü olumsuz yönde etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda istihdam olanaklarını da önemli ölçüde azaltacaktır. Ayrıca, devlet üniversitelerinden mezun olan öğretmenlerin dil yeterliliği konusundaki eksiklikleri, özel sektörde çalışma imkânlarını da sınırlandıracaktır. Kökeni 1938 yılına dayanan Neoliberalizm, «her şeyden önce ileri kapitalist ekonomilerde sermaye doymuşluğu ve tıkanıklığının yeni ve ucuz koşullarda üretimin sürdürülebileceği ve artık değerini realize edilebileceği yeni üretim ve tüketim merkezleri arayışlarının gündeme taşıdığı politikaları ve bu doğrultuda çeşitli toplumsal alanlarda dayatılan önemli değişiklikleri gündeme getiren bir ekonomi yönetimi modelidir» (Uçkaç, 2019). Batı ülkelerinde ortaya çıkan bu ekonomik model, Laval'a göre, «dünyadaki tüm toplumlar, tam anlamıyla ekonomik toplumlar, yüksek ekonomik yoğunluğa sahip toplumlar hâline gelmeyi arzulayacaktır» (2007). Ancak, bu dönüşüm, Mısır gibi Doğu toplumlarının sosyal, dini, kültürel ve eğitimsel yapılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Laval'ın savunduğu bu tez doğrultusunda, hem Batı'da hem de Doğu'da, aşırı ve ani ekonomizme tepki olarak, «finansal mantıkları ortaya koyan, liberal ekonomik politikaların ve üretim modellerinin irrasyonel uygulanmasını eleştiren ve bunların çevre, toplumsal ilişkiler ve kültürel yaşam üzerindeki yıkıcı etkilerini vurgulayan eserlerin sayısı giderek artmaktadır » (Laval C. , 2007).

Eğitimde ise, neoliberalizm, piyasa merkezli ekonomik politikaların eğitim sistemine dâhil edilmesi anlamına gelir. Bu yaklaşım, bir yandan, devletin eğitim alanındaki rolünü azaltarak özel sektörün etkisini artırmayı hedeflemektedir. Yıldız'ın tanımına göre, «Neoliberal küreselleşme, eğitim sektörünü piyasa mekanizmasının bir parçası olarak görmektedir» (2008). Bu yaklaşıma göre neoliberalizm, eğitimin ticarileşmesine ve özelleşmesine yol açmaktadır. Öte yandan, özelleştirme, ticarileşme ve performans odaklı değerlendirme gibi unsurlar ön plana çıkarken, eğitim giderek bir kamu hizmeti olmaktan çıkıp ticari bir ürüne dönüşmektedir. Standart testler ve rekabetçi uygulamalar öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını belirlerken, eğitimde fırsat eşitsizliği derinleşmektedir. Devletin eğitim harcamalarını azaltması, özel okulların yaygınlaşmasını teşvik ederken, özellikle yabancı dil eğitimi gibi alanlarda sosyal sınıflar arasındaki farkı büyütmektedir. Bu durum, eğitimde kalite farklarını artırarak düşük gelirli grupların nitelikli eğitime erişimini zorlaştırmakta ve toplumsal eşitsizlikleri daha da pekiştirmektedir.

³ Ahram Online. (2023, 9 Eylül). Egyptian students to have French as compulsory second language starting 2024/2025 academic year. <https://english.ahram.org.eg/NewsContent/1/2/491857/Egypt/Society/Egyptian-students-to-have-French-as-%EF%BF%BDcompulsory%EF%BF%BD-s.aspx>

Küresel ölçekte, eğitimdeki «dönüşümler, son otuz yılın ekonomik, sosyal ve siyasal evrimlerinden bağımsız ele alındığında anlamını yitirir» (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011). Mısır, 1990'lı yıllardan bu yana devam eden ekonomik krizine çözüm olarak neoliberal politikalara yönelmiş ve bu politikaların eğitime etkisi, özellikle yabancı dil öğretimi alanında belirgin bir şekilde görülmektedir. Bu bağlamda, özel okulların yaygınlaşması ve devlet okullarına ayrılan bütçenin azalması, eğitimde eşitsizlikleri derinleştirmiştir. Özellikle yabancı dil eğitimi, neoliberal reformların en çok etkilediği alanlardan biri olmuştur. Devlet okullarında verilen yabancı dil eğitiminin kalitesinin düşmesi ve özel okullarda yabancı dil eğitiminin ayrıcalıklı bir unsur hâline gelmesi, farklı sosyal sınıflar arasındaki eğitim fırsatlarını daha da eşitsiz hâle getirmiştir. Orta ve düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler, kaliteli yabancı dil eğitimi alma konusunda dezavantajlı duruma düşerken, yüksek gelirli ailelerin çocukları özel okullarda daha iyi yabancı dil eğitimi alma şansına sahip olmuştur. Bu durum, öğretmenler açısından da önemli etkiler yaratmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, maaşlarının düşük olması ve çalışma koşullarının kötüleşmesi nedeniyle özel okullara yönelmek zorunda kalmıştır. Ancak özel okullarda öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyal sınıf farklılıklarıyla da ilgilidir. Özel okullarda çalışan öğretmenler, genellikle daha yüksek sosyal sınıftan gelen meslektaşlarıyla rekabet etmek zorunda kalmakta ve kendi eğitim geçmişleri, dil becerileri ve toplumsal statüleri nedeniyle dezavantajlı bir konumda bulunmaktadır.

4. Neoliberal Politikalar ve Fransızca Öğretiminin Devlet Okullarındaki Statü Değişimi

Kapitalizm, ülkenin 2000'li yıllarda girdiği krizi aşmak amacıyla sosyal devlet anlayışından vazgeçilerek neoliberal politikaların benimsenmesine yol açmıştır. Bu politikalar, başta eğitim olmak üzere tüm kamu hizmetlerini etkilemektedir. Eğitim alanında, 2018 yılında başlatılan «Education 2.0»⁴ reformu kapsamında yabancı dil öğretimine ilişkin önemli kararlar alınmıştır. 2022 yılında, Fransa hükümetini temsilen Mısır'daki Fransa Büyükelçiliği temsilcileri ile Mısır Millî Eğitim Bakanlığı tarafından imzalanan «Trèfle»⁵ projesi çerçevesinde, Mısır devlet okullarında uzun yıllardır ikinci yabancı dil olarak öğretilen Fransızcanın zorunlu yabancı dil statüsüne geçmesi öngörülmüştür. Ancak, Mısır'ın benimsediği neoliberal politikalar doğrultusunda, bu projeye rağmen, 2024 yılının sonuna doğru lise düzeyinde Fransızca başta olmak üzere İspanyolca, Almanca ve İtalyanca, ikinci yabancı dil olarak değil, yalnızca bir etkinlik olarak öğretililecektir. Öte yandan, Mısır Millî Eğitim Bakanlığı, ilkokullarda Çincenin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine karar vermiştir. Bu karar, Çin'in son yıllarda Mısır'da yürüttüğü büyük ölçekli yatırım projelerinin ardından alınmış olup, iki ülke arasındaki ekonomik ve diplomatik ilişkilerin eğitim alanına yansımaları göstermektedir. Bu bağlamda, devlet okullarında görev yapan Fransızca öğretmenleri, alınan bu karardan hem kariyerleri hem de sosyal itibarları açısından olumsuz yönde etkilenmektedir. Yıllardır öğrenciler tarafından tercih edilen dersler, artık not ortalamasına dâhil edilmediği için daha az öğrenci tarafından seçilmektedir. Ayrıca, devlet okulundaki düşük maaşlarını artırmak amacıyla özel ders veren öğretmenler, Fransızcanın ders programındaki yerinin zayıflamasıyla birlikte, öğrenci ve veliler tarafından özel derslere olan ihtiyacın azaldığını gözlemlemektedirler. Bu durum, «öğretmenlerde hak kayıpları, statü kayıpları, sendikasılaştırma, esnek istihdam oluşturma, pedagojik formasyon programlarıyla arz fazlası oluşturma ve dolayısıyla mesleği değersizleştirme, norm kadro uygulamaları vb. gibi çeşitli şekillerde kendisini göstermektedir» (Türkkaş Anasız, 2023).

⁴ Kaynak: Ministry of Education and Technical Education (MoETE). (2023). *Education Sector Plan for Egypt 2023-2027*. Cairo: MoETE.

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/egypt_Education%20sector%20plan%202023-2027.%20Egyt.pdf

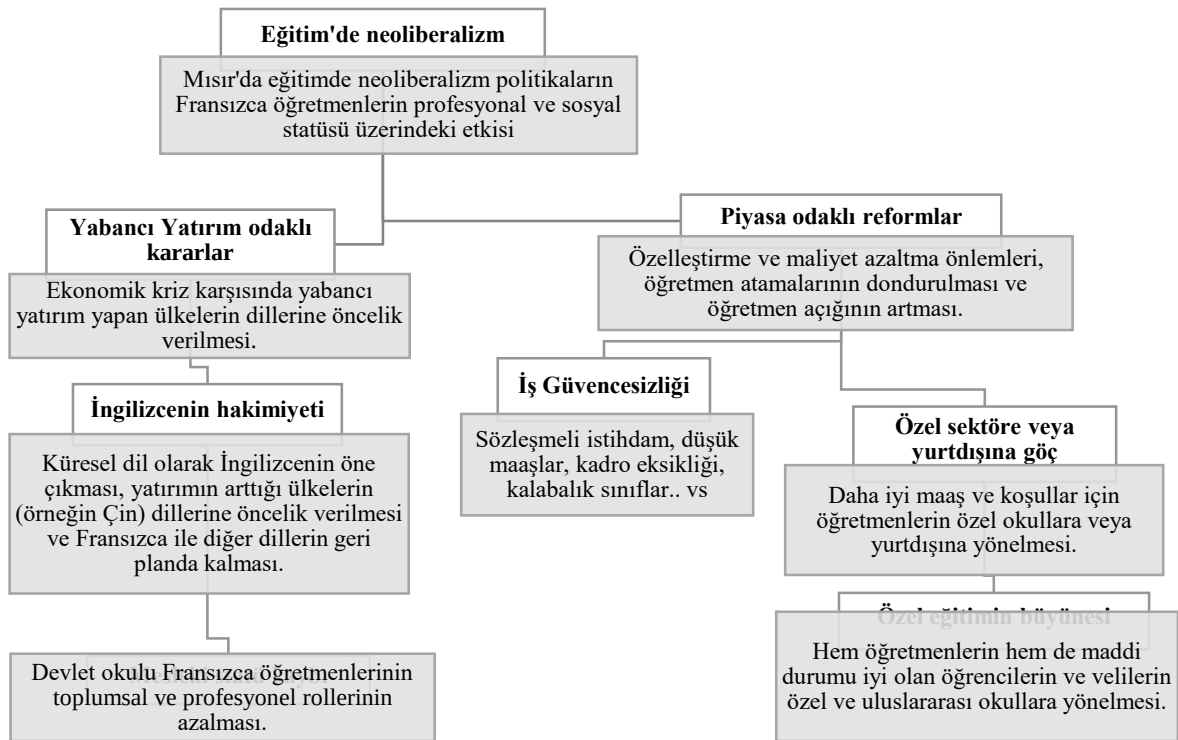
⁵ France Éducation International. (2022). *Rapport d'activité 2022 : Projet TRèFLE « Soutien à l'extension de l'enseignement du français LV2 en Égypte »*. Paris : FEI. [Rapport d'activité de France Éducation internationale 2022](#)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, Fransızca öğretmenlerinin sektör tercihlerine etki eden kamu politikası kaynaklı faktörleri öğretmenlerin görüşleri ışığında incelemeyi ve ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: özel sektörün sağladığı «hakların korunması, etik davranışlar [...], öğretmenlerin çalışma koşulları, maaş, mesleki gelişim, öğretmen eğitimleri ve istihdamı olarak sıralanabilir » (Şenol & Akdağ, 2020). Görüşme analizleri ise, sosyal sınıflandırmanın Mısır'daki öğretmenlerin kariyer ve sektör seçimleri üzerindeki etkisini, kamu ve özel sektörler arasında bir eşitsizlik yaratarak nasıl yeniden üretildiğini açıklığa kavuşturmaktadır. Sosyal yeniden üretim, ayırım ve insan sermayesi teorileri aracılığıyla analiz edilen bu dinamikler, eğitim sistemindeki yapısal eşitsizliklerin nasıl devam ettiğini ve yeniden üretildiğini göstermektedir. «Mısır'da Fransızca öğretmenliği mesleğinde öğretmenlerin sektör tercihi faktörleri» konusundaki araştırmada, özel sektörde çalışan ilk ve ortaokul öğretmenleri ile bölüm başkanlarının bakış açılarına göre, sektörün toplumdaki değeri, toplumun bakış açısı, ekonomik ve sosyal değerler, yabancı dil yeterliliği, istihdam olanakları, kalite ve mesleki gelişim gibi unsurlar ön plana çıkmıştır. Devlet sektöründe çalışan öğretmenler ise, yetersiz olmasına rağmen düzenli emeklilik maaşı ve iş güvencesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maddi gelirin yüksek olması bulgusu Kantos'un «meslek itibarının temel belirleyicileri olarak ekonomik gelir ve eğitim seviyesi önemli iki» (2021) gösterge olduğuna dair yapılan araştırma ile uyumludur. Mısır'da Fransızca öğretmenliği mesleğinde istihdamın büyük ölçüde özel okullar tarafından sağlanması, mesleğin ekonomik getirisi ve buna bağlı olarak toplumsal itibarının özel sektör tarafından belirlenmesine yol açmaktadır.

Şekil 1

Mısır'da eğitimde neoliberal politikaların etkileri



Mısır'ın uzun yıllardır uyguladığı eğitim politikalarının bir sonucu olarak, Fransızca öğretmenliği mesleğinde sınıfsal farklılıklar belirgin hâle gelmiş; öğretmenler, meslek ve sektör tercihlerinde bu durumu göz önünde bulundurarak kararlarını şekillendirmişlerdir.

Tablo 2*Fransızca öğretmenliği mesleğinde sektör seçiminde etkileyen faktörlerin özeti**

Ana tema	Kodlar	Alt tema
Sektör tercihi kriterleri	Sosyal statü	Özel sektör öğretmenlerinin bakış açısı
	Ekonomik kazanç	
	Eşitlik	
	Kalite	
	İstihdam olanağı	
	Mesleki geliştirme	
	Toplumsal sınıf farkı	Kamu sektör öğretmenlerinin bakış açısı
	Yabancı dil yeterliliği	
	Emeklilik maaşı	
	İş güvencesi	
	Prim avantajları	
	Sigorta teminatı	

* Görüşmelerde kodları belirlemek için Voyant yazılımı kullanılmıştır.

Bu nitel araştırma sonucunda, yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Kariyer/sektör seçiminde, özel sektör öğretmenleri için sosyal statü, ekonomik kazanç, eşitlik, kalite, istihdam olanağı, mesleki gelişim, toplumsal sınıf farkı ve yabancı dil yeterliliği gibi faktörler önemli bir yer tutmaktadır.
- Kamu sektör öğretmenleri ise daha çok iş güvencesi, prim avantajları ve sigorta teminatı gibi unsurları ön planda değerlendirmektedir.
- Özel sektör, öğretmenlere kariyer gelişimi ve ekonomik kazanç açısından daha fazla olanak sunduğu algısına sahiptir. Ancak, öğretmenler bu sektörde sosyal statü ve toplumsal sınıf farkı gibi unsurları da göz önünde bulundurmaktadır.
- Kamu sektörü, öğretmenler için daha fazla güvence sağlamaktadır. İş güvencesi, sigorta ve prim avantajları, kamu sektöründe çalışmanın en belirgin avantajları arasında gösterilmektedir.
- Kamu sektöründe çalışmayı tercih eden öğretmenlerin çoğunluğu, Fransızca dil bilgisi yeterince gelişmemiş, devlet okullarında eğitim almış ve alt sınıfa ait bireylerden oluşmaktadır. Özel sektörde çalışan öğretmenler ise özel ve prestijli okullarda eğitimlerini tamamlamış, yüksek düzeyde dil bilgisine sahip ve orta veya yüksek sosyal sınıfa ait bireylerdir.
- Her iki sektörde çalışan öğretmenler, kariyer/sektör seçimlerini yalnızca bireysel tercihlerine göre değil, aynı zamanda ekonomik ve sosyal yapıdan etkilenecek yapmaktadır.
- Özellikle ekonomik istikrarsızlık dönemlerinde, iş güvencesi ve sigorta teminatı gibi unsurlar öğretmenlerin kamu sektörüne yönelimini artırabilirken, mesleki gelişim ve yabancı dil yeterliliği gibi faktörler özel sektörde daha fazla fırsat sunduğu için bazı öğretmenleri bu sektöre yönlendirebilmektedir.

Son yıllarda Mısır'ın benimsediği ekonomik politikaların bir sonucu olarak, Fransızca öğretmenleri gelir ve statü kaybı, sendikasılaştırma, esnek istihdam koşullarının oluşturulması, pedagojik formasyon programlarıyla arz fazlası yaratılması ve dolayısıyla mesleğin değersizleştirilmesi gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, özellikle Fransızca öğretmenliği alanında, kamu-özel sektör geçişlerinin öğretmenlerin kariyer tercihleri ve mesleki motivasyonları üzerindeki etkisini anlamak için önemli bir bağlam sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları, eğitim politikalarının Fransızca öğretmenlerinin mesleki değerini ve sistem içindeki dağılımını merkeze alan, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir biçimde yeniden tasarlanmasına yönelik önerilere ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Teşekkür ve Açıklamalar

Tez çalışması kapsamında yürütülen bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için katkıda bulunan herkese, özellikle de Kahire’de bulunan Fransa Büyükelçiliğine bağlı CEDEJ’e, araştırma yapmak için gerekli tüm destek ve imkânları sunduğu için ayrıca teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Bu çalışma kapsamında, yazarlar olarak aramızda herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ederiz.

Yazar Katkısı

Bu makale, doktora öğrencisi tarafından yazılmıştır (%90). Makale, yazım kurallarına uygunluk açısından danışman tarafından gözden geçirilmiş ve gerekli dilbilgisel düzenlemeler yapılmıştır (%10).

Kaynaklar

- Alp, S., Serra Kartal, K., & Ayyıldız, E. (2019). Meslek seçimini etkileyen faktörler ile kariyer planlama/tercih kriterleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 29-50.
- Al-Qabbani, I. (1984). *Mısır’da İngiliz İşgali Döneminde Eğitim Politikası 1882–1922 (Siyāsat al-Ta’līm fī Miṣr taht al-İhtilāl al-Briṭānī 1882–1922)*. Cairo: Dār Ṭaybah lil-Ṭab‘ wa’l-Tawzī‘.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Toplumsal Saygınlık ve İmajlarına Olumsuz Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 152–167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-9.
- Balyer, A., Özcan, K., & Bayram, A. (2022). *Eğitim Politikaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Creswel, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Ertan Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi (8)*, 682-703.
- Göktaş, E. (2022). *Eğitim politikası ve öğretim yöntemleri*. İstanbul: Nobel yayın.
- Gotman, A., & Blanchet, A. (2015). *L’entretien*. Paris: Armand Colin; 2e édition.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 59–82.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., & Savard, J.-F. (2015). *Analyse et pilotage des politiques publiques. France, Suisse, Canada*. Québec: Presses de l’Université de Québec.
- Laval, C. (2007). *L’homme économique: Essai sur les racines du néolibéralismes*. Paris: Gallimard.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). Introduction. Le nouvel âge de l’école. P. Clément, G. Dreux, C. Laval, & F. Vergne içinde, *La nouvelle école capitaliste* (s. 5-18). Paris: La Découverte.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en oeuvre*. Paris: Puf.

- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Salama, G. (1966). *L'impact de l'occupation Britannique sur l'éducation nationale en Egypte (1882-1992)*. Le Caire: The Anglo Egyptian Bookshop.
- Şenol, Ç., & Akdağ, M. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Statü Algılarının Mesleki Statü, İş Memnuniyeti ve öz Yeterlilik Algıları Üzerine Etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi*, 72.
- Türkkaş Anasız, B. (2023). Neoliberalizm dalgasının etkisinde eğitim paydaşları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 62-71.
- Tutar, H., & Erdem, A. (2022). *Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve -SPSS Uygulamaları*. Seçkin.
- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 785-809.
- Ülger, M., & Karagözoğlu, N. (2025). Yükseköğretim düzeyi coğrafya eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 62-84.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-32.
- Yıldız, O., & Yıldız, T. (2016). Türkiye cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.
- Yılmaz, Ö., & Tuncer, M. (2020). Deneysel bir araştırmada pilot çalışmanın önemi: Dale'in yaşantı konisine göre öğretimin akademik başarıya etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 89-96.

EXTENDED SUMMARY

Aim

As in many fields, education is governed and shaped by public policy, and while each country develops its own educational strategies according to its social, economic, and cultural context, international relations also play a significant role in influencing national reforms. In Egypt, shifting educational policies, particularly in the field of foreign language instruction, reflect broader socio-political and economic transformations. Within a historical framework, French language education, once reserved primarily for elite groups, has contributed to the reinforcement of social hierarchies, a divide that dates back to the rule of Muhammad Ali, who established a dual education system composed of modern, Western-style schools facilitating social mobility on the one hand, and traditional religious institutions offering far more limited prospects on the other. From a sociological perspective, this dual structure can be understood as an early form of institutional differentiation that has produced durable inequalities in access to cultural and linguistic capital. This historical configuration continues to shape the contemporary teaching profession, insofar as public education remains largely accessible to lower social classes, while the private sector, mainly international and missionary schools, is commonly associated with prestige, higher status, and enhanced career prospects. Against this background, the present study seeks to examine the extent to which, and the mechanisms through which, educational policies and economic reforms in Egypt have reshaped the professional status, career trajectories, and working conditions of French language teachers, with particular emphasis on those employed in the private education sector.

Method

This study adopts a qualitative research design to explore teachers' professional experiences and perceptions in depth. Data were collected through twenty semi-structured interviews conducted with French language teachers and heads of French departments working in private schools across six Egyptian governorates: Cairo, New Cairo, Alexandria, Gharbia, Damanhur, Banha, and Port Said. Participants were selected to reflect variation in institutional contexts, professional seniority, and regional distribution. The interview data were analyzed using descriptive and thematic analysis methods, enabling the identification of recurring themes related to professional inequality, mobility, and adaptation strategies. Particular attention was given to teachers' interpretations of educational reforms and labor market transformations affecting foreign language instruction.

Findings

As a result, a pronounced socio-educational divide between French language teachers working in the public and private sectors has been revealed. While teachers employed in private institutions, mainly international and semi-international schools, tend to prioritize social status, income, working conditions, opportunities for professional development, and the symbolic value attached to foreign language proficiency, teachers in the public sector often emphasize job security, social insurance coverage, and pension benefits as the primary determinants of their career choices. From a sociology of work perspective, this differentiation reflects a segmented labor market in which employment sectors are structured around unequal distributions of economic, cultural, and symbolic capital. This divide can further be explained by the educational backgrounds of the two groups: teachers working in the private sector are generally graduates of private or elite educational institutions, which contributes to higher levels of French proficiency and greater linguistic capital, positioning them within middle or upper socioeconomic backgrounds. In contrast, teachers in the public sector are more likely to come from lower socioeconomic backgrounds, to have been educated in public schools, and to report comparatively lower levels of linguistic capital in French, leading them to favor the relative security and institutional protections offered by public employment.

Discussion

The observed patterns suggest that teachers' sectoral choices are not merely the result of individual preference but are deeply shaped by broader structural and economic constraints. Periods of economic instability tend to increase the appeal of job security and social protection offered by public employment, while opportunities for professional advancement and the valorization of foreign language skills attract teachers to the private sector. The expansion of short-term pedagogical training programs has intensified competition in the labor market, contributing to an oversupply of underprepared graduates and accelerating the devaluation of the teaching profession. Moreover, the marginalization of foreign language education, particularly French, within the public education system reflects policy orientations that prioritize cost efficiency and global competitiveness over linguistic and cultural diversity. In this context, teachers employed in prestigious international and missionary schools, where linguistic capital is both institutionally required and highly valued, benefit from enhanced symbolic recognition and professional opportunities. Conversely, teachers working in public institutions face stagnation or downward mobility, illustrating how educational reforms actively reinforce existing social and professional inequalities within the teaching profession.



**Sporda Sağlık Okuryazarlığı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni
Adaylarının Beslenme, Sporda İlk Yardım ve Sağlıklı Ortam
Farkındalıklarının İncelenmesi**

**Sports Health Literacy: An Examination of Nutrition, First Aid in Sports,
and Healthy Environment Awareness among Physical Education and
Sports Teacher Candidates**

Harun KOÇ^{1*}

¹Muş Alparslan Üniversitesi/Türkiye/Muş.

e-mail: harunkoc4994@gmail.com ORCID ID : 0000-0002-0821-8237

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 18.07.2025

Kabul Tarihi: 12.11.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 897-914

***Sorumlu Yazar:** Harun KOÇ

Alıntılama: Koç, H. (2025). Sporda sağlık okuryazarlığı: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının beslenme, sporda ilk yardım ve sağlıklı ortam farkındalıklarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 897-914.

Etik Kurul Beyanı: Araştırmanın etik uygunluğu için, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 20.05.2025 tarihli ve 195058 sayılı yazısı ile onay alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde yapay zekâ destekli araçlardan yalnızca dil bilgisi, yazım ve anlatımın iyileştirilmesi amacıyla yararlanılmıştır. Bu araçlar; veri toplama, veri analizi, bulguların yorumlanması veya bilimsel karar alma süreçlerinde kullanılmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Sporda Sağlık Okuryazarlığı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Beslenme, Sporda İlk Yardım ve Sağlıklı Ortam Farkındalıklarının İncelenmesi

ÖZ

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının beslenme, ilk yardım ve sağlıklı ortam bilgileri, sağlıklı yaşamın sürdürülebilirliği açısından kritiktir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sporda sağlık okuryazarlığı düzeylerini inceleyen bu çalışma katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli fiziksel aktivite ve spor branşı değişkenlerine göre söz konusu değişkenlerin nasıl farklılaştığını incelemeyi amaçlamaktadır. Genel tarama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada "Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Muş, Bingöl, Bitlis, Ağrı ve Kars illerinde öğrenimine devam eden ve beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı olan 287 erkek 169 kadın olmak üzere toplamda 456 katılımcı gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Verilerin tanımlayıcı istatistikleri hesaplandıktan sonra, iki grup ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında sırasıyla t-Testi ve One-Way ANOVA uygulanmış; analizler normallik ve varyans homojenliği sağlandıktan sonra SPSS 26.0 ile gerçekleştirilmiş ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların sınıf düzeyi ve branşı değişkenine göre ölçek alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmazken, cinsiyet ve düzenli fiziksel aktivite yapma arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuçlar, fiziksel aktivite yapanların tüm alt boyutlarda; kadınların ise sağlıklı yaşamı, beslenme, sporda sağlıklı ortam ve genel sağlık okuryazarlığında daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu bulgular, sporda sağlık okuryazarlığının bireysel ve davranışsal faktörlerden etkilendiğini ve fiziksel aktiviteyi teşvik eden, cinsiyet farklarını azaltan kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının sağlık farkındalığını artırabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Spor Okuryazarlığı, Beslenme, Sporda İlk Yardım, Sağlıklı Ortam

ABSTRACT

The knowledge of physical education and sports teacher candidates regarding nutrition, first aid, and healthy environments is critical for the sustainability of healthy living. This study aims to examine the sports health literacy levels of physical education and sports teacher candidates and to investigate differences according to gender, grade level, regular physical activity participation, and sports branch. This study was conducted using a general survey design and employed the Sports Health Literacy Scale as the data collection instrument. The sample consisted of 456 volunteer participants (287 males and 169 females) who were enrolled as physical education and sports teacher candidates in the provinces of Muş, Bingöl, Bitlis, Ağrı, and Kars. Following the calculation of descriptive statistics, independent samples t-tests and one-way ANOVA were used to compare two groups and more than two groups, respectively. After confirming the assumptions of normality and homogeneity of variance, analyses were performed using SPSS 26.0, with the significance level set at $p < 0.05$. While no significant differences were found among scale sub-dimensions according to grade level and sports branch, significant differences were identified with respect to gender and regular physical activity participation. The results indicate that individuals who engage in regular physical activity scored higher across all sub-dimensions, whereas female participants obtained higher scores in healthy living, nutrition, healthy sport environment, and overall health literacy. These findings suggest that sports health literacy is influenced by individual and behavioral factors, and that inclusive educational approaches promoting physical activity and reducing gender disparities may enhance health awareness.

Keywords: Sports Literacy, Nutrition, First Aid in Sports, Healthy Environment

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), sağlık okuryazarlığını, bireylerin sağlığını koruma ve geliştirme amacıyla bilgiye erişim, bu bilgiyi anlama ve uygulama konusundaki bilişsel-sosyal beceriler ve motivasyon düzeyi olarak tanımlamaktadır (Akbalıç & Gökler, 2020). Türkiye’de ise Sağlık Bakanlığının Sağlığın Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Sağlığın Teşviki ve Geliştirilmesi Sözlüğü’nde (2011), sağlık okuryazarlığı; bireylerin hem kendi sağlıklarını hem de toplum sağlığını iyileştirmek için yaşam tarzlarını ve çevresel koşullarını değiştirebilmek adına ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve özgüvene sahip olma durumu şeklinde açıklanmıştır. Yapılan araştırmalara göre, yüksek sağlık okuryazarlığına sahip bireylerin sağlıklı beslenme alışkanlıkları edinme ve düzenli fiziksel aktivite gerçekleştirme gibi olumlu sağlık davranışlarını daha sık sergilediği ortaya konmuştur (Boberová & Husárová, 2021; Charoghchian-Khorasani vd., 2020; Özpinar vd., 2020). Sağlık okuryazarlığına dayalı eğitim programları, bireylerde sağlıklı alışkanlıkların veya hastalıkların yol açtığı zihinsel ve fiziksel olumsuz etkileri azaltma konusunda önemli bir rol oynar. Bu tür programlar, bireylerin yaşam kalitesini artırırken, motivasyonlarını ve fiziksel durumlarını iyileştirebilir; aynı zamanda duygusal sıkıntıları, duygu durum bozukluklarını ve kaygıyı azaltmaya da yardımcı olabilir (Mahdifar vd., 2021). Spor okuryazarlığı ise fiziksel aktivitenin önemli bir sağlık belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Cairney vd., 2019; Sum vd., 2018). Beden eğitimi alanında ortaya çıkan ve halk sağlığı, eğlence, spor ile eğitim kurumlarında yaygınlaşan spor okuryazarlığı; bireyin yaşam boyu fiziksel aktivitelere katılma isteğini, bu konuda sorumluluk almasını, özgüvenini, fiziksel yeterliliğini ve bilgisini ifade eden bir kavramdır (Dudley vd., 2017; Whitehead vd., 2018). Spor okuryazarlığı, bireylerin fiziksel deneyimlerini somutlaştırarak, yaşam boyu sağlıklı fiziksel aktiviteler geliştirme ve bu süreçten keyif alma becerilerini destekleyen kritik bir kavramdır (Whitehead vd., 2018).

Sporda sağlık okuryazarlığı kavramı, literatürde Koç ve Karadağ (2025) tarafından ortaya konulmuş ve bireylerin sağlıklı yaşam davranışları geliştirme, beslenme, sporda ilk yardım bilgi ve becerisi kazanma ile sporda sağlıklı ortam farkındalığını artırmaya yönelik çabalarını tanımlamak için kullanılmıştır (Koç & Karadağ, 2025). Sağlıklı yaşam davranışlarını benimseyen bireylerin aynı zamanda sporda sağlık okuryazarlığına da ilgi duydukları ve bu iki kavramın birbirini tamamladığı vurgulanmaktadır (Koç & Karadağ, 2025). Araştırmamızla ilişkili bir başka çalışmada ise Balanlı (2023), beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıklı yaşam davranışlarının fiziksel okuryazarlık düzeylerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu çalışmada, sağlıklı yaşam davranışlarının fiziksel okuryazarlık üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Balanlı, 2023). Sağlığın korunması ve geliştirilmesi; beslenme, genetik özellikler, iklim ve çevre koşulları gibi birçok faktörün bir araya gelmesiyle mümkündür. Bu faktörler arasında beslenme, en önemli unsurlardan biridir. Sporda sağlık okuryazarlığı da bireylerin yalnızca ilk yardım bilgi ve becerilerini ya da spor ortamını değerlendirme yetilerini değil, aynı zamanda sağlıklı ve dengeli beslenme alışkanlıklarını kazanma, sürdürebilme ve bu konuda bilinçli seçimler yapabilme becerilerini de içermektedir (Velardo, 2015). Beslenme, büyüme, yaşamın devamlılığı ve sağlığın korunması için gerekli olan karbonhidrat, yağ, protein, vitamin, mineral ve su gibi temel besin öğelerinin dengeli bir şekilde tüketilmesi olarak tanımlanmaktadır (Atalay, 2024). Sağlıklı ve enerjik bir yaşam sürdürebilmek için bireylerin hem güçlü bir iradeye hem de fiziksel yeterliliğe sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Çingöz vd., 2021; Gönen vd., 2022). Sporda sağlık okuryazarlığının önemli unsurlarından biri olan sporda ilk yardım bilgi ve becerisi, herhangi bir kaza ya da hayati tehlike durumunda, kişinin sağlık durumunun kötüye gitmesini önlemek, spor sırasında meydana gelebilecek yaralanmaların etkilerini en aza indirmek veya hayati tehlike oluşturabilecek durumları ortadan kaldırmak amacıyla olay yerinde ilaçsız olarak yapılan müdahaleler olarak tanımlanmaktadır (Koç & Karadağ, 2025; Fathy Mohamed Mahran vd., 2021). Bu müdahalelerin, eğitim almış kişiler tarafından mevcut imkânlar doğrultusunda yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Karaçetin, 2021; Stoddart, 2022). Etkili bir ilk yardımın zamanında ve doğru bir şekilde uygulanmasının yanı sıra, ilk yardım uygulayan kişinin yeterli eğitime ve beceriye sahip olması büyük önem taşımaktadır (Karaçetin, 2021). Sporda sağlık okuryazarlığı kapsamında dikkat çeken bir diğer önemli unsur ise spor ortamıdır. Spor ortamı; bireylerin spor yapılan mekânda daha fazla zaman geçirme isteği, bu mekânların temizliğine özen gösterme ve bulundukları spor ortamına kolayca uyum sağlama becerisini ifade etmektedir (Bellici, 2015; Daly vd., 2009). Günümüzde bireylerin sağlıklı yaşam biçimlerine yönelmesiyle birlikte sağlık okuryazarlığı kavramı, hem bireysel hem de toplumsal sağlık için kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Nutbeam, 2008; Sørensen vd., 2012). Bu durum, özellikle spor bilimleri ve beden eğitimi öğretmenliği alanında eğitim gören bireylerin mesleki yeterlilikleri açısından daha da önemli hâle gelmiştir. Literatürde, beden eğitimi öğretmeni adaylarının sağlıklı beslenme alışkanlıkları (Yüksel Çaylak vd., 2024),

sporda ilk yardım bilgi düzeyleri (Demirtaş & Demirel, 2024) ve sağlıklı ortam farkındalıkları (Çelik, 2025) üzerine çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, bu çalışmalar çoğunlukla bu parametreleri bağımsız ve tek boyutlu biçimde ele almaktadır. Örneğin, Vázquez-Espino vd. (2022), Avrupa'daki öğretmen adaylarının sağlık okuryazarlığını değerlendirirken ilk yardım bilgisi ile sağlıklı ortam farkındalığı arasındaki ilişkiye değinmemiştir. Türkiye bağlamında da, bu üç temel bileşeni bir arada ve karşılaştırmalı biçimde değerlendiren bütüncül yaklaşımların eksik olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda spor bilimleri alanında ulusal ve uluslararası literatürde sınırlı kalan boşluğu doldurmak ve beden eğitimi ile spor öğretmen adaylarının çok boyutlu sağlık okuryazarlığı düzeylerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi hedefleyen bu araştırma, adayların beslenme, ilk yardım ve sağlıklı ortam farkındalık düzeylerini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmektedir. Elde edilen bulguların, öğretmen adaylarının sağlıklı yaşamı benimseyen, bilgili ve bilinçli bireyler olarak topluma rehberlik edebilme potansiyellerini güçlendirmekte ve uzun vadede okul temelli sağlık eğitimlerinin niteliğini yükseltmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları, eğitim programlarının bireysel farklılıkları dikkate alan, kapsayıcı ve davranış odaklı stratejilerle tasarlanmasına ışık tutmayı ve spor bilimleri alanında sağlık okuryazarlığını güçlendirmeye katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırma, aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Sporda sağlık okuryazarlığı düzeyleri, demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli fiziksel aktivite ve spor branşı) açısından farklılık göstermekte midir?
2. Ölçek alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri nelerdir ve bu ilişkiler sporda sağlık okuryazarlığı düzeyini nasıl yansıtmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, mevcut bir durumu olduğu hâliyle tanımlamayı hedefleyen ve alan yazınında yaygın olarak kabul gören bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2012). Araştırmada fark testlerinde kullanılan değişkenler olan cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli fiziksel aktivite yapma durumu ve branş türü (bireysel/takım sporları), sağlıkla ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini etkileyen temel demografik ve davranışsal belirleyiciler olarak alan yazınında geniş destek bulunmaktadır. Örneğin, cinsiyetin sağlık okuryazarlığı düzeylerinde farklılıklara yol açabileceği; kadınların bazı alt boyutlarda daha duyarlı, erkeklerin ise uygulamaya dönük alanlarda daha yüksek skorlar elde ettiği belirtilmektedir (Svendsen vd., 2021). Sınıf düzeyinin artması ile mesleki deneyim ve sağlıkla ilgili teorik bilgi birikiminin yükselmesi, sağlık okuryazarlığı düzeylerine olumlu yansımaktadır (Demirtaş & Demirel, 2024). Düzenli fiziksel aktivite yapma durumu, bireyin sağlık davranışlarına olan yakınlığını gösteren önemli bir değişken olup, sağlık farkındalığı ile pozitif yönde ilişkilendirilmiştir (Van der Heide vd., 2013). Ayrıca, bireysel ve takım sporlarının farklı fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarına hitap etmesi nedeniyle, branş türüne bağlı sağlık okuryazarlığı düzeylerinde farklılıklar olabileceği öne sürülmektedir (Yüksel Çaylak vd., 2024). Bu bağlamda, seçilen değişkenler bireylerin sağlıkla ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının anlaşılmasına katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin bazı doğu illerinde (Muş, Bingöl, Bitlis, Ağrı ve Kars) öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, bu illerde öğrenim gören 287 (%62,9) erkek ve 169 (%37,1) kadın olmak üzere toplam 456 gönüllü katılımcıdan oluşmuştur (Tablo 1). Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmış ve veri toplama süreci sınıf ortamında yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre İstatistiksel Dağılımları*

Faktör	Değişken	n	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	287	62.9
	Kadın	169	37.1
Sınıf	1. Sınıf	87	19.2
	2. Sınıf	107	23.5
	3. Sınıf	135	29.4
	4. Sınıf	127	27.9
Düzenli Fiziksel Aktivite Yapma	Evet	258	56.6
	Hayır	198	43.4
Spor Branşı	Takım Sporları	288	63.1
	Bireysel Sporlar	168	36.9

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerine ulaşmak amacıyla, araştırmacılar tarafından literatür taraması sonucu elde edilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. İlgili formda cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli fiziksel aktivite yapma durumu ve branşı değişkenlerine yönelik sorular sorulmuştur. Ayrıca katılımcıların sporda sağlık okuryazarlığı düzeyini ölçmek için Koç ve Karadağ tarafından 2025 yılında geliştirilen “Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır (Koç ve Karadağ, 2025).

Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği

Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği, Koç ve Karadağ tarafından 18-65 yaş grubuna uygulanabilecek şekilde geliştirilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme (SYDB-1-8. Madde arası), sporda ilk yardım bilgisi ve becerisi (SİYBB-9-14. madde arası) ve sporda sağlıklı ortam (SSO-15-18. madde arası) olarak kategorize edilmiştir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha (iç tutarlılık) değeri sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme alt boyutunda ,82; sporda ilk yardım bilgisi ve becerisi alt boyutunda ,86 sporda sağlıklı ortam alt boyutunda ,81 ve genel toplam puanında ,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” olarak puanlanmış ve 5’li likert tipinde tasarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından, istatistiksel analizler SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir istatistiksel analiz öncesinde varsayımlar kontrol edilmiştir. Normallik varsayımı, Shapiro–Wilk testi ile incelenmiş ve elde edilen p değeri 0,05’ten büyük bulunduğundan dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında yer alması da verilerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Varyansların homojenliği ise Levene testi ile kontrol edilmiş ve $p > 0.05$ değeri elde edildiğinden homojenlik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. Analizlerin geçerlik temeli bu şekilde sağlanarak bulguların güvenilirliği artırılmıştır. Araştırmada elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistikleri incelenmiş; bu değerlerin ± 1.5 aralığında yer aldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bulgular doğrultusunda, ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Tablo 2) Bundan dolayı iki grup arasındaki karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanırken, ikiden fazla grup arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yöntemi tercih edilmiştir. ANOVA testi sonucunda elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak üzere, post-hoc analizler gerçekleştirilmiş ve LSD testi kullanılmıştır. Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson-korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA uygulaması öncesinde verilerin çok değişkenli normalliği Mahalanobis uzaklığı yöntemiyle test

edilmiş ve sınır değer üzerinde aykırı gözleme rastlanmamıştır. Ayrıca, verilerin DFA'ya uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testi ve Bartlett küresellik testi gerçekleştirilmiştir. KMO değeri 0.83 olarak hesaplanırken, Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019). Bu bulgular, ölçeğin bu örneklem için de geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca Analiz sonucu ortaya çıkan anlamlı farklılığın, ortalamalar arasındaki farktan etkilenme düzeyine ilişkin Cohen's d istatistiği hesaplanmıştır. Bu değer .20 "küçük" .50 "orta", ".80" ise "büyük" etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Analizler kapsamında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha α	Omega (ω)
Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği	Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Beslenme	456	32,09	4,350	-,884	1,051	0,77	0,76
	Sporda İlk Yardım Bilgisi ve Becerisi	456	23,26	4,939	-,628	.514	0,78	0,75
	Sporda Sağlıklı Ortam	456	15,65	3,191	-,643	.349	0,82	0,83
	Genel Toplam	456	71,80	9,925	-,586	1.045	0.76	0,78

Araştırma kapsamında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistikleri incelenmiş; bu değerlerin ± 1.5 aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçeklerin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılan Cronbach Alpha katsayısı, genellikle 0 ile 1 arasında değer almakta olup, bu değer 0,70 ve üzerinde olması güvenilirlik açısından yeterli kabul edilmektedir (Field, 2009; Hair vd., 2019). Ayrıca, güvenilirlik analizlerinde tamamlayıcı bir ölçüt olan McDonald's omega (ω) katsayısı da hesaplanmıştır. Bu katsayı da 0 ile 1 arasında değişmekte ve değer 1'e yaklaşması, ölçüm sonuçlarının daha güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Lucke, 2005).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında veri toplanan örneklem üzerinde ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçlarına göre elde edilen model uyum indeksleri, ölçeğin faktör yapısının bu örneklemde de geçerli olduğunu göstermektedir: $\chi^2/sd = 2.57$ (≤ 2 iyi, ≤ 5 kabul edilebilir), RMSEA = 0,07 (< 0.08), GFI = 0,91, CFI = 0,93, NFI = 0,92. Bu değerler, literatürde belirtilen eşik değerlere göre modelin yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları, toplam ölçek için ,76; alt boyutlar için ise sırasıyla sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme = ,77, sporda ilk yardım bilgisi ve becerisi = ,78, sporda sağlıklı ortam farkındalığı = ,82 olarak bulunmuştur. Bu değerler ,70'in üzerindeki güvenilirlik düzeyi ile ölçeğin iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003). Ayrıca, ölçeğe ait madde-toplam korelasyonlarının ,35 ile ,70 arasında değiştiği görülmüş, bu durum maddelerin ölçeğin genel yapısıyla anlamlı ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu değer 0,30 üzerinde olmasının analizler için yeterli olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın Etik İzni

Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Ayrıca araştırmanın etik uygunluğu için, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 20.05.2025 tarihli ve 195058 sayılı yazısı ile onaylanmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların sporda sağlık okuryazarlığı toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sporda Sağlık Okuryazarlığı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen’s d
Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği	Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Beslenme	Erkek	287	30,78	4,218	-2,83	,005*	0,27
		Kadın	169	32,95	4,327			
	Sporda İlk Yardım Bilgisi ve Becerisi	Erkek	287	23,27	4,659	-,104	,917	-
		Kadın	169	23,34	4,388			
	Sporda Sağlıklı Ortam	Erkek	287	15,62	3,575	3,40	,000*	0,33
		Kadın	169	16,78	3,391			
	Genel Toplam	Erkek	287	69,12	9,820	3,840	,000*	0,30
		Kadın	169	72,07	10,042			

$p < 0.05$ (n:456)

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre sporda ilk yardım bilgi ve becerisi alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Buna karşın, sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme, sporda sağlıklı ortam ve genel toplam puanlarında kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahiptir ($p < 0,05$). Bu bulgu, kadın katılımcıların ilgili alt boyutlarda daha olumlu sağlık okuryazarlığı tutumlarına sahip olduğunu göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanan sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme, sporda sağlıklı ortam toplam alt boyutları ile sporda sağlık okuryazarlığı genel toplam puanları incelendiğinde, elde edilen etki büyüklüklerinin (Cohen’s d = ,027, 033, 0,30) küçük ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların sporda sağlık okuryazarlığı toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Sporda Sağlık Okuryazarlığı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği	Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Beslenme	1. Sınıf	87	33,00	4,787	,231	,377
		2. Sınıf	107	33,50	3,793		
		3. Sınıf	135	32,38	4,381		
		4. Sınıf	127	32,71	4,218		
	Sporda İlk Yardım Bilgisi ve Becerisi	1. Sınıf	87	22,24	4,697	,819	,724
		2. Sınıf	107	23,44	4,648		
		3. Sınıf	135	23,29	4,255		
		4. Sınıf	127	23,90	4,475		
	Sporda Sağlıklı Ortam	1. Sınıf	87	16,02	2,931	,610	,368
		2. Sınıf	107	16,40	2,607		
		3. Sınıf	135	15,69	3,078		
		4. Sınıf	127	14,69	3,306		
	Genel Toplam	1. Sınıf	87	71,24	10,628	,981	,717
		2. Sınıf	107				
		3. Sınıf	135				
		4. Sınıf	127				

2. Sınıf	107	73,46	9,215
3. Sınıf	135	71,34	9,681
4. Sınıf	127	71,31	10,196

P<0.05 (N:456)

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre sporda sağlık okuryazarlığı alt boyutları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bu bulgu, sporda sağlık okuryazarlığı genel ve alt boyutlarının sınıf düzeyine göre benzerlik gösterdiğini göstermektedir.

Katılımcıların sporda sağlık okuryazarlığı toplam ve alt boyut puanlarının fiziksel aktivite yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Sporda Sağlık Okuryazarlığı Alt Boyut Puanlarının Düzenli Fiziksel Aktivite Yapma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Düzenli Fiziksel Aktivite	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen's d
Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği	Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Beslenme	Evet	258	32,08	4,605	-4,52	,000*	0,43
		Hayır	198	30,18	4,164			
	Sporda İlk Yardım Bilgisi ve Becerisi	Evet	258	23,41	4,746	5,25	,000*	0,50
		Hayır	198	21,17	4,188			
	Sporda Sağlıklı Ortam	Evet	258	15,62	3,149	3,35	,002*	0,29
		Hayır	198	14,72	2,913			
	Genel Toplam	Evet	258	71,60	10,440	2,70	,003*	0,26
		Hayır	198	69,07	9,183			

P<0.05 (N:456)

Tablo 5 incelendiğinde, düzenli fiziksel aktivite yapma durumuna göre; sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme, sporda ilk yardım bilgi-becerisi, sporda sağlıklı ortam alt boyutları ile genel toplam puanlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Düzenli fiziksel aktivite yapan katılımcılar, tüm bu alt boyutlarda ve toplam puanda, yapmayanlara göre daha yüksek puanlar almıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanan sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme, sporda ilk yardım bilgi ve becerisi, sporda sağlıklı ortam toplam alt boyutları ile sporda sağlık okuryazarlığı genel toplam puanları incelendiğinde, elde edilen etki büyüklüklerinin (Cohen's $d = 0,43, 0,50, 0,29, 0,26$) küçük ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların sporda sağlık okuryazarlığı toplam ve alt boyut puanlarının spor branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sporda Sağlık Okuryazarlığı Alt Boyut Puanlarının Spor Branşı Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Spor Branşı	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sporda Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği	Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Beslenme	Takım Sporları	288	32,76	4,442	-,408	,683
		Bireysel Sporlar	168	32,92	4,201		
	Sporda İlk Yardım Bilgisi ve Becerisi	Takım Sporları	288	23,50	4,629	,886	,376
		Bireysel Sporlar	168	23,12	4,408		
	Sporda Sağlıklı Ortam	Takım Sporları	288	15,49	3,221	,146	,252
		Bireysel Sporlar	168	15,82	2,906		
	Genel Toplam	Takım Sporları	288	71,75	10,345	-,729	,897
		Bireysel Sporlar	168	71,87	9,529		

P<0.05 (N:456)

Tablo 6 incelendiğinde spor branşı değişkenine göre sporda sağlık okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarında ve genel toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılıklar olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Takım ve bireysel sporlarda mücadele eden katılımcıların genel ve alt boyutlarda benzer puanlar aldığı söylenebilir.

Araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla ölçek alt boyutları arasında Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırma Kapsamına Alınan Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Beslenme	Sporda İlk Yardım Bilgisi ve Becerisi	Sporda Sağlıklı Ortam
Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Beslenme ¹	r	1		
	p			
Sporda İlk Yardım Bilgisi ve Becerisi ²	r	,483**	1	
	p	,001		
Sporda Sağlıklı Ortam ³	r	,597**	,549**	1
	p	,001	,001	

** $p<.01$, r: Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

Tablo 7’de korelasyon analizi sonuçlarına göre sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme ile sporda ilk yardım bilgisi ve becerisi ($r=.483$); sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme ile sporda sağlıklı ortam becerisi ($r=.597$); sporda ilk yardım bilgisi ve becerisi ile sporda sağlıklı ortam becerisi ($r=.549$); alt boyutları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu bulgular, sporda sağlık okuryazarlığının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve alt boyutların birbirini tamamlayan nitelikte olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin de sporda ilk yardım bilgi ve becerisinde anlamlı farklılıklar bulunmazken, kadın katılımcıların sağlıklı yaşam davranışı-beslenme ve sporda sağlıklı ortam puan ortalamalarının erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazınında yapılan çalışmalara bakıldığında; Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilk yardım bilgi düzeylerinin incelendiği bir araştırmada cinsiyet değişkeninin ilk yardım bilgi düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı rapor edilmiştir (Erdoğan, 2019). Suudi Arabistan’da kadın öğretmenler üzerine yapılan bir çalışmada, kadın öğretmenlerin ilk yardım bilgisi değerlendirilmiştir. Katılımcıların ortalama bilgi puanı erkeklere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Abdelrahman vd., 2024). İranlı öğretmenlerin okul ortamında ilk yardım konusundaki bilgisini ölçen farklı bir çalışmada ise hem erkek hem de kadın öğretmenlerin sporda ilk yardım konusundaki becerilerinin zayıf olduğu vurgulanmıştır (Adib vd., 2019). Malatya ilinde görev yapan 81 kadın ve 127 erkek beden eğitimi öğretmenin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını inceleyen bir çalışmada, kadın öğretmenlerin sağlık sorumluluğu, beslenme ve stres yönetimi gibi alt boyutlardan erkek meslektaşlarına göre daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir (Kafkas vd., 2015). Bir başka araştırmada, üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam becerileri ile fiziksel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, kadın öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Mutlu Bozkurt vd., 2022). Üniversite öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı ve sağlıklı yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, kadın öğrencilerin sağlıklı yaşam becerileri açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermektedir (Erdoğan vd., 2023). Ankara’da 361 beden eğitimi ve spor öğretmeniyle yapılan bir araştırmada, cinsiyetin sağlıklı yaşam biçimi davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin sağlıklı yaşam davranış puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Sural & Tamer, 2021). Benzer şekilde kadın öğretmenlerin sağlıklı yaşam davranışları, özellikle sağlık sorumluluğu, sporda sağlıklı ortam ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur (Örs, 2024). Araştırma sonuçlarına benzer başka

çalışmalarda mevcuttur (Ceylan & Kozak, 2021; Pautu, 2025; Röger-Offergeld & Töpfer, 2025; Tüfekçi vd., 2021).

Alan yazınındaki bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçların bazıları bulgularımız ile örtüşürken bazıları farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları, kadın katılımcıların sağlıklı yaşam davranışı, beslenme alışkanlıkları ve sporda sağlıklı ortam farkındalığında erkeklere kıyasla daha bilinçli ve duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde de desteklenmekte olup, kadınların genel olarak sağlığa yönelik tutumlarında daha özenli ve sorumluluk sahibi olduklarını gösteren önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Öte yandan, sporda ilk yardım bilgi ve becerisi açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu alandaki eğitim ve bilgilendirme faaliyetlerinin yeterli seviyede olmadığını ya da cinsiyet fark etmeksizin benzer düzeyde bilgi eksikliği yaşandığını düşündürmektedir. Bu nedenle, sporda ilk yardım bilgi düzeyini artırmaya yönelik daha kapsayıcı ve düzenli eğitim programlarının gerekliliği önem arz ettiği düşünülmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkeni ile sağlıklı yaşam davranışı-beslenme, sporda ilk yardım bilgi-becerisi ve sporda sağlıklı ortam alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamıştır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sağlıklı yaşam ve beslenme düzeylerini farklı demografik değişkenler açısından incelediği bir araştırmada, sınıf düzeyi veya yaş arttıkça sağlıklı yaşam ve beslenme düzeylerinde de olumlu bir artış olduğu vurgulanmıştır (Kafkas vd., 2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel ve sporcu beslenmesi bilgi düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyi ve yaşları arttıkça beslenme bilgi düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Kalay, 2021). Öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeylerinin incelendiği farklı bir çalışmada tüm sınıf düzeyleri için ilk yardım bilgi ve becerisinin önem arz ettiği ifade edilmiştir (Orhan ve Aydın, 2020). Öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeylerinin incelendiği bir çalışmada daha 2. sınıf öğrencilerin toplam puanları 1. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Güler & Alptekin, 2021). Benzer şekilde farklı branşlarda öğrenim gören öğretmenlerin temel ilk yardım bilgi ve becerilerinin incelendiği bir araştırma da 4. sınıf öğrencilerinin ilk yardım bilgi ve becerileri diğer sınıflara kıyasla daha yüksektir (Özer, 2018). Literatürde benzer sonuçların yer aldığı başka çalışmalarda mevcuttur (Baydar Arıcan, 2021; Olmos-Gómez vd., 2021; Özcan & Bozhüyük, 2016; Sural & Kamer, 2021; Yetgin & Agopyan, 2017).

Bu çalışma sonuçlarına göre, sınıf düzeyine ile sağlıklı yaşam davranışı, beslenme alışkanlıkları, sporda ilk yardım bilgi ve becerisi ile sporda sağlıklı ortam algısı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak literatürde, genellikle sınıf düzeyi arttıkça bu faktörlerin geliştiği ve daha yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğu öne sürülmektedir. Bu farklılık, araştırmanın örnekleme, kullanılan ölçüm araçları veya çevresel faktörler gibi çeşitli etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini ve elde edilen bulguların genellenebilirliğini sorgulamak için dikkatlice değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre düzenli olarak fiziksel aktivite yapan katılımcıların sağlık yaşam davranışı ve beslenme, sporda ilk yardım bilgi düzeyi ve sporda sağlıklı ortam beklenti düzeyleri yüksektir. Alan yazınında yapılan araştırmalara bakıldığında; beden eğitimi ve tıp fakültesi öğrencilerinin beslenme tutumlarının incelendiği bir araştırmada fiziksel aktivite düzeyinin artmasının beslenme tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmiştir (Kılınçarslan vd., 2022). Benzer şekilde öğretmenlerde beslenme alışkanlıkları ve bilgi düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği bir çalışmada düzenli fiziksel aktivitenin sağlıklı yaşam davranışı üzerinde pozitif etkiler oluşturduğu vurgulanmıştır (Kayalı Karakuş & Çiçek, 2023). Polonya’da yapılan bir çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerden daha yüksek düzeyde sağlık davranışları sergilediğini ve düzenli fiziksel aktivitenin bu davranışları olumlu etkilediğini göstermiştir (Nowak vd., 2024). Beden eğitimi öğretmenleri için bir ilk yardım eğitim modeli geliştirilen bir araştırmada, fiziksel aktiviteye dayalı eğitimlerin öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Lubis & Nugroho, 2020). Benzer şekilde beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik ilk yardım eğitimlerinin etkisini değerlendirilen bir çalışmada fiziksel aktiviteye dayalı uygulamaların bireylerin ilk yardım bilgisini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Silva vd., 2025). Farklı ülkelerden öğretmenlerin fiziksel aktivite katılım düzeyleri incelenmiş; genel olarak hem öğretmenlerin hem de öğrenciye rehberlik eden bireylerin sağlık durumları açısından fiziksel aktivitenin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Rosales-Ricardo vd., 2017). Yine başka bir çalışmada spor bilimleri ve beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin ilk yardım bilgi düzeyleri değerlendirilmiş ve düzenli fiziksel aktivitenin bu

bilgileri olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Qasim vd., 2024). Ayrıca beden eğitimi öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerinin fiziksel uygunluk düzeyinin ve sağlıkla ilişkili parametrelerinin farklı değişkenlere göre incelendiği bir çalışmada fiziksel aktivitenin spor ortamındaki hijyen ve sağlık bilgisi üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır (Salman & Sarı, 2020). Literatürde benzer sonuçların yer aldığı birçok çalışma mevcuttur (Kargun vd., 2013; Kizilkaya Namli & Doganer, 2021; Özkan, 2018; Üçdal, 2019; Yıldız, 2025).

Bu bulgular ışığında, düzenli fiziksel aktivitenin bireylerin yalnızca fiziksel sağlığı üzerinde değil, aynı zamanda sağlıklı yaşam davranışları ve beslenme, sporda ilk yardım bilgi düzeyi ve sağlıklı spor ortamı beklentileri gibi diğer önemli alanlarda da olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Literatürdeki benzer bulgular, fiziksel aktivitenin bireylerin bilinç düzeyini artırma ve sağlıklı yaşam tarzını benimseme konusundaki rolünü desteklemektedir. Bu bağlamda, toplumda düzenli fiziksel aktiviteyi teşvik eden programların yalnızca fiziksel sağlık için değil, bireylerin genel yaşam kalitesini artırma açısından da stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Çalışma sonuçlarına göre spor branşı değişkenine ile sağlıklı yaşam davranışı-beslenme, sporda ilk yardım bilgi-becerisi ve sporda sağlıklı ortam alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamıştır. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında; bireysel ve takım sporcularının sağlıklı yaşam düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, bireysel spor branşında yer alan sporcuların takım spor branşında yer alan sporculara oranla sağlıklı beslenme tutum ölçeği toplam puan ortalamasının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır (Tizar vd., 2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde branşa göre beslenme tutumları başlıklı bir araştırmada bireysel sporcuların, takım sporcularına göre tüm alt boyutlarda anlamlı derecede daha olumlu beslenme tutumlarına sahip olduğu bulunmuştur (Göral & Yıldırım, 2022). Farklı spor branşlarındaki öğretmen adaylarının sağlık davranış düzeylerini karşılaştırılan bir çalışmada, takım sporlarıyla ilgilenen adayların sağlıklı yaşam davranışlarında daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur (Ararat & Karagün, 2016). Takım sporları ve sıklet sporcularının beslenme bilgi düzeyleri ve alışkanlıklarını karşılaştırılan bir araştırmada her iki grubun da beslenme konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Kolukısa & Calçalı, 2021). İngiltere'deki iki genç futbol liginde yapılan bir çalışmada, takım yetkililerinin ilk yardım yeterlilikleri ve bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların %60'ından fazlasının güncel bir ilk yardım sertifikasına sahip olmadığı ve bazı temel acil durum senaryolarında doğru yanıt verme oranlarının düşük olduğu bulunmuştur (Cunningham, 2002). 3262 profesyonel sporcunun spor güvenliği eğitimine katılımının spor yaralanmaları, spor güvenliği bilinci ve spor aktivite alışkanlıkları üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada ise hem takım hem bireysel sporcuların, spor kazalarıyla başa çıkma konusunda daha bilinçli ve hazırlıklı olduklarını göstermiştir (Kwon & Jang, 2025). Halı sahada futbol oynayan bireyler üzerine gerçekleştirilen bir araştırma da sporda yaralanmaya yönelik ilk yardım eğitiminin, spora dönüşte önem arz ettiğini vurgulamıştır (Koç ve Yasun, 2024). Bir çalışmada, takım sporcularının ve dövüş sporcularının sadece %29,5'inin ağız koruyucu kullandığı, %17,4'ünün kullanmadığını tespit edilmiştir. Bu durumunda, sporda sağlıklı ortamının ve hijyeninin ihmal edildiğini dolayısıyla enfeksiyon riskinin arttığını göstermektedir (Özkal Eminoglu vd., 2025). Nijerya'da yapılan bir araştırmada da, takım sporcularının kişisel hijyen uygulamaları ile algılanan sağlık durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, sporcuların kişisel hijyen alışkanlıklarının ve sporda sağlıklı ortam algılarının, sağlıkları üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir (Anam vd., 2025).

Ortaya çıkan sonuçların bulgularımız ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumun örneklemin özellikleri, çalışma grubu büyüklüğü veya veri toplama yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, spor branşına özgü olmayan faktörlerin (örneğin bireysel farkındalık, eğitimin niteliği veya genel yaşam tarzı) bu değişkenler üzerinde daha belirleyici rol oynadığı düşünülebilir. Bu bulgular, spor branşı değişkeninin sağlıklı yaşam ve sporda bilgi-beceriler üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini göstermekte ve bu alanda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada korelasyon analizi sonuçlarına göre sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme ile sporda ilk yardım bilgisi ve becerisi ($r=,483$); sağlıklı yaşam davranışı ve beslenme ile sporda sağlıklı ortam becerisi ($r=,597$); sporda ilk yardım bilgisi ve becerisi ile sporda sağlıklı ortam becerisi ($r=,549$); alt boyutları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında; ilk yardım istekliliği üzerine yapılan kesitsel bir araştırmada ilk yardım bilgisi ile sağlıklı yaşam davranışı arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir (Katona vd., 2022). Benzer şekilde beden eğitimi öğrencilerinde ilk yardım bilgisinin farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi içerikli bir araştırmada ilk yardım bilgisinin artmasının

kişideki tutum ve davranışlara olumlu etkiler oluşturduğu bulunmuştur (Qasim vd., 2024). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilk yardıma yönelik tutumlarının incelendiği farklı bir araştırmada da sporda ilk yardıma yönelik bilgi ve becerilerin artırılmasının beraberinde sağlıklı yaşam tutumunu da arttırdığını ortaya koymuştur (Şirin ve Kaya, 2006). Kuveyt'te beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerine yönelik ilk yardım becerilerinin bilgi edinimi ve uygulanmasına yönelik bir eğitim programının etkinliği başlıklı bir çalışmada kişilerin ilk yardım becerisi ve tutumları arasında güçlü korelasyon olduğu bulunmuştur (Salem Nasser, 2025). Fiziksel aktivite uygulama ortamı ile yaşam tarzı alışkanlıkları ve fiziksel ve psikososyal sağlık göstergeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmada düzeli fiziksel aktivite, düzenli diyet ve sağlıklı spor ortamı arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir (Jiménez Boraita vd., 2022). Aynı şekilde Türkiye'deki bir araştırma, çevresel altyapı ve sosyal destek düzeyi ile spor yapma alışkanlığı yanında sağlıklı beslenme ve genel yaşam davranışları arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır (Timurtaş vd., 2022). Bu bulgular, sağlıklı ilgili davranışlar geliştikçe bireylerin ilk yardım bilgi ve uygulama yeterliklerinin yanı sıra çevresel sağlık beklentilerinin de arttığını göstermekte olup, literatürde ilk yardım bilgisi ile tutum değişkenleri arasındaki pozitif ilişkiler ile tutum-uyuş modülleri arasında tutarlı bir örüntü sunmaktadır. Bu çerçevede, araştırma sonuçları, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sağlık okuryazarlığı boyutlarını güçlendiren eğitim programlarının tasarımında yol gösterici olabilir ve adayların hem kişisel sağlıklarını hem de öğrencilerin sağlık bilincini destekleme kapasitesini artıracak stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyete dayalı farklılıkların dikkate alındığında, erkek katılımcıların sağlıklı yaşam davranışları, beslenme alışkanlıkları ve sporda sağlıklı ortam farkındalıklarını geliştirmeye yönelik özel eğitim ve bilinçlendirme programları düzenlenmelidir. Ayrıca, her iki cinsiyetin eşit düzeyde ilk yardım bilgi ve becerisine sahip olması gerektiğinden, bu kazanımın sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla periyodik uygulamalı eğitimler desteklenmelidir. Ayrıca her sınıf düzeyine uygun olarak kademeli şekilde yapılandırılmış sporda sağlık okuryazarlığı uygulamaları içeren programlar geliştirilmelidir. Tüm eğitim kademlerinde bilgi düzeyini artırmaya yönelik uygulamalı ve deneyime dayalı etkinliklerin artırılması, öğrenmenin kalıcılığını sağlayabilir ve sınıf düzeyine bağlı gelişim farkını ortaya çıkartabilir. Düzenli fiziksel aktivitenin sağlıklı yaşam davranışları, ilk yardım bilgi düzeyi ve sağlıklı ortam algısı üzerindeki olumlu etkileri dikkate alınarak, beden eğitimi öğretmeni adaylarının daha fazla fiziksel aktiviteye yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, fiziksel olarak aktif olmayan bireyler için motivasyon artırıcı programlar geliştirilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayan Muş Alparslan Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi, Bitlis Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Kars Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Kaynaklar

- Abdelrahman, D., Aleyeidi, N. A., Alqahtani, H. T., Aldosari, F. N., Al Shammari, T. G., Alrusaini, N. K., Almagfouz, F. R., Altamimi, S. A., Alshehri, S. A., Alsubaie, M. R., Almuzaini, A.R., Innab, A. J., & Alsuhaibani, Y. A. (2024). Assessment of knowledge, attitude, and practice toward first aid among female school educators in Riyadh, Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1482181. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1482181>
- Adib-Hajbaghery, M., & Kamrava, Z. (2019). Iranian teachers' knowledge about first aid in the school environment. *Chinese Journal of Traumatology*, 22(4), 240–245. <https://doi.org/10.1016/j.cjtee.2019.02.003>
- Akbalıç, E., & Gökler, M. E. (2020). COVID-19 salgını sürecinde eksikliği ortaya çıkan bir gerçek: Sağlık okuryazarlığı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 148–155. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.763717>
- Anam, B. B., Dan, F. A. O., & Mahakong, U. A. (2025). Personal hygiene practices and perceived health status of athletes in team sports in University of Calabar, Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 24(2), 161–168. [10.4314/gjedr.v24i2.5](https://doi.org/10.4314/gjedr.v24i2.5)
- Atalay, F. Ç. (2024). *Beslenme ve sağlık*. İzmir: Efe Akademi Yayınları.
- Ararat, Y., & Karagün, E. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sağlık davranışlarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23–27. <https://doi.org/10.30934/kusbed.358487>
- Balanlı, O. F. (2023). *Beden eğitimi dersinde öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmaya yönelik stratejiler: Beden eğitimi öğretmenin fiziksel aktivite ve algılanan fiziksel okuryazarlık düzeylerinin etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Baydar Arıcan, H. Ö. (2021). Üniversitede sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 59–73. <https://doi.org/10.59778/sbfergisi.1259391>
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48–65. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128594>
- Boberová, Z., & Husárová, D. (2021). What role does body image play in the relationship between level of health literacy and symptoms of eating disorders in adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3482. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073482>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity, and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49, 371–383. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Ceylan, G., & Kozak, M. (2021). Perceptions of active Zumba members regarding the concept of "Zumba": A metaphor analysis study. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 233–242. <https://doi.org/10.14687/jhs.v18i2.xxxx>
- Charoghchian-Khorasani, E., Tavakoly-Sany, S. B., Tehrani, H., Doosti, H., & Peyman, N. (2020). Review of organizational health literacy practice at health care centers: Outcomes, barriers, and facilitators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7544. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207544>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. England: Routledge.
- Cunningham, A. (2002). An audit of first aid qualifications and knowledge among team officials in two English youth football leagues: A preliminary study. *British Journal of Sports Medicine*, 36(4), 295–300. <https://doi.org/10.1136/bjism.36.4.295>

- Çelik, H. (2025). Spor Bilimleri öğrencilerinin e-sağlıklı beslenme okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 141–152.
- Çingöz, Y. E., Mavibaş, M., Asan, S., & Sevindik, B. (2021). Meslek gruplarına göre serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcılarının araştırılması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 103–113.
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (2009). School engagement among urban adolescents of color: Does perception of social support and neighborhood safety really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9294-7>
- Demirtaş, B., & Demirel, N. (2024). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlıklı yaşam farkındalığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 196–216. <https://doi.org/10.38021/asbid.1416360>
- Dudley, D., & Cairney, J. (2017). Critical considerations for physical literacy policy in public health, recreation, sport, and education agencies. *Quest*, 69(4), 436–452. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1268967>
- Erdoğan, Ö. (2019). *Afyon Kocatepe Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ilk yardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Erdoğan, R., Tizar, E., Ayhan, S., & Akpolat, İ. (2023). Üniversite öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 50(1), 120-129. <https://doi.org/10.5798/dicletip.1267192>
- Fathy Mohamed Mahran, E., Sadek Abd El-Hameed, H., Abd Elrazek Mahmuod, A., Fathy Mohy, E., & Deen, H. (2021). Safety measures and first aid educational program among sports school students and their staff regarding sports injuries. *Journal of Nursing Science Benha University*, 2(2), 29-42.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. ABD: Sage Publications.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gönen, M., & Ceyhan, M. A. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye yönelik tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(48), 625–637. <https://doi.org/10.35826/ijoess.3154>. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3154>
- Göral, K., & Yıldırım, D. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının branş farklılıklarına göre araştırılması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 58-69. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1114833>. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1114833>
- Güler, M. P. D., & Alptekin, İ. (2021). Sınıf öğretmen adaylarının temel ilkyardım bilgi düzeyinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 299–331.
- Hair, J. F., Black, C. W., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Annabel Ainscow.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff 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>. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jiménez Boraita, R., Gargallo Ibort, E., Arriscado Alsina, D., & Dalmau Torres, J. M. (2022). Asociación entre el entorno de práctica de actividad física y los hábitos de vida e indicadores de salud física y psicosocial. *Rev. esp. salud pública*, e202202017-e202202017.
- Kafkas, M. E., Kafkas, A. Ş., & Acet, M. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıklı yaşam biçimi davranış düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 47–55.
- Kalay, A. (2021). *BESYO öğrencilerinin genel beslenme ve sporcu beslenmesi bilgi düzeylerinin incelenmesi (Mardin Artuklu Üniversitesi BESYO örneği)*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.

- Karaçetin, F. (2021). *Hemşirelik öğrencilerinin ilk yardım bilgi düzeyi ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. Zonguldak.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kargun, M., Cenikli, A., Dalkılıç, M., Öztürk, H., Ramazanoğlu, F., & Mamak, H. (2013). Prospective physical education and sports teachers' healthy lifestyle behaviors. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 325–329. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.50>
- Katona, Z., Tarkó, K., & Berki, T. (2022). First Aid Willingness Questionnaire for Schoolchildren: An Exploratory Factor Analysis and Correlation Study. *Children*, 9(7), 955. <https://doi.org/10.3390/children9070955>
- Kayalı Karakuş, E., & Çiçek, G. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin beslenme alışkanlıkları ve bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 99–114. <https://doi.org/10.17155/omuspd.1193456>
- Kılınçarslan, G., Bayrakdar, A., & Avcı, P. (2022). Beden eğitimi ve tıp alanındaki öğrencilerin sağlıklı beslenme tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 44–56.
- Kizilkaya Namli, A., & Doganer, S. (2021). Investigation of physical education teachers' first aid response with vignette technique. *African Educational Research Journal*, 9(1), 259–272.
- Koç, H., & Karadağ, A. (2025). Sağlık okuryazarlığı: Sporda sağlık okuryazarlığı üzerine ölçek geliştirme çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 84–97. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1530068>
- Koç, H., & Yasun, E. (2024). Halı sahada futbol oynayan bireylerin sporda yaralanma durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 339–349. <https://doi.org/10.61962/bsd.1565690>
- Kolukısa, Ş., & Calçalı, T. (2021). Examination of nutritional knowledge levels and eating habits of team sports and weight athletes. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 11(2), 167–186. doi: <https://doi.org/10.26579/jocress.431>
- Kwon, J., & Jang, J. (2025). Impact of participation in sports safety education on sports injuries, sports safety awareness, and sports activity habits among young Korean athletes. *Medicine*, 104(8), e41589. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000041589>
- Lubis, A. E., & Nugroho, A. (2020). First aid training model for physical education teachers. *TEGAR: Journal of Teaching Physical Education in Elementary School*, 4(2), 73–80. <https://doi.org/10.17509/tegar.v4i2.33614>
- Lucke, J. F. (2005). The a and the of congeneric test theory: An extension of reliability and internal consistency to heterogeneous tests. *Applied Psychological Measurement*, 29(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/0146621604270882>
- Mahdifar, M., Tavakoly Sany, S. B., Ghavami, V., & Vahedian-Shahroodi, M. (2021). Health literacy and body image concern among healthcare employees in Binaloud, Iran. *Journal of Health Literacy*, 6(1), 31–40. <https://doi.org/10.22038/jhl.2021.55849.1153>
- Mutlu Bozkurt, T., Olcay, H., & Ath, M. (2022). Sağlıklı yaşam becerileri ile fiziksel özellikler arasındaki ilişki. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 752–768. DOI: <https://doi.org/10.38021/asbid.1147915>
- Nowak, P. F., Lelonek, M., Suliga, E., & Choła, Ł. (2024). Determinanty zachowań zdrowotnych nauczycieli i studentów wychowania fizycznego. *Medycyna Pracy: Workers' Health and Safety*, 75(4), 355–365.
- Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine*, 67(12), 2072–2078. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.050>
- Olmos-Gómez, M. D. C., Ruiz-Garzón, F., Pais-Roldán, P., & López-Cordero, R. (2021). Teaching first aid to prospective teachers as a way to promote child healthcare. *In Healthcare*, 9(4), 367. MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare9040367>

- Orhan, S. İ., & Aydın, A. (2020). Öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeyleri: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1657–1667. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3798>
- Örs, M. (2024). Healthy lifestyle behaviors among teachers working in public primary schools and affecting factors. *Frontiers in Public Health*, 12, 1382385. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1382385>
- Özcan, S., & Bozhüyük, A. (2016). Çukurova Üniversitesi sağlık bilimleri öğrencilerinin sağlıklı yaşam davranışları. *Çukurova Medical Journal*, 41(4), 664–674. <https://doi.org/10.17826/cutf.254191>
- Özer, Z. (2018). *Öğretmen adaylarının ilk yardım konusunda bilgi düzeyleri*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Özkal Eminoğlu, D., Kaşalı, K., Gençoğlu, C., Ulupinar, S., Özbay, S., Şeran, B., & Kiyici, F. (2025). Mouthguard use, hygiene, and maintenance practices among combat and team sports athletes: A comparative study. *PLOS ONE*, 20(1), e0317952. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317952>
- Özkan, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının enerji ve besin ögesi alımları (beslenme alışkanlıkları) ile sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Özpınar, S., Çelik Odabaşı, N., & Akyol, M. (2020). Associations between health literacy and preventive skin cancer strategies among university students. *Journal of Health Literacy*, 5(3), 12–25. <https://doi.org/10.22038/jhl.2020.53482.1136>
- Pautu, A., Petracovschi, S., & Domokos, M. (2025). The impact of gender stereotypes on physical education lessons: A pilot study regarding the qualitative analysis of teachers' perceptions. *Frontiers in Psychology*, 16, 1575686. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575686>
- Qasim, R., Liaqtat, A., Afzal, S., Gill, M. S. A., Sehar, R., & Aslam, A. (2024). Assessment of first aid knowledge among physical education students. *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*, 3(3), 297–304.
- Rosales-Ricardo, Y., Orozco, D., Yaulema, L., Parreño, Á., Caiza, V., Barragán, V., & Peralta, L. (2017). Physical activity and health in teachers. A review. *Apunts Sports Medicine*, 52(196), 159-166.
- Röger-Offergeld, U., & Töpfer, C. (2025). Effects of health-related physical education teacher education on PE student teachers' pedagogical content knowledge and on female pupils' health-related knowledge and understanding. *Quest*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00336297.2025.xxxxx>
- Salem Nasser Al-Rashidi, M. (2025). Effectiveness of a training program on knowledge acquisition and practicing some first aid skills for students of physical education and sports in Kuwait. *The International Scientific Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 13(1), 25-37. <https://doi.org/10.21608/isjpes.2024.269984.1097>
- Salman, U., & Sarı, İ. (2020). Beden eğitimi öğretmenleri, öğrenciler ve ailelerin bakış açısı ile sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi: Yeni bir uygulama. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 77–103. <https://doi.org/10.33689/spormetre.589153>
- Silva, J. L. O., dos Santos, J. O., Balbé, L. A., dos Santos Figueiredo, F. W., Lima, R. C. M., Bucar, S. M. R., & Quaresma, F. R. P. (2025). Capacitação em primeiros socorros: Um pilar fundamental na prática da educação física. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELO11701>
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12(1), 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
- Stoddart, H. E. (2022). *The social organisation of help: A study of boundaries that matter for first aid provision and the careers of the british red cross volunteers*. Lancaster University (United Kingdom).
- Sum, K. W. R., Wallhead, T., Ha, S. C. A., & Sit, H. P. C. (2018). Effects of physical education continuing professional development on teachers' physical literacy and self-efficacy and students' learning

- outcomes. *International Journal of Educational Research*, 88, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.001>
- Sural, V., & Tamer, K. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 26(1), 163–181.
- Svendsen, K., Torheim, L. E., Fjelberg, V., Sorprud, A., Narverud, I., Retterstøl, K., ... & Telle-Hansen, V. H. (2021). Gender differences in nutrition literacy levels among university students and employees: A descriptive study. *Journal of Nutritional Science*, 10, e56. <https://doi.org/10.1017/jns.2021.43>
- Şirin, E.F & Kaya, M. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin ilk yardım konusundaki bilgi ve tutum düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(4), 31-42.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Timurtaş, E., Selçuk, H., Çınar, E., Demirbüken, İ., Sertbaş, Y., & Polat, M. G. (2022). Personal, social, and environmental correlates of physical activity and sport participation in an adolescent Turkish population. *Bulletin of Faculty of Physical Therapy*, 27(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s43161-022-00070-2>
- Tizar, E., Erdoğan, R., & Ayhan, S. (2022). Bireysel ve takım sporcularının sağlıklı yaşam düzeylerinin karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 229–245. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.1135404>
- Tüfekçi, Ş., Böke, H., & Altungül, O. (2021). Examination of nutritional knowledge levels of physical education and sports stakeholders in gender variable: A systematic review and meta-analysis. *Physical Education of Students*, 25(5), 299–306. <https://doi.org/10.15561/20755279.2021.0508>
- Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2011). *Sağlığın Teşviki ve Geliştirilmesi Sözlüğü* (1. baskı). Bakanlık Yayın No: 814.
- Üçdal, C. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi (Erzurum il örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Velardo, S. (2015). The nuances of health literacy, nutrition literacy, and food literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(4), 385-389. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2015.04.328>
- Van Der Heide, I., Wang, J., Droomers, M., Spreeuwenberg, P., Rademakers, J., & Uiters, E. (2013). The relationship between health, education, and health literacy: Results from the dutch adult literacy and life skills survey. *Journal of Health Communication*, 18(sup1), 172–184. <https://doi.org/10.1080/10810730.2013.825668>
- Vázquez-Espino, K., Rodas-Font, G., & Farran-Codina, A. (2022). Sport nutrition knowledge, attitudes, sources of information, and dietary habits of sport-team athletes. *Nutrients*, 14(7), 1345. <https://doi.org/10.3390/nu14071345>
- Whitehead, M. E., Durden-Myers, E. J., & Pot, N. (2018). The value of fostering physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 252–261. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0139>
- Yetgin, M. K., & Agopyan, A. (2017). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 177–184. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000323
- Yıldız, N. (2025). *Batman ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin obezite farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Batman Üniversitesi, Batman.
- Yüksel Çaylak, N., Aydemir, A., & Ayyıldız, M. (2024). Spor lisesi öğrencilerinin ilk yardım ve temel yaşam desteği konularındaki bilgi düzeyinin değerlendirilmesi. *Doğal Yaşam Tıbbi Dergisi*, 6(2), 71–81. <https://doi.org/10.71051/jnlm.1564404>

EXTENDED SUMMARY

Purpose/ Originality

Health literacy has become a central concept in promoting sustainable healthy lifestyles, particularly within educational contexts where future professionals play a key role in shaping health-related behaviors. In the field of physical education and sports, health literacy extends beyond general health knowledge to include sport-specific competencies such as nutrition awareness, first aid knowledge and skills in sport settings, and awareness of healthy sport environments. Physical education and sports teacher candidates are expected not only to adopt healthy behaviors themselves but also to serve as role models and guides for students throughout their professional careers.

Within this framework, the concept of sports health literacy has recently been introduced to describe individuals' capacity to develop healthy lifestyle behaviors, make informed nutritional choices, apply first aid knowledge in sport-related situations, and recognize and maintain healthy sport environments. Although previous studies have examined nutrition knowledge, first aid awareness, or environmental factors separately among teacher candidates, research addressing these components within an integrated and multidimensional structure remains limited. Therefore, the purpose of this study was to examine the sports health literacy levels of physical education and sports teacher candidates and to investigate whether these levels differ according to gender, class level, regular physical activity participation, and type of sport branch (individual vs. team sports). In addition, the relationships among the subdimensions of sports health literacy were analyzed to better understand the multidimensional structure of the construct.

Method

This study employed a descriptive cross-sectional research design using the general survey model. The sample consisted of 456 physical education and sports teacher candidates (287 male and 169 female) studying in universities located in the eastern regions of Türkiye, including Muş, Bingöl, Bitlis, Ağrı, and Kars. Participation was voluntary, and data were collected through face-to-face administration in classroom settings after participants were informed about the purpose of the study. Data were gathered using a Personal Information Form and the Sports Health Literacy Scale, which includes 18 items and three subdimensions:

Healthy Lifestyle Behavior and Nutrition, First Aid Knowledge and Skills in Sport, and Healthy Environment in Sports. The scale is structured on a five-point Likert format and demonstrated satisfactory reliability and validity indicators within the present sample. Statistical analyses were conducted using SPSS 26.0. Prior to analysis, assumptions of normality and homogeneity of variance were tested and met. Independent samples t-tests were used to compare two-group variables, while One-Way ANOVA was applied for variables with more than two groups. Pearson correlation analysis was conducted to examine relationships among subdimensions. Effect sizes were calculated using Cohen's *d*, and the significance level was set at $p < .05$.

Results

Sports health literacy differed significantly by gender and regular physical activity participation, but not by class level or sport branch. Female participants scored higher in healthy lifestyle behavior and nutrition, healthy sport environment, and overall sports health literacy, while no gender difference was observed in first aid knowledge. Participants engaging in regular physical activity demonstrated higher scores across all subdimensions, with small to moderate effect sizes, highlighting physical activity as a key behavioral determinant. Correlation analyses showed moderate, positive relationships among all subdimensions, supporting the multidimensional nature of sports health literacy.

Discussion and Implications

The results indicate that sports health literacy is influenced by individual and behavioral factors, particularly gender and regular physical activity. Higher scores among female participants may reflect greater health awareness, while regular physical activity appears to strengthen health-related knowledge and responsible behaviors. The lack of differences by class level and sport branch suggests that formal education alone may be

insufficient, highlighting the need to integrate applied, practice-based sports health literacy components into teacher education curricula.

Conclusion

In conclusion, this study demonstrates that sports health literacy among physical education and sports teacher candidates is a multidimensional construct influenced by gender and physical activity behaviors. Enhancing sports health literacy requires educational approaches that promote active participation, address individual differences, and integrate health-related competencies in a holistic manner. Strengthening sports health literacy within teacher education programs may contribute to healthier school environments and support the long-term development of health-conscious future generations.



Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Yaylı Çalgılar Örneği

Investigation of Self-Efficacy Status of Professional Music Education Students: The Case of String Instruments

Gülce YILMAZ^{1*}, Ömer Bilgehan SONSEL²

¹Giresun Üniversitesi, Türkiye

e-mail: gulceeyilmaz@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-5002-6976

²Gazi Üniversitesi, Türkiye

e-mail: bilgehansonsel@gazi.edu.tr, ORCID ID : 0000-0001-5814-4363

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 19.04.2024

Kabul Tarihi: 24.11.2025

Yıl: 2025 | Cilt: 45 | Sayı: 3 | Sayfa: 915-926

*Sorumlu Yazar: Gülce YILMAZ

Yazar Notu: Bu çalışma, 4. Uluslararası İpekyolu Müzik ve Sanat Konferansı'nda (1-3 Kasım 2023, Ankara) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Alıntılama: Yılmaz, G. ve Sonsel, Ö. B. (2025). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Yaylı çalgılar örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 915-926.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve etik açıdan bir sakınca bulunmadığına karar verilmiştir. Onay 12.12.2023 tarihli, E- 77082166-604.01.02-824962 sayılı yazı kapsamında alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmada yapay zekâ destekli araç kullanılmamıştır.



GEFAD

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Yaylı Çalgılar Örneği*

ÖZ

Bireyin belirli bir performansı başarılı olarak yapması için kendine olan inancını ifade eden bir kavram olarak tanımlanan öz yeterlik, hedeflere ulaşma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple mesleki müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin çalgıları ile ilgili öz yeterlik durumlarının belirli aralıklar saptanması önem arz etmektedir. Bu araştırma, lisans düzeyinde yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 23 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dallarında, konservatuvarlarında ve güzel sanatlar fakültelerinde eğitim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü katılan yüz yirmi dört (n=124) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Girgin tarafından geliştirilen "Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 26.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin genelinin çalgı yeterlikleri konusunda kendilerini iyi seviyede değerlendirirken, performans sergileme konusunda öz yeterliklerinin düştüğü ve eser seçimi, performans kaygısı gibi konularda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi, akademik not ortalama ve aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken çalgı değişkeni boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki müzik eğitimi, Çalgı performansı, Öz Yeterlik, Yaylı çalgılar.

ABSTRACT

Self-efficacy, which is defined as a concept that expresses an individual's belief in himself/herself to perform a certain performance successfully, plays an important role in achieving goals. For this reason, it is important to determine the self-efficacy status of undergraduate students receiving vocational music education about their instruments at certain intervals. This study aims to examine the instrument performance self-efficacy beliefs of undergraduate string instrument students in terms of various variables. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. Stratified sampling method, one of the random sampling methods, was used to determine the sample included in the study. The study group consisted of one hundred and twenty four students (n=124) who were studying in music education departments, conservatories and fine arts faculties of 23 different universities and participated in the study voluntarily. The data were collected with the "Personal Information Form" prepared by the researchers and the "Instrument Performance Self-Efficacy Belief Scale" developed by Girgin. The collected data were analyzed in SPSS 26.0 program. In the study, it was determined that while the students generally evaluated themselves at a good level in terms of instrument proficiency, their self-efficacy in performing decreased and they had difficulties in issues such as piece selection and performance anxiety. As a result of the research, no significant difference was found according to the variables of grade level, academic grade average and monthly income, while a significant difference was found in the instrument variable dimension. Suggestions were given in line with the findings and results obtained.

Keywords: Professional music education, Instrument performance, Self-Efficacy, String instruments.

GİRİŞ

Öz yeterlik (self-efficacy) kavramı ilk kez Kanadalı psikolog Albert Bandura tarafından ele alınmıştır. Bandura (1997, s. 3) sosyal öğrenme kuramına dayanan öz yeterliği “kişinin belirli kazanımları elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kabiliyetine olan inancı” olarak tanımlamaktadır. Bandura (1977) öz yeterlik yargılarının çevre ve faaliyetlerden etkilendiğini, insanların başa çıkabilecekleri ve yönetebilecekleri faaliyetleri gerçekleştirirken, başa çıkamayacakları ve kapasitelerini aştığına inandıkları faaliyetlerden kaçındıklarını belirtmektedir. İfade edildiği gibi çevre ve faaliyetlerden etkilenen öz yeterlik, yüksek olması durumunda kişide başarmaya yönelik bir inanç oluştururken, düşük olması durumunda güvensizlik duygusu oluşturmaktadır. “Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse çabaları o denli aktif hâle getirir” (Bandura, 1977, s. 194). Yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler karşılaştıkları ve mücadele etmek zorunda oldukları durumlardan kaçmaz ve problemin çözümüne yönelik başarılı olmak için çaba harcarlar. Düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler ise, gerginlik ve stres gibi olumsuz duyguları yaşarlar (Bandura, 1997; Yokuş, 2014 s. 45). Öz yeterlik, eğitim alanında da öğrencilerin başarı elde etmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecinde yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler bir zorlukla karşılaştıklarında daha fazla çaba harcayarak devam ederlerken, düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler görevden kaçınabilmektedirler. Kendilerini yeterli gören öğrencilerin bu sürece katılma olasılığı daha yüksektir. Bununla birlikte, öğrenme süreçlerinde öğrencilere çok zor hedefler verilmesi öğrencilerin öz yeterlik inançlarını düşürür, gönülsüzce çalışmalarına ve pes etmelerine yol açar. Öğrenciler hedeflerini gerçekleştirdikçe başarı inançları artar, yeni hedefler belirlerler ve öz yeterlikleri yükselir (Schunk, 1990). Bu alanda yapılan araştırmalar da öz yeterliğin akademik başarı ve öğrenme ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Pajares, 1996). Genel olarak, başarılılar öz yeterliği arttırırken başarısızlıklar düşürmektedir. Güçlü bir yeterlik duygusu bir kez geliştirildiğinde, ara sıra meydana gelen başarısızlıkların öz yeterliğe fazla bir etkisi olmayacaktır. Kişinin kendi performansları öz yeterliği değerlendirmek için oldukça güvenilir kılavuzlardır (Schunk, 1989, s. 2). Öz yeterliği değerlendirmek için kişinin performansının önemli bir yol gösterici olması, müzik eğitimi alanı için doğrudan ilişkilendirilebilecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik eğitimi; içerisinde ses eğitimi, çalgı eğitimi gibi performansa yönelik dersler barındırmaktadır. Bu performansa yönelik derslerde de öğrencilerin kendilerini gözlemleyerek öz yeterliklerini değerlendirmeleri, kendilerini geliştirebilmelerine katkıda bulunmaktadır. Örneğin, öğrencinin çalgı eğitimi sürecinde kendi seviyesine uygun hedefler belirleyip bu hedefleri başardıkça bir üst hedefe hazırlanması motivasyonunu ve öz güvenini arttırarak başarı getirebilmektedir. Uçan (2005, s. 14) müzik eğitimi, “müziksel bir davranış kazandırma, müziksel bir davranış geliştirme ya da müziksel bir davranış değişikliği oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır. Müzik eğitimi; genel, özengen ve mesleki olarak üç şekilde verilmektedir. Ülkemizde lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bunlar; konservatuvarlar, eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dalları, müzik ve sahne sanatları fakülteleri ve güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleridir. Mesleki müzik eğitiminin içerisinde yer alan çalgı eğitimi müzik eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Uslu’ya göre (2006; Gergin, 2010 s. 2) çalgı eğitimi, insanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip, yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirebilme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur. Müzik eğitimi kapsamında yer alan çalgı eğitimi sürecinde; öz disiplin, öz denetim, müzikal yetenekler gibi becerilerin geliştirilme sürecinde, öğrencilerin öz yeterlik durumlarının bahsi geçen becerilerin gelişimine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. “Çalgı eğitiminde, öğrenci ve öğretmenin birebir ders işleminin, bireyin yeteneklerini sahneleme durumunun ve müzik eğitimi alan bir bireyin performansını en çok çalgı ile ortaya koymasının bireyin bizzat yaşadığı deneyim ile ilişkili olduğu ve bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancını şekillendirdiği söylenebilir” (Şentürk & Bölek, 2019, s. 1112). Öz yeterlik, çalgı çalışma sürecinde öğrencinin çalışmaya ilişkin tutumunu ve başarısını etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Şeker, 2014, s. 137). Öğrenme veya iyi performans gösterme yeteneklerinden şüphe duyan öğrenciler karşılaştırıldığında, yüksek öz yeterliğe sahip olan öğrenciler öğrenme süreçlerine daha kolay katılım sağlarlar, daha çok ve uzun süre çalışırlar, öğrenmeye daha fazla ilgi gösterirler ve bu sayede daha yüksek seviyede başarı gösterirler (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009). Öğrencilerin çalgı eğitimi süreçlerinde öz yeterlik duygularının yüksek olması; çalgı konusunda kendilerine güven duymayı, çalışırken daha motive olmalarını, zorlandıkları süreçlerde pes etmeden devam etmelerini ve müzikal becerilerini arttırmaya istekli olmalarına katkı sağlayacaktır. “Yüksek bir çalgı performansı öz yeterlik inancı, öğretmen adaylarının motive olmalarını sağlayarak çalgılarını daha çok çalışmalarını sağlayabilir” (Girgin, 2017, s. 614; Schunk 1995). “Başarıyı tadan ve yakalayan

bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olmaktadır” (Bandura, 1982; Küçük, 2011, s. 173).

Çalgı eğitimi ve öz yeterlik özelinde ilgili araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların daha çok ölçek geliştirme (Can & Yorulmaz 2021; Girgin, 2015; Gün & Yıldız, 2014; Özmenteş & Özmenteş, 2008; Pearson 2003; Şeker 2016;), çalgı performansı ve öz yeterlik inancı (Ak, 2018; Albayrak & Bulut 2020; Girgin 2017; Jelen 2017; McPherson & McCormick, 2006; Pirlibeylioğlu, 2015; Taşağıl & Bulut, 2022; Üzülen, 2022; Yıldırım, 2009), çalgı öz yeterlik durumlarının incelenmesi (Babacan & Babacan, 2017; Pirlibeylioğlu & Bilgin, 2022; Şentürk & Bölek, 2019) konuları ile ilgili olduğu görülmektedir.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik durumlarının belirlenmesi; bireysel performans gelişimlerini, eğitim süreçlerini ve eğitim programlarının incelenip geliştirilmesi açılarından katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öz yeterlik durumlarının düzenli aralıklarla belirlenmesi öğrencilerin öz yeterlik ve başarı durumlarını etkileyeceği için önemli görülmektedir. Bununla birlikte, müzik öğretmenliği bölümleri, güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuvarlarda en yaygın enstrüman çeşitliliği yaylı çalgılar ailesinde görülmektedir. Türkiye'deki mesleki müzik eğitimi kapsamında yaylı çalgılar, en fazla temsil edilen çalgı grubu olduğundan, bu alandaki çalgı çeşitliliğinin incelenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Ayrıca, yaylı çalgılar ailesi kendi içinde de farklılık göstermektedir. Keman, viyola, viyolonsel ve kontrbas gibi farklı enstrümanlardan oluşan yaylı çalgılar ailesinin her bir ferdi farklı ekonomik durumları gerektirebilmektedir. Bu nedenle aynı aileden iki çalgıyı çalan öğrencinin bile öz yeterlik durumları farklılık gösterebilmektedir.

Bu temelden yola çıkarak bu çalışmada, lisans düzeyinde yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançları araştırılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Lisans düzeyinde yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançları çeşitli değişkenler açısından nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançları çalgı değişkeni açısından nasıldır?
2. Yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançları sınıf düzeyi değişkeni açısından nasıldır?
3. Yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançları akademik not ortalaması değişkeni açısından nasıldır?
4. Yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançları aylık gelir değişkeni açısından nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yaylı çalgı çalan müzik öğrencilerinin çalgı performansı öz yeterlik inançlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen örneklem belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır” (Büyüköztürk vd., 2020, s. 88). “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir” (Büyüköztürk, Ş. vd., 2020, s. 89).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 23 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dallarında, konservatuvarlarında ve güzel sanatlar fakültelerinde eğitim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü katılan yüz yirmi dört (n=124) müzik öğrencisi oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yönteminin tercih edilme nedeni, müzik eğitimi veren üç farklı eğitim kurumunda öğrenim gören öğrencilere ulaşarak daha temsili ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı sağlamaktır.

Bu araştırma için etik kurul kararı alınmış olup, veri toplama süreci öncesinde ilgili üniversitelerden gerekli izin belgeleri kurumlar arası yazışmalar ile sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgi Tablo 1’de verilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan öğrencilerin demografik bilgileri frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak belirtilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversiteye Göre Dağılımları

Üniversite		
	<i>f</i>	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	4,0
Aksaray Üniversitesi	1	,8
Ankara Üniversitesi	3	2,4
Ankara MGÜ	4	3,2
Başkent Üniversitesi	1	,8
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	,8
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	4,0
Gazi Üniversitesi	33	26,6
Hacettepe Üniversitesi	3	2,4
Hakkâri Üniversitesi	1	,8
Harran Üniversitesi	6	4,8
İstanbul Üniversitesi	12	9,7
Kastamonu Üniversitesi	1	,8
Kırıkkale Üniversitesi	10	8,1
Kırşehir Üniversitesi	1	,8
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	,8
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	3,2
Nevşehir Üniversitesi	3	2,4
Niğde Üniversitesi	3	2,4
Şırnak Üniversitesi	15	12,1
Trabzon Üniversitesi	6	4,8
Trakya Üniversitesi	1	,8
Uludağ Üniversitesi	3	2,4
Van Üniversitesi	1	,8
Toplam	124	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya en fazla katılımın (%26,6) Gazi Üniversitesinden olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalgılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalgı		
	<i>f</i>	%
Keman	63	50,8
Viyola	37	29,8
Viyolonsel	21	16,9
Kontrbas	3	2,4
Toplam	124	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%50,8) keman eğitimi aldığı görülmektedir.

Tablo 3*Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Sınıf Düzeyi		
	<i>f</i>	%
1.Sınıf	31	25,0
2.Sınıf	32	25,8
3.Sınıf	27	21,8
4.Sınıf	34	27,4
Toplam	124	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımlarının birbirine yakın olmakla birlikte en çok 4. sınıf öğrencilerin (%27,4) çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Tablo 4*Çalışma Grubunun Not Ortalamaları Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Not Ortalaması		
	<i>f</i>	%
1.00-1.99	2	1,6
2.00-2.99	50	40,3
3.00-3.99	72	58,1
Toplam	124	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%58,1) not ortalamasının 3.00 ve 3,99 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 5*Çalışma Grubunun Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Aylık Gelir		
	<i>f</i>	%
2000 ve altı	41	49,4
2000-3.999	18	21,7
4.000-5.999	7	8,4
6.000 ve üstü	17	20,5
Toplam	124	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%49,4) aylık gelirlerinin 2.000 TL ve altında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Girgin (2015) tarafından geliştirilen “Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçekte, “Çalgı performansı konusunda özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.”, “Çalgı performansımın akademik kariyer yapabilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum.” gibi 10 olumlu, “Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığımı düşünürüm.”, Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yılgınlığa düşerim.” gibi 10 olumsuz ifadeli madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 26.0 paket programına işlenmiş ve analiz edilmiştir. Verilerin normallik testi için yapılan analiz sonucunda çarpıklık değeri -376 ve basıklık değeri 1,126 olarak bulunmuş ve normallik varsayımının kabul edildiği varsayılmıştır. Demografik sorulardan çalgılar, sınıf düzeyi, not ortalaması ve aylık gelirin araştırma sorularıyla karşılaştırılması için ANOVA uygulanmıştır. İki den fazla grubun karşılaştırılması sonucu anlamlı farkın neden olduğu grup için Post-Hoc testlerinden Tukey HSD ile belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Ölçek alt boyutları arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon testi analizi yapılmıştır.

Tablo 6

Normallik Analizi

Ölçek	Ortalama	SS	Min	Maks	Çarpıklık	Basıklık
Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancı	2,93	,41201	1,65	4,05	-,376	1,126

Normal dağılımda, bakılması gereken değerler çarpıklık ve basıklık değerleridir. George ve Mallery'e (2010) göre, -2 ve +2 arasında olduğunda normal dağılım varsayılabilir. Çalgı performansı öz yeterlik inancı ölçeği için de normallik varsayımı kabul edilmektedir.

Tablo 7

Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	N
Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancı	,425	20
Kendini Yeterli Görme	,284	10
Kendini Yetersiz Görme	,481	5
Psikolojik Göstergeler	,834	5

Güvenirlik analizi sonucuna göre araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,680 olarak bulunmuştur. Bu değer aşağıdaki çizelgeye göre değerlendirilebilir (George & Mallery, 2001; Tabachnick & Fidell, 2007).

Tablo 8

Güvenirlik Katsayısı

Güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa)	Yorum
≥ 0.9	Mükemmel
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	İyi
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Kabul edilebilir
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Zayıf
$\alpha < 0.5$	Kabul edilemez

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve etik açıdan bir sakınca bulunmadığına karar verilmiştir. Onay 12.12.2023 tarihli, E- 77082166-604.01.02-824962 sayılı yazı kapsamında alınmıştır.

BULGULAR

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 9

Yaylı Çalgı Çalan Öğrencilerin Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnançlarının Çalgı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Çalgı	N	Ortalama	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancı	Keman ^a	63	2,8524	,43296	3,394	,020	c>b>a>d
	Viyola ^b	37	3,0027	,32403			
	Viyolonsel ^c	21	3,1214	,34372			
	Kontrbas ^d	3	2,6167	,86072			

Araştırmanın birinci alt problemini test etmek amacıyla ANOVA analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin kendi çalgı performans inançlarını değerlendirme bulgularına göre, çalgı türleri çalgı performansı öz yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ($p<,05$). Bu farklılaşmanın sebebini anlamak üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre tüm seçenekler anlamlıdır. Anlamlı çıkan seçenekler arasındaki karşılaştırmaya göre; farklılaşma viyolonsel çalan katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Bir başka deyişle, viyolonsel çalan öğrencilerin öz yeterlik inanç puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 10

Yaylı Çalgı Çalan Öğrencilerin Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancı	1. Sınıf	31	2,8806	,47252	,280	,840	-
	2. Sınıf	32	2,9453	,37703			
	3. Sınıf	27	2,9741	,28668			
	4. Sınıf	34	2,9515	,47649			

Araştırmanın ikinci alt problemini test etmek amacıyla ANOVA analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre sınıf düzeyleri ile çalgı performansı öz yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>,05$).

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 11

Yaylı Çalgı Çalan Öğrencilerin Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnançlarının Akademik Not Ortalaması Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Not Ortalaması	N	Ortalama	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
Çalgı	1,00-1,99	2	3,5250	,31820			
Performansı Öz	2,00-2,99	50	2,8870	,40265	2,540	,083	-
Yeterlik İnancı	3,00-3,99	72	2,9556	,41099			

Araştırmanın üçüncü alt problemini test etmek amacıyla ANOVA analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre not ortalaması ile çalgı performansı öz yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>,05$).

4. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 12

Yaylı Çalgı Çalan Öğrencilerin Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnançlarının Aylık Gelir Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Aylık Gelir	N	Ortalama	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
Çalgı	2000 TL ve altı	41	3,0012	,46321			
Performansı Öz	2001-4,000	18	3,0639	,27429	1,414	,245	-
Yeterlik İnancı	4001-6000	7	2,6857	,59281			
	6001 ve üzeri	17	2,9500	,37914			

Araştırmanın dördüncü alt problemini test etmek amacıyla ANOVA analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre aylık gelir ile çalgı performansı öz yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Lisans düzeyinde yaylı çalgı çalan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının çalgı yeterlikleri konusunda kendilerini iyi seviyede değerlendirdikleri, performans sergileme konusunda ise kaygı yaşadıkları ve öz yeterliklerinin düştüğünü belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı performansı öz yeterlik durumları; çalgı, sınıf düzeyi, akademik not ortalama ve aylık gelir değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalgı değişkenine göre öz yeterlik inançları incelendiğinde, öğrencilerin kendi çalgı performansı inançları ve öz yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılaşmanın viyolonsel çalan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Şentürk ve Bölek (2019) müzik öğretmeni adaylarının çalgı öz yeterlik durumlarını inceledikleri çalışmalarında, yaylı çalgı (keman, viyola, viyolonsel, kontrbas) çalan adayların öz yeterlik inançlarının diğer çalgı gruplarındaki adayların öz yeterlik inançlarına göre pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Albayrak ve Bulut (2020) Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan çeşitli illerdeki güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin çalgı performansı öz yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmalarında, viyolonsel öğrencilerinin çalgı performansı öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum, lise seviyesindeki bir öğrencinin çalgı deneyimi ile üniversite seviyesindeki öğrencinin çalgı deneyimi arasında farklılık olmasından

kaynaklanabilir. Bir başka deyişle, araştırma sonuçlarının paralellik göstermeme sebebinin, iki çalışmanın çalışma gruplarının farklı olması şeklinde yorumlanabilir.

Literatürdeki öz yeterlik inançları ve çalgı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, viyolonsel çalan bireyler özelinde öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğuna dair bir sonuca rastlanmamıştır. Bu durumun, çalışmaların çalgı özelinde değil de çalgı grupları olarak araştırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öz yeterlik inançları incelendiğinde, çalgı performansı ve öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Milli (2015) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının genel öz yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Bu iki çalışmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir. Bununla birlikte Yağcı ve Aksoy (2015) müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında, katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve 4. sınıfların 1. sınıflara göre akademik öz yeterliklerinin anlamlı düzeyde yükseklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışma arasında sekiz yıl olması, öğretmen öz yeterliği ve akademik öz yeterliğin kazanılmasının daha bilgi ve deneyim gerektirmesinden dolayı aşamalı seyretmesi fakat çalgı performansı öz yeterliğinin sınıf bazında değerlendirilmemesi verilerin aynı yönde olmama sebepleri olarak yorumlanabilir.

Akademik not ortalama değişkenine göre öz yeterlik inançları incelendiğinde, çalgı performansı ve öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Küçük (2011) çalışmasının sonucunda, öğrencilerin müzik yeteneklerine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu iki çalışmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir. Birer ve Sonsel (2013) çalışmalarının sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlikleri ile akademik başarı notları arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşmışlardır. Bu durum, iki çalışmanın örneklem açısından birinde yalnızca bir üniversite bazında incelenirken bu çalışmada yirmi üç üniversite açısından incelenmesinden dolayı bir farklılık olması şeklinde yorumlanabilir.

Aylık gelir değişkenine göre öz yeterlik inançları incelendiğinde, çalgı performansı ve öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Milli (2015) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının genel öz yeterliklerinin ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Öney (2017) resim-iş öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında, katılımcıların öz yeterlik inançları ile aylık gelir değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir:

- Öz yeterlik çalışmalarının belirli aralıklarla yapılması,
- Araştırmaların daha büyük örneklem ile yapılması,
- Öz yeterlik alanında nitel araştırmalar yapılması,
- Müzik alanındaki öz yeterlik çalışmalarının farklı çalgı gruplarıyla yapılması,
- Öz yeterlik ile ilgili araştırmaların farklı branşlarda yapılması önerilmektedir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmanın veri toplama sürecine katkıda bulunan, 23 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dallarında, konservatuvarlarında ve güzel sanatlar fakültelerinde eğitim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü katılan 124 müzik öğrencisine teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

- Ak, Ö. (2018). Müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, C., & Bulut, D. (2020). Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin çalgı performansı öz yeterlik inançlarına yönelik bir inceleme. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 12(46), 266-269.
- Babacan, E., & Babacan, M. D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(32), 1299-1318.
- 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. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ü. K., & Yorulmaz Birdal, Ö. (2021). Çalgı performans yönetimi öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5125-5160. <https://doi.org/10.26466/opus.851048>
- George, D. ve Mallery, P. (Ed.). (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gergin, Z. (2010). Bireysel çalgı I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı özyeterlik inancı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 107-114. <https://doi.org/10.9779/PUJE701>
- Girgin, D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inancı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 613-624.
- Gün, E., & Yıldız, G. (2014). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1053-1065. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6896>
- Hamzaoglu Birer, A. R., & Sonsel, Ö. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Selçuk Üniversitesi örneği. *NWSA-Fine Arts*, 8(9), 389-398. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.D0142>
- Jelen, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performans öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(39), 3389-3414.
- Küçük, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algıları özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(34), 171-181.
- McPherson, G. E., McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*, 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Milli, S. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının genel özyeterlik ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 11(41), 417-431. <https://doi.org/10.9761/JASSS3176>

- Öney, E. Ü. (2017). Resim-İş öğretmeni adaylarının genel özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 29-36. <https://doi.org/10.12984/eggefd.307303>
- Özmenteş, G., & Özmenteş, S. (2008). Müzik yeteneğine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. 1. *Ulusal Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 14-16.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pearson, K. R. (2003). Design and Development of The Self-Efficacy for Musical Studies Scale, Brigham Young University, Provo, Utah, U.S.
- Pirlibeylioğlu, B. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı öz yeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri (Ege bölgesi örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Pirlibeylioğlu, B., & Bilgin, S. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 49-60. <https://doi.org/10.52974/jena.1112510>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory (3. Bölüm). K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Dü) içinde, *Handbook of Motivation at School* (s. 35-53). New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3), 135-149. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.D0155>
- Şeker, S. S. (2016). Development of instrument performance self-efficacy scale çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5150-5162.
- Şentürk, G. C., & Bölek, A. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı öz yeterlik durumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1110-1135. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.661547>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L.S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Taşagil, E., & Bulut, D. (2022). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin keman eğitiminde çalgı performansına yönelik özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(54), 37-42.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (3. Baskı). Ankara: Müzik Ansiplopedisi Yayınları.
- Üzülen, E. D. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının performans kaygıları ile çalgı öz yeterlikleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağcı, U., & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), 89-104.
- Yıldırım, K. (2009). Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitime öğretme öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-56.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

Self-efficacy, which is defined as a concept that expresses an individual's belief in himself/herself to perform a certain performance successfully, plays an important role in achieving goals. For this reason, it is important to determine the self-efficacy status of undergraduate students receiving vocational music education about their instruments at certain intervals. This study aims to examine the instrument performance self-efficacy beliefs of undergraduate string instrument students in terms of various variables. Based on this purpose, the problem statement of the research was determined as "How are the Instrument Performance Self-Efficacy Beliefs of Undergraduate String Students in Terms of Various Variables?". In line with this main problem, answers to the following sub-problems were sought.

1. How are the self-efficacy beliefs of string students in terms of instrument performance in terms of instrument variable?
2. How are the self-efficacy beliefs of string students in terms of the grade level variable?
3. How are string students' instrument performance self-efficacy beliefs in terms of academic grade point average variable?
4. How are the string students' instrument performance self-efficacy beliefs in terms of monthly income variable?

Method

The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. Stratified sampling method, one of the random sampling methods, was used to determine the sample included in the study. The study group consisted of one hundred and seventeen students (n=124) who were studying in music education departments, conservatories and fine arts faculties of 23 different universities and participated in the study voluntarily. The data were collected with the "Personal Information Form" prepared by the researchers and the "Instrument Performance Self-Efficacy Belief Scale" developed by Girgin. The collected data were analyzed in SPSS 26.0 program. The normality test was applied for the data of the study and it was determined that the data were in accordance with the normality assumption. ANOVA test was applied to compare the personal information questions, instrument, grade level, grade point average and monthly income with the research questions. As a result of the comparison of more than two groups, Tukey HSD, one of the Post-Hoc tests, was used to determine the group that caused the significant difference.

Findings

In the study, it was determined that while the students generally evaluated themselves at a good level in terms of instrument proficiency, their self-efficacy in performing decreased and they had difficulties in issues such as piece selection and performance anxiety. Although the students had performance anxiety, it was determined that they considered themselves capable of making an academic career and that they were among the first names that came to mind in their institutions in their instruments.

Conclusions

The most striking result of the study is that, despite all the variables, while students' self-efficacy in playing is good, their self-efficacy in performance decreases. While there was no significant difference according to class level, academic grade average and monthly income variables, the result showed a significant difference in the instrument variable. This significant difference was found to be in the dimension of cello playing students. In line with the findings and results obtained, it is suggested that self-efficacy studies should be conducted at certain intervals, research should be conducted with larger samples, self-efficacy studies in the field of music should be conducted with different instrument groups, and research on self-efficacy should be conducted in different branches.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimeden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede “Kaynaklar” bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünülen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.