

Ekim 2025

EĞİTİM

ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

EDİTÖRLER

PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA

DOÇ. DR. KENAN BAŞ

 **SERÜVEN
YAYINEVİ**

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2025

ISBN • 978-625-5737-79-3

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK
ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

EKİM 2025

EDİTÖRLER

PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA
DOÇ. DR. KENAN BAŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME VE İZLEME

Cumhur Güngör 1

Hüseyin Batman 1

BÖLÜM 2

TÜRKİYE VE ALMANYA'DA SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME: BENZERLİKLER VE FARKLILIKLAR

Zeynep CERMEN DENİZ..... 33

Belgin ARSLAN CANSEVER..... 33

BÖLÜM 3

OKULLARDA ŞİDDET OLGUSU VE AKRAN ZORBALIĞI

Anıl MANGUŞ..... 51

BÖLÜM 4

EĞİTİM 5.0 VE YAPAY ZEKA BAĞLAMINDA EĞİTİM LİDERLİĞİ

Suheyb ÇİTİL 59

Servet ATİK 59

BÖLÜM 5

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Aykar TEKİN BOZKURT 75

BÖLÜM 6

ÖZEL EĞİTİM MÜZEDE: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN MÜZE EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Serkan ÖZYURT 91

Kadir DÜZGÜNLÜ 91

Ayşe AKYOL..... 91

BÖLÜM 7

TÜRKİYE’DE GİTAR ALANINDA YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERE GENEL BİR BAKIŞ

Batuhan YAZICI..... 103

A. Aylin CAN 103

BÖLÜM 8

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE AİLELERİN OKUMA KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ 117

Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK 117



ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME VE İZLEME

“ ”

Cumhur Güngör¹
Hüseyin Batman²

1 Doç.Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, gunkor@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9117-3713

2 Doç.Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü, socialbatman@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8902-1577.

GİRİŞ

Bireyin hayatında erken çocukluk dönemi, öncelikle tüm hayatı boyunca gelişimini etkileyen temel becerilerin kazanıldığı, oldukça hassas ve önemli bir dönemdir. Bu evrede çocukların edindiği bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel ve fiziksel beceriler, sadece okul başarısını değil, aynı zamanda yaşam doyumunu da önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla, erken çocukluk eğitime ilişkin programların yalnızca içeriğiyle değil, aynı zamanda uygulanma biçimi ve bu süreçlerin değerlendirilmesiyle de titizlikle ele alınması gerekmektedir. Eğitim programlarının hedeflediği çıktı ve kazanımlara ulaşma başarısı, ancak kapsamlı bir değerlendirme ve sürekli izleme sistemi ile ölçülebilir.

Tüm bu kapsamlı süreçte değerlendirmenin sadece akademik performansla açıklanması mümkün görünmemektedir. Erken çocukluk dönemine has bir değerlendirme anlayışı, çocuğun tüm gelişim alanlarını dikkate alan çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımla yürütülmelidir. Bu kapsamda, çocukların gelişim alanlarındaki durumlarının belirlenmesi, eğitim ortamlarının niteliğinin sorgulanması, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin gözlemlenmesi ve eğitim programının hedeflerle hangi düzeyde örtüştüğünün anlaşılması gibi başlıca önemli hususları içeren değerlendirme modelleri önem kazanmaktadır. Süreç odaklı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, ürün değerlendirmesi ve niteliksel/karma yöntemler gibi yaklaşımlar bu alanda sıklıkla başvurulan ve söz edilen değerlendirme yöntemleri arasında yer almaktadır. Bu tür sistematik değerlendirme uygulamaları, hem mevcut uygulamaların etkinliğini analiz etme hem de gelişim alanlarında sürekli iyileştirme fırsatlarını elde etme imkanı sağlayabilir.

Çocukların gelişim süreçlerinin bütüncül bir şekilde izlenmesi, sadece bir performans değerlendirmesi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda erken müdahale olanağı sunan bir rehberlik işlevi de görebilir. Nitelikli gözlem teknikleri, gelişimsel tarama araçları, standartlaştırılmış testler ve portfolyo değerlendirmeleri gibi araçlar ise, çocukların bireysel gelişim seyirlerini yakından izleme fırsatı tanır. Bunlara ilaveten, ailelerin bu kapsamlı sürece dahil edilmesiyle yürütülen değerlendirme etkinlikleri, çocuğun ev ve okul yaşantısının birlikte değerlendirilmesine olanak sağlayarak çok yönlü bir gelişim tablosu ortaya koyabilir.

Program değerlendirme süreçlerinden elde edilen veriler yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda sürekli bir dönüşüm sürecinin girdisi olarak da değerlendirilmektedir. Özellikle sistematik izleme ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmaları sayesinde, öğretim yöntemlerinin, ortam düzenlemelerinin ve öğretmen desteklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi mümkün hale gelir. Böylece erken çocukluk eğitiminde hedeflenen kalite standartlarına ulaşmak, daha somut ve sürdürülebilir bir zemine oturulabilir.

1. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Program değerlendirme yaklaşımları, erken çocukluk eğitiminde uygulanan programların etkililiğini, verimliliğini ve hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla sistematik bir veri toplama ve analiz süreci olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşımlar, program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında, özellikle tasarım, uygulama ve sonuçlandırma evrelerinde programın kalitesini artırmak amacıyla kullanılır (Wortham & Hardin, 2019; Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

1.1. Biçimlendirici değerlendirme (Formative evaluation)

Biçimlendirici değerlendirme, eğitim programlarının uygulanma süreci boyunca yürütülen, öğrenme sürecine yönelik geri bildirim sağlayan ve öğretimi geliştirmeyi hedefleyen değerlendirme türüdür. Erken çocukluk eğitimi gibi karmaşık ve dinamik eğitim ortamlarında biçimlendirici değerlendirme, öğrenme ve öğretim etkinliklerini sürekli ve hızlı biçimde şekillendirmeye yardımcı olur (Black & Wiliam, 2009). Temel amacı, öğrenme sürecini geliştirmek, çocukların bireysel gelişimlerini takip etmek ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirmektir. Biçimlendirici değerlendirme, çocuğun eğitim ortamındaki günlük etkileşimleri ve etkinlikleri sırasında sürekli gözlem ve geri bildirim sağlama üzerine kuruludur (Elden & Aras, 2024; Bennett, 2011). Bu süreçte öğretmenler, çocukların güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorlukları ve desteklenmesi gereken gelişim alanlarını belirleyerek pedagojik müdahalelerini yeniden düzenlerler. Bu yaklaşım, çocuğun ihtiyaçlarına uygun, bireyselleştirilmiş öğretim fırsatlarının sunulmasına olanak tanır (Aras, 2019; Cauley & McMillan, 2010).

Biçimlendirici değerlendirmenin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin pedagojik gözlem ve kayıt tutma becerileri kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, çocukların gelişimsel durumlarını gözlem yoluyla sürekli kaydeder ve anekdotlar, günlük kayıtlar, kontrol listeleri, gelişim formları gibi araçlarla sistematik hale getirirler (Wortham & Hardin, 2019). Bu araçlar, öğretmenlerin öğrenci gelişimini takip etmelerini kolaylaştırır ve elde edilen verilerin anlamlı bir şekilde yorumlanmasını sağlar (Ektem, Keçici & Pilten, 2016).

Erken çocukluk eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin uygulama biçimlerinden biri, çocukların öğrenme ürünlerinin dokümantasyonudur. Bu süreçte çocukların yaptıkları resimler, projeler, fotoğraflar, video kayıtları ve ses kayıtları bir araya getirilir (Kuru & Akman, 2019; Edwards, Gandini & Forman, 2011). Bu belgeler, çocukların öğrenme süreçlerini daha iyi anlamak ve sonraki öğretim adımlarını belirlemek için kullanılır. Özellikle Reggio Emilia yaklaşımında bu tür dokümantasyon çalışmaları biçimlendirici değerlendirmenin temelini oluşturmakta ve çocukların öğrenme süreçlerini görünür kılmaktadır (İnan, 2021; Rinaldi, 2006).

Biçimlendirici değerlendirme ayrıca, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını sürekli olarak geliştirmelerini destekler. Öğretmenler, değerlendirme sürecinde elde ettikleri verileri ve gözlemleri kullanarak, öğretim yaklaşımlarının ve materyallerinin etkililiğini sorgular ve yeniden yapılandırır (Heritage, 2010). Bu sürekli döngü, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini artırır ve çocukların gelişimsel kazanımlarını maksimize eder (İnaltun & Ateş, 2018; Karaman & Karaman, 2017).

Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının erken çocukluk eğitime katkılarının yanı sıra, uygulamadaki bazı zorlukları da vardır. Özellikle, öğretmenlerin gözlem ve değerlendirme süreçlerini doğru ve tutarlı bir şekilde yürütmesi için gerekli olan profesyonel gelişim ihtiyacı vurgulanmaktadır (Black & Wiliam, 2018). Ayrıca, zaman yönetimi açısından da bu tür sürekli değerlendirmeler öğretmenler için yoğunluk oluşturabilir. Bu zorluklar, etkili planlama, sürekli mesleki gelişim programları ve eğitim kurumlarının destekleyici politikalarıyla aşılabılır (Elden, 2019).

1.2. Süreç değerlendirme (Process evaluation)

Süreç değerlendirme, eğitim programlarının planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını, uygulama sırasında ortaya çıkan güçlü ve zayıf yönleri ve programa dair süreçsel tutarlılığı inceleyen bir değerlendirme türüdür (Patton, 2021). Program değerlendirme yaklaşımları içinde süreç değerlendirmesi, özellikle eğitim programlarının hedeflerine ulaşmada yaşanan başarı ya da başarısızlıkların altında yatan nedenleri ortaya çıkarmak açısından kritik öneme sahiptir (Demirtaş, 2017). Erken çocukluk eğitim programları gibi karmaşık ve değişken yapılar içinde, süreç değerlendirme uygulama kalitesini artırmak, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini desteklemek ve eğitim ortamlarını iyileştirmek için temel veriler sunmaktadır (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Erken çocukluk eğitiminde süreç değerlendirmesi, eğitim programının sahadaki yansımalarını incelerken, öğretmenlerin programa bağlılığını, materyallerin kullanım durumunu, öğrenme ortamlarının kalitesini ve çocukların günlük etkileşim ve etkinliklere katılımını sistematik bir biçimde analiz eder (Epstein, 2007). Bu değerlendirme türü, programın nasıl uygulandığına, hangi faktörlerin uygulamayı olumlu ya da olumsuz etkilediğine ve süreçte karşılaşılan engellerin nasıl yönetildiğine dair derinlemesine bilgiler sağlar (Demirtaş, 2017).

Süreç değerlendirme yaklaşımında temel veri toplama yöntemlerinden biri gözlemdir. Yapılandırılmış gözlem formları, eğitim ortamındaki uygulamaların ne derece programın amaçlarıyla uyumlu olduğunu ve öğretmenlerin planlanan etkinlikleri nasıl hayata geçirdiğini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Wortham & Hardin, 2019). Bu gözlemler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, çocuklarla etkileşimlerini ve peda-

gojik yöntemlerin tutarlılığını somut ve nesnel şekilde kaydetme fırsatı sunar (Arın, 2023). Ayrıca süreç değerlendirmesinde öğretmen günlükleri, görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve öğretmenlerle yapılan düzenli toplantılar önemli veri kaynaklarıdır (Patton, 2021). Bu yöntemlerle, öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri, uygulama sürecindeki deneyimleri ve programın uygulanmasında yaşanan güçlükler hakkında zengin veri elde edilir. Bu bilgiler, programın sahada ne kadar etkin olduğunu anlamanın yanı sıra öğretmenlerin uygulamadaki tutarlılıklarını desteklemek ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için kritik önem taşır.

Süreç değerlendirmesinin erken çocukluk eğitimindeki bir diğer önemli bileşeni ise ailelerin katılımıdır. Ailelerin program hakkındaki görüşleri ve değerlendirmeleri, uygulamanın kalitesini artırmak ve uygulama sırasında ortaya çıkan sorunlara hızlı çözüm üretmek açısından önemlidir (Epstein vd., 2018). Ailelerle yapılan görüşmeler, toplantılar ve anketler, süreç değerlendirme sürecini zenginleştiren önemli veri kaynaklarıdır. Ayrıca, bu türden etkinliklerin, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını sağladığı ve çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Bunlara ilaveten, söz konusu etkinliklerin öğretmenlerin ailelerle daha etkili iletişim kurmalarına ve çocukların gelişim süreçlerini daha iyi izlemelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir (Güzeltiyurt, Birge & Ökten, 2019).

1.3. Ürün değerlendirme (Summative evaluation)

Ürün değerlendirme, eğitim programlarının belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını ve beklenen etkileri yaratıp yaratmadığını değerlendiren bir yaklaşımdır. Bu tür değerlendirme, genellikle programın sonunda veya belirli aşamalarının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilir ve programın genel başarısını, etkililiğini ve verimliliğini analiz etmek için kullanılır (Yüksel, 2010). Ürün değerlendirme, erken çocukluk eğitiminde çocukların kazanımlarını, programın etkililiğini ve öğretim kalitesini ölçmek için kritik önem taşır (Wortham & Hardin, 2019). Ürün değerlendirme, genellikle nicel yöntemlerle ilişkilendirilmesine rağmen, erken çocukluk eğitiminde çocukların gelişimlerinin karmaşık ve çok boyutlu olması nedeniyle hem nicel hem de nitel değerlendirme araçlarını içerebilir (Gullo, 2005). Çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil becerileri gibi farklı gelişim alanlarında elde ettikleri kazanımların bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesi gerekmektedir (Koroğlu & Yılmaz Demirel, 2023).

Standart testler ve performans temelli ölçme araçları, ürün değerlendirme süreçlerinde sıklıkla kullanılan araçlardır. Erken çocukluk eğitiminde bu tür araçlar, çocukların program sonunda ulaştıkları öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla sistematik olarak kullanılır (Bayraktaroğlu & Ayekin Dülger, 2020; McAfee vd., 2016). Özellikle erken çocukluk eğitiminde yaygın olarak kullanılan araçlardan biri Early Childhood Environment Rating

Scale (ECERS-3)'dir. ECERS-3, eğitim ortamlarının kalitesini ve öğretim etkinliklerinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini ölçmek için tasarlanmış kapsamlı bir araçtır (Harms, Clifford & Cryer, 2014). Ayrıca, ürün değerlendirme sürecinde çocukların gelişimini değerlendiren araçlar arasında Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3) gibi standartlaşmış tarama araçları da bulunmaktadır. Bu araçlar, çocukların program sonunda ulaştıkları gelişim düzeylerini belirlemek ve programın genel etkililiğini değerlendirmek için kullanılır (Squires vd, 2009).

Ürün değerlendirme yaklaşımının önemli bir yönü, öğretmenlerin ve ailelerin geri bildirimlerini kapsamasıdır. Programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemek için öğretmenlerden ve ailelerden anket, görüşme ve odak grup görüşmeleri gibi yöntemlerle veri toplanır (Epstein vd., 2018; Aslan & Sağlam, 2018). Bu tür geri bildirimler, programın güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesinde büyük önem arz etmektedir. Ürün değerlendirme ayrıca programın uzun vadeli etkilerini ölçmek için boylamsal araştırmalarla da desteklenebilir. Bu tür değerlendirmeler, çocukların eğitim programının ardından ilerleyen yıllardaki akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini inceler. Bu yaklaşım, erken çocukluk eğitiminin uzun vadede yarattığı kalıcı etkileri ortaya koymak açısından oldukça anlamlıdır (Özkan, 2023; Kagıtcıbası, Sunar & Bekman, 2001).

Türkiye’de uygulanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de ürün değerlendirmeye geniş yer verilmektedir. Program kapsamında, çocukların program sonundaki kazanımları “Beceri Edinim Raporları” ve “Gelişim Dosyaları” aracılığıyla sistematik olarak değerlendirilmektedir. Bu raporlar, çocukların eğitim dönemi sonunda programın hedeflediği becerilere ne ölçüde ulaştığını detaylı biçimde ortaya koymaktadır (MEB, 2024).

Ürün değerlendirme süreçlerinin doğru ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilikleri büyük önem taşır. Bu nedenle eğitim kurumlarında, öğretmenlerin ürün değerlendirme araçlarını etkili biçimde kullanabilmeleri için sürekli mesleki gelişim programlarının oluşturulması ve desteklenmesi gerekir (Kılıç, 2020; Wortham & Hardin, 2019).

1.4. Karma yöntemlerle değerlendirme (Mixed-methods evaluation)

Karma yöntemlerle değerlendirme, eğitim programlarının etkililiğini ve uygulanabilirliğini anlamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı, çok boyutlu ve kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımıdır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu yaklaşım, tek başına nicel veya nitel yaklaşımların sağladığından daha zengin, kapsamlı ve derinlemesine bilgi sunma potansiyeline sahiptir. Özellikle erken çocukluk eğitimi gibi karmaşık ve çok boyutlu gelişim süreçlerini kapsayan alanlarda, karma yöntemlerle değerlendirme yaklaşımı, çocukların gelişim süreçlerini, eğitim ortamlarının

kalitesini ve programın genel etkilerini çok yönlü analiz etme fırsatı sağlar (Tekmen & Akgök Karaca, 2023; Tashakkori & Creswell, 2007).

Karma yöntemlerle değerlendirme yaklaşımının temelinde, nicel yöntemlerin genellenebilirlik ve objektiflik gibi avantajları ile nitel yöntemlerin derinlik ve bağlam zenginliği gibi avantajlarını entegre etmek yatar (Baki & Gökçek, 2012; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Erken çocukluk eğitiminde bu yaklaşım, çocukların bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimlerini hem standart testlerle (nicel yöntemler) hem de gözlem, görüşme ve dokümantasyon gibi yöntemlerle (nitel yöntemler) değerlendirmeyi mümkün kılar.

Nitel yöntemler genellikle çocukların belirli gelişim alanlarında elde ettikleri kazanımları ölçmek için kullanılır. Bu yöntemler arasında standart testler, yapılandırılmış gelişim ölçekleri ve sistematik gözlem formları bulunur (McAfee vd., 2016). Nicel veriler, programın çocukların gelişimi üzerindeki etkisini objektif ve istatistiksel olarak analiz etmek açısından kritik öneme sahiptir. Nitel yöntemler ise çocukların öğrenme süreçlerini, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını ve eğitim ortamlarının kalitesini daha derinlemesine anlamak için kullanılır. Gözlem kayıtları, öğretmen günlükleri, anekdotlar, video ve fotoğraf dokümantasyonu, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri nitel değerlendirme süreçlerinde sıkça kullanılan yöntemler arasındadır (Patton, 2021). Nitel veriler, programın uygulama sürecindeki incelikleri, öğretmenlerin ve çocukların deneyimlerini ve süreçte yaşanan zorlukları ayrıntılı biçimde ortaya koyar.

Karma yöntemlerle değerlendirme yaklaşımının erken çocukluk eğitimindeki avantajlarından biri, elde edilen bulguların kapsamını ve güvenilirliğini artırmasıdır (Tashakkori & Creswell, 2007). Bu yaklaşım, nicel ve nitel veriler arasında çapraz doğrulama (triangülasyon) yaparak bulguların tutarlılığını ve güvenilirliğini güçlendirir. Ayrıca, karma yöntemler sayesinde, programın hem çıktıları hem de uygulama süreçleri hakkında daha bütünsel bir anlayış geliştirilebilir.

Türkiye’de uygulanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi yenilikçi eğitim programlarında, karma yöntemlerle değerlendirme yaklaşımının kullanılması, programın tüm boyutlarıyla analiz edilmesini ve sürekli geliştirilmesini desteklemektedir (MEB, 2024). Bu model kapsamında, çocukların gelişimi standart ölçme araçları ile değerlendirilirken, aynı zamanda öğretmen gözlemleri ve öğretmenlerin pedagojik yansıtma formları gibi nitel yöntemler de kullanılmaktadır.

Uluslararası alanda da erken çocukluk eğitiminde karma yöntemlerin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Özellikle Reggio Emilia ve HighScope gibi programlarda, dokümantasyon ve öğretmen gözlemlerinin nicel değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanımı yaygın olarak benimsen-

mektedir (Edwards, Gandini & Forman, 2011; Epstein, 2007). Bu programlarda karma yöntemlerle değerlendirme, öğretmenlerin pedagojik kararlarını destekleyerek, çocukların bireysel gelişimini derinlemesine anlamaya imkân sağlamaktadır.

Karma yöntemlerle değerlendirme yaklaşımının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin ve yöneticilerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim almaları ve bu konuda mesleki gelişim programlarına katılmaları önemlidir. Bu yaklaşımın uygulamasında karşılaşılabilecek zorluklardan biri, nicel ve nitel yöntemlerin entegrasyonunun zaman ve emek gerektirmesidir. Ancak bu zorluklar, etkili planlama, veri toplama süreçlerinin sistematik yürütülmesi ve eğitimcilerin sürekli mesleki gelişim faaliyetleriyle aşılabılır (Creswell & Plano Clark, 2018).

Bu başlık altında ele alınan biçimlendirici, süreç, ürün ve karma program değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak CIPP modelinden de kısaca söz edilebilir. Program değerlendirme literatüründe sıklıkla başvuru alan kapsamlı modellerden biri olan CIPP modeli (Context, Input, Process, Product), değerlendirme süreçlerine çok boyutlu ve sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model, değerlendirme sürecini yalnızca bir sonuç ölçümü olarak değil, karar verme sürecini destekleyen sürekli bir iyileştirme aracı olarak ele almaktadır (Stufflebeam & Zhang, 2017). CIPP modeli, bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) boyutlarıyla eğitim programlarının tasarım, uygulama ve çıktı aşamalarına yönelik kapsamlı veri toplama imkânı sağlamaktadır. Bu yönüyle, biçimlendirici ve süreç değerlendirme türlerinin programın uygulanma kalitesine odaklanan yönleri ile ürün değerlendirme türünün çıktıya ilişkin analizleri, CIPP modelinin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Stufflebeam & Coryn, 2014). Erken çocukluk eğitimine uygulandığında CIPP modeli, eğitim ortamlarının bağlamsal uygunluğundan öğretmen yeterliklerine, öğrenme süreçlerinden çocukların gelişimsel kazanımlarına kadar geniş bir değerlendirme alanını sistematik şekilde inceleme imkânı sunar (Wortham & Hardin, 2019). Böylelikle, model, gerek program geliştirme sürecine katkı sağlamak gerekse uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları önceden tespit etmek adına işlevsel bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır.

2. ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DEĞERLENDİRME VE İZLEME

Erken çocukluk dönemi, bireyin tüm gelişim alanlarında hızlı ve önemli ilerlemelerin yaşandığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde çocukların gelişimlerini düzenli olarak değerlendirmek ve izlemek, programın etkililiğini belirlemek, çocukların ihtiyaçlarını doğru tanımlamak ve gerekli müdahaleleri zamanında gerçekleştirmek açısından önemlidir (Wortham & Hardin, 2019). Çocukların gelişimini değerlendirme ve izleme süreçlerinde farklı yöntem ve araçlar kullanılır ve bunların birbirleriyle entegre edilmesi, çok yönlü bir de-

ğerlendirme yaklaşımının oluşturulmasına olanak sağlar (Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

2.1. Gelişimsel Tarama ve Tanılama Araçları

Gelişimsel tarama ve tanılama araçları, çocukların gelişimsel durumlarını erken dönemde belirlemek ve potansiyel riskleri zamanında saptamak için kullanılan standartlaştırılmış ölçme araçlarıdır (Wortham & Hardin, 2019). Erken çocukluk dönemi, çocukların fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir dönem olduğundan, bu araçların etkili kullanımı, olası sorunların erken tanılanması ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için hayati önem taşır (Tunçeli & Zembat, 2017; Gullo, 2005).

Gelişimsel tarama araçları, genellikle kısa sürede uygulanabilen ve çocuğun genel gelişimsel durumuna ilişkin hızlı ve genel bir değerlendirme sağlayan ölçüm araçlarıdır. Bu araçlar, gelişim alanlarındaki gecikmeleri ya da gelişimsel farklılıkları belirleyerek, ayrıntılı değerlendirme veya müdahale gerektiren çocukları belirlemek amacıyla kullanılır (Squires vd., 2009). Tarama araçları, genellikle sağlık çalışanları, öğretmenler ve eğitim uzmanları tarafından uygulanır ve ebeveynlerin aktif katılımını da içerebilir.

2.1.1. Erken Çocuklukta Kullanılan Önemli Gelişimsel Tarama Araçları

Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3), erken çocuklukta gelişimsel taramada yaygın olarak kullanılan bir araçtır. Ebeveynler veya bakım verenler tarafından doldurulan anketlerden oluşan ASQ-3, çocuğun ince motor, kaba motor, iletişim, problem çözme ve sosyal becerilerini kapsayan geniş bir gelişimsel tarama sağlar. Bu araç, erken dönemdeki gelişimsel sorunları hızlı bir şekilde saptayarak çocukların gerekli müdahalelere zamanında erişmelerine yardımcı olur. ASQ-3'ün etkinliği ve uygulanabilirliği üzerine yapılan araştırmalar, bu aracın gelişimsel gecikmeleri erken dönemde tespit etmede etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, bir çalışmada ASQ-3'ün, gelişimsel gecikmeleri olan çocukları belirlemede yüksek özgüllük ve yeterli güvenilirlik sağladığı bulunmuştur. Ayrıca, ASQ-3'ün ebeveynler tarafından kolaylıkla uygulanabilir olması, tarama sürecinin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır (Squires vd., 2009).

Denver II Gelişimsel Tarama Testi, çocukların bilişsel, dil, motor ve sosyal gelişimlerini standartlaştırılmış şekilde değerlendiren yaygın bir başka araçtır. Bu araç, çocukların gelişimini yaşa göre normatif verilerle karşılaştırarak risk altındaki çocukları belirlemede kullanılır (Frankenburg vd., 1992). Denver II testi, gelişimsel gecikmeleri olan çocukları tanımlamak ve gerekli müdahale süreçlerini başlatmak için erken dönem eğitim ve sağlık programlarında sıkça tercih edilir. Bu test, 134 maddelik bir envanterdir. Kısa sürede uygulanabilir olması ve kolay öğrenilebilirliği, Denver II'nin yaygınlığını artıran faktörlerdendir (Pıçakçıefe, Vatandaş & Dede, 2023).

2.1.2. Gelişimsel Tanılama Araçları

Gelişimsel tarama araçları ile potansiyel gelişimsel sorunları belirlenen çocuklar, daha ayrıntılı değerlendirmeyi amaçlayan gelişimsel tanılama araçlarına yönlendirilir. Tanılama araçları, daha detaylı ve kapsamlı değerlendirme sağlayan ve genellikle uzman eğitimciler, psikologlar veya özel eğitim uzmanları tarafından uygulanan araçlardır (Dayı, Ataman & Kösetaş, 2022).

Bayley Scales of Infant and Toddler Development (Bayley-III), 1 ay ile 42 ay arasındaki çocukların bilişsel, motor, dil, sosyal-duygusal ve adaptif davranışlarını değerlendiren kapsamlı bir araçtır. Bu ölçek, gelişimsel gecikmeleri ayrıntılı olarak tanımlamak, çocukların gelişimini ayrıntılı biçimde değerlendirmek ve bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturmak amacıyla kullanılır (Bayley, 2006).

Battelle Developmental Inventory (BDI-2), erken çocuklukta bilişsel, motor, sosyal-duygusal, iletişim ve adaptif davranışları değerlendiren geniş kapsamlı bir değerlendirme aracıdır. Bu araç, özellikle gelişimsel gecikmeleri olan çocukların detaylı değerlendirilmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulması için kullanılır (Newborg, 2005).

2.1.3. Gelişimsel Tarama ve Tanılama Araçlarının Önemi ve Kullanımı

Gelişimsel tarama ve tanılama araçları, çocukların erken dönemdeki gelişimlerini destekleyici hizmetlere ve müdahalelere zamanında ulaşmasını sağlayarak, uzun vadede çocukların genel gelişim sonuçlarını önemli ölçüde olumlu yönde etkileyebilir. Bu araçların etkili kullanımı, eğitim kurumları ve sağlık sistemleri arasındaki iş birliğini gerektirir. Ayrıca, bu araçların uygulayıcılarının eğitim ve mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici politikaların oluşturulması, uygulama kalitesini artırmak açısından kritik önem taşır (Gullo, 2005).

2.2. Gözlem ve Kayıt Teknikleri

Gözlem ve kayıt teknikleri, erken çocukluk eğitiminde çocukların gelişimini değerlendirmek, izlemek ve belgelemek için kullanılan temel yöntemlerden biridir. Bu yöntemler, çocukların doğal ortamlarında gerçekleşen etkinlikler ve etkileşimler sırasında sergiledikleri davranışları sistematik ve ayrıntılı bir şekilde kayıt altına almak amacıyla uygulanır (Wortham & Hardin, 2019). Özellikle erken çocukluk eğitiminde, çocukların gerçek davranışlarını ve becerilerini ölçmenin en geçerli yolu, onları günlük yaşamlarında, oyunlarında ve doğal öğrenme bağlamlarında gözlemlemektir (Jablon vd., 2007).

2.2.1. Gözlem Yöntemlerinin Türleri ve Uygulama Alanları

Gözlem yöntemleri genel olarak yapılandırılmış (structured) ve yapılandırılmamış (unstructured) gözlemler olarak ikiye ayrılır. Yapılandırılmış gözlemler, önceden belirlenen kriterlere ve açık davranış göstergelerine dayalıdır.

nır. Bu tür gözlemler genellikle kontrol listeleri veya derecelendirme ölçekleri aracılığıyla gerçekleştirilir ve öğretmenlere çocukların belirli becerileri ve davranışları hakkında hızlı ve objektif bilgi sağlar (McAfee vd., 2016). Yapılandırılmamış gözlemler ise çocukların doğal ortamlarında spontan bir şekilde gerçekleşir ve daha kapsamlı, derinlemesine bilgiler sağlar. Yapılandırılmamış gözlemler, özellikle anekdot kayıtları, zaman örnekleme ve olay örnekleme gibi tekniklerle gerçekleştirilir ve öğretmenlere çocukların gelişimleri hakkında geniş bir perspektif sunar (Wortham & Hardin, 2019).

2.2.2. Yaygın kullanılan gözlem ve kayıt teknikleri

2.2.2.1. Anekdot Kayıtları

Anekdot kayıtları, öğretmenlerin belirli bir çocuğun davranışları veya etkileşimleri hakkında kısa, ayrıntılı ve açıklayıcı notlar almasını sağlayan popüler bir gözlem tekniğidir. Bu kayıtlar, çocuğun gelişimine ilişkin özel anları yakalar ve çocuğun davranışını tanımlayıcı, objektif bir dil kullanılarak kaydeder (Gullo, 2005). Anekdot kayıtları, çocukların sosyal-duygusal becerilerini, dil kullanımını, oyun becerilerini ve diğer önemli gelişimsel süreçleri izlemek için kullanılır.

2.2.2.2. Zaman Örnekleme (Time Sampling)

Zaman örnekleme tekniği, önceden belirlenen zaman aralıklarında çocukların belirli davranışlarını kaydetmeyi içerir. Bu teknik, çocukların etkinliklere katılım düzeyini, dikkat süresini, sosyal etkileşimlerini ve genel davranış kalıplarını gözlemlemek için kullanılır (Wortham & Hardin, 2019). Öğretmenler belirli aralıklarla (örneğin 10 dakikalık aralıklarla) çocukların davranışlarını sistematik olarak gözlemler ve not eder.

2.2.2.3. Olay Örnekleme (Event Sampling)

Olay örnekleme, belirli bir davranışın veya olayın meydana gelme sıklığını ve bağlamını gözlemlemek amacıyla kullanılır. Örneğin, bir çocuğun sosyal etkileşimleri, agresif davranışları veya paylaşım davranışları gibi belirli davranışların ortaya çıkma durumlarını detaylı biçimde kayıt altına alır (Jablon vd., 2007). Bu yöntem, öğretmenlerin davranış kalıplarını anlamasına ve potansiyel müdahale stratejileri geliştirmesine yardımcı olur.

2.2.2.4. Kontrol Listeleri ve Derecelendirme Ölçekleri (Checklists and Rating Scales)

Kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri, çocukların belirli beceri ve davranışları kazanıp kazanmadığını hızlı ve sistematik bir şekilde değerlendirmek için kullanılır. Bu araçlar, özellikle motor beceriler, dil gelişimi ve sosyal beceriler gibi net ve somut kriterlerle tanımlanabilen alanlarda faydalıdır (McAfee vd., 2016). Bu araçlar, öğretmenlerin çocukların gelişimini objektif bir biçimde izlemelerini sağlar ve değerlendirme sürecine tutarlılık kazandırır.

2.2.3. Gözlem ve Kayıt Tekniklerinin Avantajları ve Önemi

Gözlem ve kayıt teknikleri, çocukların gelişimlerini anlamak ve değerlendirmek için son derece etkili ve geçerli araçlardır. Bu teknikler, çocukların doğal bağlamlarda gerçek davranışlarını yansıtır ve gelişim süreçlerini gerçekçi bir biçimde ortaya koyar (Wortham & Hardin, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin ve eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarını bireyselleştirmelerine ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun müdahaleler geliştirmelerine olanak tanır.

Bu tekniklerin etkin kullanımı, öğretmenlerin profesyonel gelişimi açısından da önemlidir. Gözlem ve kayıt süreçleri, öğretmenlerin çocukları daha iyi anlamalarını, öğretim stratejilerini sürekli olarak gözden geçirmelerini ve sınıf içi uygulamalarını sürekli olarak geliştirmelerini sağlar (Gullo, 2005).

Türkiye’de uygulanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi modern erken çocukluk eğitim programlarında, gözlem ve kayıt tekniklerinin sistematik kullanımı teşvik edilmekte ve öğretmenlerin bu teknikleri etkin biçimde kullanmaları için eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir (MEB, 2024).

2.3. Portfolyo (Gelişim Dosyası) Kullanımı

Portfolyo, erken çocukluk eğitiminde çocukların gelişim süreçlerini belgelemek, değerlendirmek ve paylaşmak amacıyla kullanılan kapsamlı, çok yönlü bir değerlendirme aracıdır. Aynı zamanda gelişim dosyası olarak da adlandırılan portfolyo; çocukların öğrenme sürecinde oluşturdukları ürünleri, öğretmen gözlemlerini, fotoğrafları, aile katkılarını ve çocuğun kendi değerlendirmelerini içeren sistematik bir belge koleksiyonudur (Balcı & Tezel Şahin, 2021). Bu araç, sadece bir ölçme aracı değil, aynı zamanda çocuğun öğrenme sürecini görünür kılan, pedagojik karar alma sürecine katkı sunan ve aile-okul iş birliğini güçlendiren önemli bir değerlendirme yaklaşımıdır (Yaman vd., 2024; Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

2.3.1. Portfolyonun Amaçları ve Temel Özellikleri

Portfolyo kullanımının temel amacı, çocuğun gelişimsel ilerlemesini bütüncül ve süreç odaklı biçimde izlemektir. Bu araç, standart testlerin sınırlılıklarını aşarak, çocuğun bireysel farklılıklarını, öğrenme stillerini, ilgi alanlarını ve yaratıcılığını yansıtan çok boyutlu bir değerlendirme ortamı sunar (McAfee vd., 2016; Kan, 2007). Portfolyo, hem biçimlendirici hem de toplu değerlendirme amacıyla kullanılabilir; yani öğretmenin çocuğun gelişimini süreç içinde izlemesini sağlarken, dönem sonlarında çocuğun genel gelişimini değerlendirmek için de kullanılabilir (Wortham & Hardin, 2019; Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

Etkin bir portfolyo şu öğeleri içerebilir:

- Çocuğun yaptığı çizim, yazı, kesme-yapıştırma, proje vb. ürünler
- Anekdor kayıtları ve gözlem notları
- Fotoğraf ve video belgeleri
- Öğretmen ve aile görüşleri
- Çocuğun kendi değerlendirme ifadeleri (öz-değerlendirme)

2.3.2. Gelişimsel Alanların Takibi

Portfolyolar, çocukların tüm gelişim alanlarında (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım) gözlemlenen ilerlemeleri sistematik bir şekilde belgelemeye olanak tanır. Örneğin, bir çocuğun yıl başında yaptığı bir çizim ile yıl sonundaki çizimi karşılaştırılarak ince motor gelişimi değerlendirilebilir; ya da sosyal becerilerdeki gelişim, grup içi etkileşimlere dair anekdot kayıtlarıyla izlenebilir (Jablon vd., 2007).

2.3.3. Çocuk Katılımı ve Yansıtıcı Öğrenme

Portfolyo sürecine çocukların aktif olarak katılması, değerlendirmeyi daha anlamlı kılar. Çocuklar portfolyolarına hangi ürünleri koyacaklarına karar verebilir, kendi eserlerini anlatabilir ve gelişimleri hakkında düşüncelerini paylaşabilirler. Bu yaklaşım, çocuklarda öz farkındalık, öğrenme motivasyonu ve sorumluluk duygusunu destekler (Helm & Katz, 2011).

2.3.4. Aile Katılımını Güçlendirme

Portfolyolar, ailelerin çocuklarının gelişimini gözlemleyebileceği ve eğitime daha etkin katılım sağlayabileceği önemli bir iletişim aracıdır. Aileler gelişim dosyasındaki belgeleri inceleyerek çocuklarının okulda öğrendikleri beceriler hakkında somut bilgi sahibi olurlar. Öğretmen-aile toplantılarında portfolyo üzerinden yapılan paylaşımlar, ailenin eğitsel sürece katılımını artırır ve ev-okul arasında iş birliği oluşturur (Epstein vd., 2018).

2.3.5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Portfolyo Kullanımı

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, portfolyo kullanımı beceri temelli değerlendirme yaklaşımının ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanmıştır. Bu modelde portfolyolar; beceri gözlem formu, anekdot kayıt formu ve beceri edinim raporu gibi belgelerle desteklenerek çocuğun gelişimsel kazanımlarının izlenmesini sağlar (MEB, 2024). Ayrıca, bu belgeler öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim planları oluşturmasında ve ailelerle etkili iletişim kurmasında önemli rol oynamaktadır.

2.3.6. Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Portfolyo kullanımında öğretmenlerin zaman yönetimi, belge toplama sıklığı ve belgelerin analiz edilmesi gibi konularda zorluk yaşayabildikleri gö-

rülmektedir (Şerefli & Erdoğan, 2021). Bu süreci verimli hâle getirmek için dijital portfolyo sistemlerinin (örneğin Seesaw veya ClassDojo gibi) kullanımı yaygınlaşmaktadır (Pellerin, 2011). Ayrıca, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve standart portfolyo şablonları uygulamayı kolaylaştırabilir.

2.4. Standart Testler ve Ölçme Araçları

Standart testler ve ölçme araçları, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel düzeylerini belirlemek ve eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek için kullanılan yapılandırılmış ve normlara dayalı değerlendirme araçlarıdır. Bu testler, çocukların gelişimsel alanlardaki (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor, öz bakım vb.) durumlarını diğer yaşlılarıyla karşılaştırmaya olanak tanıyan, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarıdır (McAfee vd., 2016). Erken müdahale ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanmasında önemli veri kaynakları sunar.

2.4.1. Standart Testlerin Özellikleri

Standart testler belirli yönergeler, sorular ve uygulama protokolleri içeren ölçme araçlarıdır. Testin uygulanma süreci, puanlama yöntemi ve değerlendirme biçimi önceden belirlenmiş, standartlaştırılmıştır. Bu özellikleri sayesinde, ölçüm sonuçları tutarlı ve karşılaştırılabilir veriler sunar. Ayrıca, çocukların yaşa uygun gelişim düzeyleriyle karşılaştırılması ve belirli normlarla kıyaslanması da bu testlerin temel avantajlarından (Salık & Aral, 2022; Gullo, 2005).

Bu testlerin temel özellikleri arasında şunlar yer alır:

- Belirli yaş gruplarına göre normatif veri sunma
- Objektif puanlama sistemine sahip olma
- Geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşılayan yapılandırılmış içerik
- Öğretmen, uzman ya da test eğitimi almış kişiler tarafından uygulanabilirlik

Ancak standart testlerin sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu testler çoğu zaman çocukların öğrenme süreçlerini değil, sadece sonuçları ölçmeye odaklanır. Ayrıca test ortamı çocuk için doğal olmayabilir ve çocuğun gerçek potansiyelini yansıtmayabilir (Wortham & Hardin, 2019). Bu nedenle standart testler, diğer alternatif değerlendirme yöntemleri (gözlem, portfolyo, niteliksel veri toplama vb.) ile desteklenmelidir. Ayrıca standart testlerin etkili kullanımı konusunda eğitimcilere ve diğer ilgililere eğitimler verilebilir (Bayraktaoğlu & Ayekin Fülger, 2020).

2.4.2. Erken Çocuklukta Sık Kullanılan Standart Testler ve Ölçme Araçları

Denver II Gelişimsel Tarama Testi: 0–6 yaş aralığındaki çocukların kişisel-sosyal, ince motor, dil ve kaba motor gelişimlerini değerlendiren bir tarama testidir. Gelişimsel gecikmeleri saptamak için kullanılır ve Türkiye’de yaygın biçimde uygulanmaktadır (Frankenburg vd., 1992).

Bayley Scales of Infant and Toddler Development (Bayley-III): 1–42 ay arasındaki çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal ve adaptif gelişimlerini ölçer. Klinik ortamda tanılama ve ayrıntılı gelişimsel değerlendirme amacıyla tercih edilir (Bayley, 2006).

Stanford-Binet Zekâ Ölçeği (SB-5): 2 yaş ve üzerindeki çocuklar için bilişsel gelişim düzeyini ölçer. Özellikle zihinsel gelişimsel gerilik ya da üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde kullanılır (Roid, 2003).

Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-IV): 4 yaş ve üzeri çocukların alıcı dil becerilerini değerlendiren sözcük dağarcığı testidir. Dil gelişimindeki olası sorunları tanımlamada etkili bir araçtır (Dunn & Dunn, 2007).

Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3): Her ne kadar çocuk değerlendirmesinden çok sınıf ortamının kalitesine odaklansa da dolaylı olarak çocukların öğrenme ve gelişim fırsatlarına erişimini ölçerek önemli bir standart ölçme aracıdır (Harms, Clifford & Cryer, 2014).

2.5. Performans Temelli Değerlendirme Teknikleri

Performans temelli değerlendirme teknikleri, çocukların gerçek yaşamla bağlantılı görevler ve etkinlikler yoluyla bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine olanak tanıyan değerlendirme yöntemleridir. Erken çocukluk eğitiminde performans temelli değerlendirme, çocukların öğrenme süreçlerini anlamaya ve bireysel gelişimlerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeye yardımcı olur (Sönmez, 2020; McAfee vd., 2016). Bu yaklaşım, sadece çocukların ne bildiklerini değil, bildiklerini nasıl kullandıklarını da ortaya koymayı amaçlar.

Performans temelli değerlendirme, standart testlerin sınırlamalarını aşarak çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim kurma ve iş birliği yapma gibi yüksek düzeyde bilişsel ve sosyal becerilerini değerlendirme fırsatı sunar (Wortham & Hardin, 2019). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde gelişimsel uygunluğu yüksek ve bireyselleştirilmiş değerlendirme ihtiyacını karşılamak açısından önemli bir yöntemdir (Sönmez, 2020; Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

2.5.1. Performans Temelli Değerlendirmenin Temel Özellikleri

Performans temelli değerlendirme, belirli bir görev veya etkinlik sürecinde çocuğun yeteneklerini sergilemesine dayanır. Değerlendirmenin mer-

kezinde, çocuğun aktif katılımı ve öğrenme sürecinde sergilediği davranışlar yer alır (Puckett & Black, 2009). Bu yaklaşımda değerlendirme süreçleri genellikle doğal ortamlarda gerçekleşir ve öğretimle doğrudan bağlantılıdır. Temel özellikleri şunlardır:

- Gerçek yaşamla ilişkili görevler içerir.
- Çocuğun bilgi ve becerilerini uygulamalı biçimde göstermesini sağlar.
- Sürece dayalı ve bireysel farklılıkları dikkate alır.
- Çocukların eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerini ölçer.
- Öğretim ve değerlendirme süreçleri entegre çalışır.

2.5.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Kullanılan Performans Temelli Değerlendirme Yöntemleri

2.5.2.1. Gözleme Dayalı Performans Değerlendirmeleri

Öğretmenler, çocukların günlük etkinlikler sırasında sergiledikleri performansları sistematik gözlemlerle değerlendirir. Örneğin, bir çocuğun hikâye anlatımı etkinliğinde dil becerilerini nasıl kullandığı ya da grup oyununda iş birliği yapma becerisi öğretmen gözlemleriyle belgelenir (Jablon vd., 2007).

2.5.2.2. Görev Tamamlama ve Ürün Değerlendirmeleri

Çocukların tamamlama sürecinde aktif rol aldığı projeler, sanat çalışmaları, yapbozlar veya inşa oyunları gibi ürünler değerlendirme materyali olarak kullanılır. Ürünün kendisi kadar, çocuğun süreci nasıl yönettiği, problem çözme becerileri ve yaratıcılığı da değerlendirme kapsamına alınır (McAfee vd., 2016).

2.5.2.3. Kontrol Listeleri ve Derecelendirme Ölçekleri ile Performans İzleme

Performans değerlendirme sürecinde öğretmenler, çocuğun belirlenen kriterlere ne düzeyde ulaştığını belgelemek için kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri kullanır. Bu araçlar, gözlemleri sistematikleştirir ve performansın izlenmesini kolaylaştırır (Wortham & Hardin, 2019).

2.5.2.4. Rubrikler (Değerlendirme Çizelgeleri)

Rubrikler, performansı belirli kriterlere göre tanımlar ve her kriter için performans düzeylerini açıklar. Özellikle proje çalışmaları, sanat etkinlikleri ve sunumlar gibi etkinliklerin değerlendirilmesinde rubrikler etkili bir araçtır (Moskal, 2000). Rubrikler hem öğretmenlerin değerlendirme sürecinde objektifliği sağlamasına hem de çocuklara beklentilerin net şekilde aktarılmasına yardımcı olur.

2.5.3. Performans Temelli Değerlendirmenin Avantajları

- *Bütüncül Gelişimi İzleme:* Bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil becerilerinin bir arada değerlendirilmesini sağlar.
- *Gerçek Yaşam Becerilerini Ölçme:* Çocukların bilgiyi uygulama, problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini gözlemlemeye imkân tanır.
- *Bireyselleştirme:* Çocukların bireysel gelişim hızlarına ve ilgi alanlarına uygun değerlendirme yapılmasına olanak verir.
- *Öğrenme Sürecine Katkı:* Değerlendirme yalnızca sonuç odaklı değil, öğrenme sürecinin geliştirilmesine yönelik bir araç olarak kullanılır (McAfee vd., 2016).

2.6. Aile Katılımıyla Yapılan Değerlendirmeler

Aile katılımı, erken çocukluk eğitiminde çocuğun gelişimini destekleyen ve eğitim sürecini zenginleştiren temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Çocukların öğrenme süreçleri yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmadığından, ailelerin gözlemleri, deneyimleri ve katkıları, çocukların gelişiminin bütüncül biçimde değerlendirilmesi açısından büyük önem taşır. Aile katılımıyla yapılan değerlendirmeler, öğretmenler ve ebeveynler arasında etkili bir iş birliği geliştirerek, çocuğun hem evde hem de okulda gösterdiği becerilerin kapsamlı bir şekilde izlenmesine olanak tanır (Onay & Seren İntepeler, 2023; Epstein vd., 2018).

2.6.1. Aile Katılımıyla Değerlendirmenin Önemi

Aileler, çocuklarının gelişimsel süreçlerini en yakından gözlemleyen bireylerdir. Bu nedenle ailelerin sunduğu bilgiler, öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerini tamamlar ve değerlendirme sürecine çok boyutlu bir bakış açısı kazandırır (McAfee vd., 2016). Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların davranışları ve becerileri bağlama göre farklılık gösterebileceğinden, ev ortamında gözlenen gelişimsel göstergeler, sınıf ortamındaki gözlemlerle birlikte ele alınmalıdır (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004).

Ailelerin değerlendirme sürecine aktif katılımı, çocukların eğitim sürecine daha fazla bağlılık geliştirmelerine, akademik başarılarının artmasına ve sosyal-duygusal gelişimlerinin güçlenmesine katkı sağlar (Ergüden, Doğan & Hastaoğlu, 2020). Ayrıca aile katılımı, okul-aile iş birliğini güçlendirir, öğretmenlerin çocuğun gelişimi hakkında daha kapsamlı bilgi edinmesine ve bireyselleştirilmiş öğretim planlarının oluşturulmasına olanak verir (Binbir & Kara, 2020).

2.6.2. Aile Katılımı ile Yapılan Değerlendirme Yöntemleri

2.6.2.1. Ebeveyn Anketleri ve Gelişimsel Tarama Formları

Ebeveyn anketleri, ailelerin çocuklarının gelişimsel becerileri, evdeki davranış kalıpları ve ilgi alanları hakkında bilgi vermesine olanak tanır. Örneğin, Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3), ebeveynlerin doldurduğu, çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki becerilerini değerlendiren yaygın bir araçtır (Squires vd., 2009).

2.6.2.2. Anektod Paylaşımları ve Gelişimsel Hikâyeler

Öğretmenler, ailelerden çocukları hakkında kısa hikâyeler ya da anekdotlar paylaşımlarını isteyerek çocuğun ev ortamındaki davranışları hakkında nitel bilgiler toplayabilirler (Jablon vd., 2007). Bu hikâyeler, çocuğun sosyal etkileşimleri, ilgi alanları, öğrenme tercihleri gibi alanlarda değerli bilgiler sunar.

2.6.2.3. Ev Gözlem Formları

Bazı durumlarda öğretmenler, ailelere belirli becerileri ev ortamında gözlemlemeleri ve yapılandırılmış formlar aracılığıyla raporlamaları için rehberlik eder. Bu tür formlar, evdeki doğal davranışların sistematik biçimde izlenmesine olanak tanır (Fantuzzo vd., 2004).

2.6.2.4. Portfolyo Katkıları

Portfolyo çalışmalarına ailelerin de katkıda bulunması, değerlendirme sürecini güçlendirir. Aileler çocuklarının evde yaptığı resimleri, yazı çalışmalarını, projeleri portfolyoya ekleyerek çocuğun gelişimini farklı ortamlardan belgelemeye yardımcı olurlar (Helm & Katz, 2011).

2.6.2.5. Aile-Öğretmen Konferansları

Düzenli olarak yapılan birebir görüşmeler, öğretmenlerin ve ailelerin çocuğun gelişimi hakkında doğrudan iletişim kurmalarına imkân verir. Bu konferanslarda öğretmenler gözlemlerini paylaşır, ailelerden geri bildirim alır ve birlikte çocuğun bireysel eğitim planı üzerinde çalışabilirler (Epstein vd., 2018).

2.6.3. Aile Katılımıyla Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

- Ailelerin farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve değerlendirme süreci her aile için erişilebilir ve anlamlı hâle getirilmelidir (McWayne, Green & Fantuzzo, 2009).
- Değerlendirme sürecinde ailelerin aktif iş birliği desteklenmeli ancak ebeveynlere aşırı yük bindirilmemelidir.
- Aile geri bildirimleri, çocuğun güçlü yönlerini ve gelişimsel ihtiyaç-

larını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek için kullanılmalıdır.

- Toplanan verilerin gizliliği ve etik ilkeler çerçevesinde kullanılması sağlanmalıdır.

3. PROGRAM ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Erken çocukluk eğitimi programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi, programların çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve fiziksel gelişimlerine olan etkilerinin sistematik bir biçimde analiz edilmesidir. Programların belirlenen amaç ve hedeflere ulaşma düzeyleri, paydaşların beklentilerini karşılama düzeyleri ve uygulamanın genel kalitesi bu değerlendirme türünün temel odak noktalarını oluşturur (Tunçeli & Zembat, 2017; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Program etkililiğinin değerlendirilmesinde, farklı boyutlara odaklanan kapsamlı değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanılarak derinlemesine analizler yapılmaktadır. Bu kapsamda etkililiğin değerlendirilmesinde etik, geçerli ve güvenilir değerlendirme yöntemlerinin kullanılması esastır. Ayrıca değerlendirme süreçlerinin çocukların günlük etkinliklerine entegre edilmesi, ailelerin sürece dahil edilmesi ve elde edilen verilerin öğretim ve öğrenme kararlarını desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çoban Söylemez vd., 2022; Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

3.1. Programın Hedeflere Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi

Eğitim programlarının temel amaçlarından biri, belirlenen hedeflerin etkili ve ölçülebilir bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir. Bu bağlamda, hedeflere ulaşma durumunun değerlendirilmesi, bir programın başarısını belirlemenin ve iyileştirme süreçlerini yönlendirmenin temel unsurlarından biridir (Stufflebeam & Zhang, 2017). Erken çocukluk eğitimi programlarında, hedefler genellikle çocuğun gelişimsel alanlardaki (bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor vb.) kazanımlarını desteklemeye yöneliktir. Bu hedeflere ulaşma durumunu değerlendirmek hem bireysel çocuk gelişimini hem de genel program etkililiğini izlemeye olanak tanır (Wortham & Hardin, 2019).

3.1.1. Hedef Temelli Değerlendirme Yaklaşımı

Hedeflere ulaşma durumunun değerlendirilmesinde en önemli unsur, programın açık, ölçülebilir ve davranışsal olarak tanımlanmış hedefler üzerine inşa edilmiş olmasıdır. Bu hedefler, çocukların gelişimsel kazanımlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemek için temel ölçütler sunar. Değerlendirme sürecinde, bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı çeşitli ölçme araçları (gözlemler, kontrol listeleri, gelişim testleri, portfolyo içerikleri, performans değerlendirmeleri vb.) yoluyla analiz edilir (Tunçeli & Zembat, 2017; McAfee vd., 2016). Bu değerlendirme yaklaşımı, aynı zamanda hem bireysel düzeyde (örneğin, bir çocuğun sosyal-duygusal gelişim hedeflerine ulaşma düzeyi) hem de toplu düzeyde (örneğin, bir sınıftaki çocukların dil gelişim hedeflerine genel ulaşma oranı) uygulanabilir. Böylece programın mikro ve makro

düzeydeki başarıları ölçülebilir hâle gelir (Salık & Aral, 2022).

3.1.2. Erken Çocuklukta Hedeflere Ulaşma Değerlendirmesi

Erken çocukluk programlarında hedeflere ulaşma durumunu değerlendirirken, çocuğun gelişimsel ilerlemesinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekir. Bu değerlendirme yalnızca akademik kazanımlara değil, aynı zamanda öz bakım becerileri, sosyal ilişkiler, iletişim becerileri, yaratıcılık ve duygusal farkındalık gibi çok boyutlu gelişim alanlarına da odaklanmalıdır (Bayer, Çağdaş & Kayılı, 2020; Gullo, 2005).

Hedeflere ulaşma durumunu ölçmede kullanılan bazı yaygın araçlar şunlardır (Hazar & Yılmaz, 2022; Squires vd., 2009):

- *Gelişim Gözlem Formları ve Rubrikler*: Öğretmenler, çocukların belirli kazanımlara ne ölçüde ulaştığını sistematik olarak kaydeder.
- *Beceri Kontrol Listeleri*: Öğrencinin belirlenen davranışları sergileyip sergilemediğini takip etmeye yarar.
- *Gelişim Dosyası (Portfolyo)*: Çocuğun zaman içinde sergilediği ilerleme somut ürünlerle belgelenir.
- *Standartlaştırılmış Testler ve Ölçme Araçları*: Hedeflenen gelişimsel çıktıları ulaşma durumunu normlara göre karşılaştırmaya olanak tanır.

3.1.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Hedef Bazlı Değerlendirme

2024 yılında uygulamaya giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, hedeflere dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan yeni nesil bir eğitim sistemidir. Bu modelde, okul öncesi eğitim hedefleri, beceri edinimini esas alan öğrenme çıktıları ile yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin bu hedeflere yönelik değerlendirme yapabilmesi için Beceri Gözlem Formları ve Beceri Edinim Raporları geliştirilmiştir (MEB, 2024). Bu formlar sayesinde öğretmenler, programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belgeleyebilmekte ve gerektiğinde bireysel öğrenme yollarını farklılaştırabilmektedir.

Ayrıca, öğretmen yansıtma formları ve yönetici gözlem raporları gibi diğer belgeler aracılığıyla, yalnızca çocukların değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin de hedeflerle tutarlılığı değerlendirilmektedir. Bu yönüyle hedeflere ulaşma değerlendirmesi sadece öğrenciye değil, aynı zamanda öğretmen etkinliğine ve program kalitesine ilişkin geri bildirim sunar (Patton, 2015).

3.1.4. Eleştirel Bakış ve Öneriler

Hedef temelli değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri, hedeflerin çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olarak belirlenmesi ve kültürel bağlama duyarlı olmasıdır. Ayrıca değerlendirme verilerinin sadece sonuç temelli değil, sürece dayalı olarak da analiz edilmesi, çocukların gelişim potansiyelini daha iyi yansıtacaktır. Bu amaçla biçimlendirici değerlendirme yöntemleriyle desteklenen bir hedef bazlı değerlendirme

yaklaşımı önerilmektedir (Elden, 2019; Black & Wiliam, 2009).

3.2. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Erken çocukluk eğitimi programlarında öğretmenlerin pedagojik performansı, programın genel başarısında kritik rol oynar. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim becerileri, çocuklarla etkileşimleri, sınıf yönetimi stratejileri ve mesleki gelişimleri değerlendirme sürecinde önemli göstergeler olarak kullanılır. Öğretmenlerin sınıf içi performansları CLASS (Classroom Assessment Scoring System) gibi standartlaştırılmış gözlem araçlarıyla ölçülür ve bu araçlar öğretmenlerin çocuklara sağladığı duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim kalitesi gibi alanlarda ayrıntılı bilgi sağlar (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Öğretmen değerlendirmeleri, programdaki eğitim personelinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek sürekli mesleki gelişim programlarının oluşturulmasına yardımcı olur (Buldu, 2014). Ayrıca, öğretmenlerin uygulamalarının kalitesiyle çocukların gelişimsel çıktıları arasındaki ilişkilerin analiz edilmesini mümkün kılar (Wortham & Hardin, 2019). Öğretmenlerin çocukların akademik hazırbulunuşluk değerlendirmelerinin, çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarıyla anlamlı ilişkiler taşıdığı görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen değerlendirmelerinin çocuk gelişimsel çıktıları üzerindeki etkisini göstermektedir (Uysal, Aydos & Akman, 2016).

3.3. Öğrenme Ortamının Kalitesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Öğrenme ortamlarının kalitesi, program etkililiğinin değerlendirilmesinde merkezi bir öneme sahiptir. Erken çocukluk dönemi öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde genellikle fiziksel düzenlemeler, materyallerin yeterliliği, güvenlik, sağlık, öğretim etkinliklerinin zenginliği ve çocukların etkileşim fırsatları dikkate alınır (Harms, Clifford & Cryer, 2014). Bu değerlendirmeler ECERS-3 gibi kapsamlı araçlarla sistematik olarak gerçekleştirilir ve eğitim ortamının pedagojik kalitesi hakkında ayrıntılı veriler elde edilir.

Öğrenme ortamının kalitesinin yüksek olması, çocukların öğrenme motivasyonlarını, katılımlarını ve genel gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle, ortam kalitesinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve gerekli iyileştirmelerin yapılması, programın sürdürülebilir etkililiği açısından kritik bir öneme sahiptir (Çakar vd., 2022; Epstein vd., 2018).

3.4. Öğretim Materyallerinin Değerlendirilmesi

Öğretim materyallerinin niteliği ve uygunluğu, erken çocukluk eğitim programlarının etkililiği üzerinde önemli bir etkidir. Kullanılan materyallerin gelişimsel olarak uygun olması, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi ve öğretim hedefleri ile uyumlu olması gerekir (Wortham & Hardin, 2019; Kavak & Coşkun, 2017). Materyal değerlendirmesinde genellikle öğ-

retmen görüşleri, uzman değerlendirmeleri ve çocukların materyallerle etkileşimleri gözlem teknikleriyle analiz edilir. Ayrıca materyallerin kültürel uygunluğu ve kapsayıcı nitelikleri de değerlendirilerek programın daha etkili hale getirilmesi sağlanır (Patton, 2021).

3.5. Katılımcı Memnuniyetinin ve Geri Bildirimlerin Analizi

Program etkililiğinin değerlendirilmesinde ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin memnuniyet düzeylerinin ve geri bildirimlerinin analizi önemli bir boyuttur. Memnuniyet anketleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup çalışmaları gibi yöntemlerle toplanan veriler, programın uygulama süreçleri hakkında ayrıntılı bilgi sağlar ve programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesine yardımcı olur (Epstein vd., 2018). Katılımcıların program hakkındaki görüşleri, programın sürekli geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesinde temel veri kaynağıdır.

3.6. Uzun Vadeli Etkilerin Değerlendirilmesi

Programın uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesi, erken çocukluk eğitiminin kalıcı sonuçlarını ortaya koymak açısından önemlidir. Uzun vadeli değerlendirmelerde genellikle boylamsal araştırmalar tercih edilir ve çocukların akademik başarıları, sosyal becerileri ve okul uyumları gibi alanlarda ilerleyen yıllardaki performansları incelenir (Wortham & Hardin, 2019). Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2013) tarafından yürütülen iki yıllık boylamsal çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların akran ilişkileri, okula uyum, işbirlikli katılım ve duygusal düzenleme gibi sosyal becerilerde anlamlı ilerleme gösterdikleri rapor edilmiştir. Bu bulgular, sosyal gelişim alanında uzun vadeli etkinin altını çizmektedir. Uzun süreli değerlendirme sonuçları, erken eğitim programlarının sürdürülebilir faydalarını ortaya koyarak eğitim politikalarının şekillenmesine katkıda bulunur.

4. SÜREKLİ İYİLEŞTİRME VE YENİDEN DÜZENLEME

Erken çocukluk eğitim programlarının sürdürülebilir başarısı, sürekli iyileştirme ve düzenli revizyon süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Sürekli iyileştirme, programların mevcut durumunu aşamalı olarak geliştirip daha yüksek kalitede eğitim sunabilmek için sistematik bir şekilde gerçekleştirilen çabaları ifade eder (Wortham & Hardin, 2019). Program revizyonu ise değerlendirme ve izleme süreçlerinden elde edilen veriler ışığında, programın çeşitli bileşenlerinin güncellenmesi ve iyileştirilmesi sürecidir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Bu süreçte çeşitli yöntemler, araçlar ve stratejiler kullanılarak programın etkinliği sürekli olarak artırılır (Tunçeli & Zembat, 2017).

4.1. Değerlendirme Sonuçlarına Dayalı Program Revizyon Süreçleri

Program revizyonunun temelinde, düzenli ve kapsamlı program değerlendirmelerinden elde edilen veriler bulunmaktadır. Değerlendirme süreçle-

ri, programın güçlü yönlerini, eksikliklerini ve geliştirilmesi gereken alanları açıkça ortaya koyar (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Özellikle ürün ve biçimlendirici değerlendirme sonuçları, revizyon süreçlerinde yol gösterici olur. Ürün değerlendirme, programın nihai sonuçlarını ölçerken, biçimlendirici değerlendirme program sürecinde iyileştirilmesi gereken alanları belirler (Patton, 2021). Elde edilen değerlendirme sonuçları doğrultusunda program içeriği, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, etkinlik türleri ve değerlendirme araçları gibi unsurlar revize edilir. Böylelikle programın uygulama süreçleri ve çıktıları sürekli gelişim gösterir (Serdaroğlu & Bekir, 2024; Wortham & Hardin, 2019).

4.2. İyi Uygulamaların Belirlenmesi ve Yaygınlaştırılması

Erken çocukluk eğitim programlarında sürekli iyileştirme, iyi uygulamaların belirlenmesi ve bu uygulamaların program içinde ve programlar arasında yaygınlaştırılmasıyla desteklenir. İyi uygulamalar, çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyen, öğretmenlerin sınıf içi performanslarını artıran ve ailelerin katılımını teşvik eden yöntemler ve stratejilerdir (Epstein vd., 2018). Bu uygulamaların belirlenmesi için sıklıkla gözlem, değerlendirme raporları, odak grup görüşmeleri ve öğretmen geri bildirimlerinden yararlanılır. Belirlenen iyi uygulamaların diğer eğitim ortamlarında da uygulanabilirliği incelenir ve bunların geniş ölçekte yaygınlaştırılması sağlanarak program kalitesi genel olarak yükseltilir (UNICEF, 2022; Jablon vd., 2007).

4.3. Sorun Alanlarının Tespiti ve Düzeltici Eylem Planları Geliştirilmesi

Program değerlendirme ve izleme süreçleri sayesinde tespit edilen sorun alanları için detaylı düzeltici eylem planları oluşturulur. Sorun alanlarının belirlenmesi, programın hangi bileşenlerinin beklentilerin altında performans gösterdiğini ortaya koyar ve iyileştirme adımlarının atılması için net hedefler belirlenmesine imkân tanır (Patton, 2021; Demirtaş, 2017). Düzeltici eylem planları, sorunların çözümüne yönelik spesifik hedefler, sorumlu kişiler, gerçekleştirilecek faaliyetler, zaman çizelgesi ve izleme yöntemleri gibi unsurları içerir. Bu süreç, eğitim ortamlarının güvenliği, materyal ve etkinlik kalitesi, öğretmenlerin pedagojik uygulamaları ve çocukların gelişimsel sonuçları gibi farklı boyutları kapsar. Düzenli takip edilen bu planlar, programın sistematik olarak gelişimini sağlar (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011).

4.4. Personel Eğitimi ve Mesleki Gelişim Süreçlerinin İzlenmesi

Sürekli iyileştirme süreçlerinin önemli bir bileşeni de eğitim personelinin mesleki gelişimidir. Eğitimcilerin sürekli olarak gelişim göstermesi, programın genel kalitesi üzerinde doğrudan etkili olur (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Bu kapsamda öğretmenlerin düzenli olarak pedagojik eğitimlere katılması, hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması ve öğretmenlerin sınıf içi performanslarının izlenmesi kritik önem taşır (Özdemir, 2021).

Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçları, sınıf içi gözlemler ve geri bildirim süreçleriyle belirlenir ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda bireysel veya grup temelli eğitimler planlanır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği ise sürekli izleme ve değerlendirme süreçleri ile ölçülür (Hazar & Yılmaz, 2022; Wortham & Hardin, 2019).

4.5. Program Revizyonlarında Paydaş Katılımının Sağlanması

Program revizyonlarının etkin ve sürdürülebilir olabilmesi için tüm paydaşların (öğretmenler, yöneticiler, aileler, yerel yönetimler ve politika yapıcılar) katılımı ve desteği önemlidir. Paydaşların program hakkındaki görüş ve önerileri, revizyon sürecinde dikkate alınarak programın gerçekçi ve uygulanabilir biçimde güncellenmesini sağlar (Epstein vd., 2018). Bu katılım süreci, program sahipliğini artırır ve program değişikliklerinin başarıyla uygulanmasını kolaylaştırır. Paydaş katılımı, anketler, çalıştaylar, odak grup görüşmeleri ve geri bildirim toplantıları gibi çeşitli yöntemlerle etkin bir şekilde sağlanabilir (Patton, 2021).

5. SONUÇ

Erken çocukluk dönemi, bireyin tüm yaşamını etkileyen bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel temellerin atıldığı kritik bir evre olarak, eğitim programlarının titizlikle yapılandırılmasını ve sürekli olarak değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, program değerlendirme ve izleme süreçlerinin sistematik bir biçimde planlanması ve uygulanması, hem çocukların gelişimsel kazanımlarının hem de eğitim ortamlarının ve öğretmen yeterliklerinin bütüncül biçimde izlenmesini sağlamaktadır. Çalışmada ele alınan biçimlendirici, süreç, ürün ve karma yöntemlere dayalı değerlendirme yaklaşımları, erken çocukluk eğitiminde çok yönlü ve dinamik bir değerlendirme kültürünün oluşmasına hizmet etmektedir.

Gelişimsel tarama ve tanılama araçlarının yanı sıra gözlem, portfolyo, standart testler ve performans temelli değerlendirmeler gibi araçların entegrasyonu, çocukların bireysel gelişim seyrinin hem doğal ortamlarda hem de yapılandırılmış biçimde izlenmesine olanak tanımaktadır. Bu süreçlerde aile katılımının desteklenmesi ise, çocuğun ev ve okul yaşantısı arasındaki bütünlüğün değerlendirme sürecine yansımaları sağlamakta; böylelikle pedagojik kararlar daha sağlam temellere dayanmaktadır.

Erken çocukluk programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde sadece çıktılarına değil, uygulama sürecinin kalitesine, öğretmen performansına, öğrenme ortamlarının niteliğine ve öğretim materyallerinin uygunluğuna da odaklanılması gerektiği, çalışma kapsamında vurgulanan temel ilkelerden biri olmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi güncel programlarda bu bütüncül yaklaşımın çeşitli araçlar ve raporlamalarla destekleniyor olması, erken çocukluk eğitiminde değerlendirme kültürünün kurumsallaşmakta olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, erken çocukluk eğitim programlarında etkili bir değerlendirme ve izleme sürecinin yapılandırılması, yalnızca mevcut uygulamaların etkililiğini ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda programların sürekli gelişimini ve kalite güvencesini sağlayan stratejik bir süreç olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, çocukların potansiyelini en üst düzeyde destekleyen, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden ve eğitim politikalarının bilimsel verilere dayalı olarak şekillenmesine katkı sunan bütüncül bir sistemin temelini oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240.
- Arın, H. N. (2023). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144 - 162.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elekttronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. ve Tezel Şahin, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 21-44. doi: 10.30900/kafkasegt.880423
- Bayer, A., Çağdaş, A. & Kayılı, G. (2020). 3-6 yaş çocukları için öz bakım becerileri değerlendirme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 234-251. doi: 10.9779/paufed.516623
- Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development (Bayley-III)* (3rd ed.). Harcourt Assessment.
- Bayraktaoğlu, E., & Ayekin Fülger, D. N. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Standart Testlerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2214-2226. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833483>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Binbir, S.G. & Kara, H. G. E (2020). Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 133-153.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00315718.2010.513678>

doi.org/10.1080/00098650903267784

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çakar, D.E., Deniz, K.Z., Teke, N., Baş, T., Kılınçcı, E. & Aksoy, N. (2022). Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 1-34.
- Çoban Söylemez, E. T., Yılmaz, A., Özdemir, M., & Bakan Kalaycıoğlu, D. (2022). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 936-964. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1113905>
- Dayı, E., Ataman, S. A. & Köşretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanımlama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(4), 756-768. <https://doi.org/10.19126/suje.388616>
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test* (4th ed.). Pearson.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Praeger.
- Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elden, A., & Aras, S. (2024). Investigating Documentation and Assessment Practices of Early Childhood Teachers. *Educational Academic Research*, 54, 1-10.
- Epstein, A. S. (2007). *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the HighScope curriculum*. HighScope Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Ergüden, N., Doğan, A. & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309. DOI: 10.7816/nesne-08-17-10
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education

- Frankenburg, W. K., Dodds, J. B., Archer, P., Shapiro, H., & Bresnick, B. (1992). *Denver II developmental screening test manual*. Denver Developmental Materials.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Teachers College Press.
- Gülay Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *International Journal of Social Science*, 6(7), 417-434. <https://doi.org/10.9761/JASSS1658>
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale, (ECERS-3)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hazar, R. G., & Yılmaz, A. (2022). Erken Çocukluk Eğitiminde Mesleki Gelişim ve Dokümantasyonu: Öğretmen Portfolyosu. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(1), 56-77. <https://doi.org/10.34056/aujef.939703>
- Helm, J. H., & Katz, L. (2011). *Young investigators: The project approach in the early years* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338827>
- İnaltun, H., & Ateş, S. (2018). Fen Bilimleri Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme: Literatür Taraması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 567-612. <https://doi.org/10.17152/gefad.353975>
- İnan, H. Z. (2021). Reggio Emilia-İlhamlı Dokümantasyon Çalışmasının Doküman İncelemesi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 34(1), 263-297. <https://doi.org/10.19171/uefad.776019>
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2007). *The power of observation from birth through eight* (2nd ed.). Teaching Strategies.
- Kagıtcıbası, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00071-5)
- Kan, Ü. D. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Karaman, P., & Karaman, A. (2017). Investigating Teacher Candidates' Use of Formative Assessment: Action Research Model. *Kastamonu Education Journal*, 25(6), 2385-2400.
- Kavak, Ş., & Coşkun, H. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Materyal Geliştir-

- menin Önemi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 11-23.
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanımına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 483-508. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.26>
- Köroğlu, A.Y., & Yılmaz Demirel, Ö. (2023). Türkiye’de Aile Merkezli Gelişimsel Değerlendirme Yöntemiyle Yapılan Araştırmalar: Sistematik Derleme, *SCAR*, 2(1),63-71.
- Kuru, N., & Akman, B. (2019). Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Aracı Olarak Pedagogik Dokümantasyon. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 935-949. <https://doi.org/10.30831/akukeg.406586>
- McAfee, O., Leong, D. J., & Bodrova, E. (2016). *Assessing and guiding young children’s development and learning* (6th ed.). Pearson Education.
- McWayne, C., Green, L., & Fantuzzo, J. (2009). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 46(7), 647–664.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Yayınları.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(3). <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Newborg, J. (2005). *Battelle developmental inventory (BDI-2)* (2nd ed.). Riverside Publishing.
- Onay, T., & Seren İntepeler, Ş. (2023). Rubrik ile ödev ve performans değerlendirme: Sürekli iyileştirme örneği, *SBÜ Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 55-60. doi: 10.48071/sbuhemsirelik.1148282
- Özdemir, L., (2021). Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Süreci ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Nedenleri ile Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Literatür Taraması, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 495-522.
- Özkan, B. (2023). *Erken çocukluk eğitiminin çocukların matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi: Boylamsal bir meta-analizi ve inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2021). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (5th ed.). SAGE Publications.
- Pellerin, M. (2011). University-community collaborations in teacher education: Engaging pre-service teachers in digital portfolio development. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 149–170.
- Pıçakçıefe, M., Vatandaş, O.M., Dede, B. (2023). 0-6 Yaş Çocukların Denver Gelişimsel Tarama Testi 2 Sonuçları ve Etki Eden Faktörler. *The Journal of Current Pediatrics*, 21(2), 135-144. doi:10.4274/jcp.2023.37431.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2008). *Meaningful assessments of the young child: Celebrating development and learning*. Pearson Education.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet intelligence scales* (5th ed.). Riverside Publishing.
- Salık, H., & Aral, N. (2022). Türkiye’de Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılan Standart Testlerin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 14-28. <https://doi.org/10.46971/ausbid.908322>
- 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>
- Sönmez, S. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Performans Temelli Değerlendirme. In İ. H. Altunsöz (Ed.), *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (ss. 151–170). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Squires, J., Bricker, D., Twombly, E., & Potter, L. (2009). *Ages and stages questionnaires: A parent-completed child-monitoring system* (3rd ed.). Brookes Publishing.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications. Academia.
- Şerefli, B., & Erdoğan, E. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının E-Portfolyo Kullanımları: Bir Durum Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), 666-691. <https://doi.org/10.53444/deubefd.986765>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Tekmen, B. & Akgök Karaca, T. (2023). Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmeye Yönelik Araştırmaların İncelenmesi. *Journal of History School*, 65, 1431-1458.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). The Importance and Assessment of Early Childhood Development. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 3(3), 1-12.
- UNICEF (2022). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi sektörünün sistematik analizi. UNICEF Türkiye.
- Uysal, H., Aydos, E. H., & Akman, B. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıfa Uyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).

- Wortham, S. C., & Hardin, B. J. (2019). *Assessment in early childhood education* (8th ed.). Pearson.
- Yaman, R., Özer, G., Daşdemir, Z., Yiğit, T. & Aktan, Ö. (2024) “Okul Öncesi Eğitiminde Portfolyo Aracı ile Değerlendirmenin Önemi”, *International QMX Journal*, 3(3), 1486-1499.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



TÜRKİYE VE ALMANYA'DA SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME: BENZERLİKLER VE FARKLILIKLAR¹

“ ”

Zeynep CERMEN DENİZ²
Belgin ARSLAN CANSEVER³

- 1 Bu çalışma birinci yazarın, Prof. Dr. Belgin Arslan Cansever danışmanlığında tamamladığı “Cermen Deniz, Z. (2022). Türkiye ve Almanya'daki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir” künyeli yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.
- 2 Sınıf Öğretmeni, Saadet Onart İlkokulu, zeynepcermedeniz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9898-552X.
- 3 Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, belgin.arslan.cansever@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0720-8096.

GİRİŞ

Öğretmen, eğitim sistemi içerisindeki en önemli aktörlerden biridir. Hizmet öncesi dönemde iyi yetiştirilmiş bir öğretmen, gelecek nesillerin donanımlı ve nitelikli olmasında büyük rol oynar (Ergün ve Ersoy, 2014; Güleç, 2012). Öğretmenlik mesleği, öğretmenliğin rolü, önemi ve hizmet öncesi yetiştirilme yöntemleri bakımından değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için farklı ülkelerde uygulanan yöntemler karşılaştırılarak mevcut sistemler değiştirilmeye ve geliştirilmeye çalışılmaktadır (Başkan, 2001). AB'ye üye olma süreci içindeki Türkiye için, AB ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının ayrıntılı olarak incelenmesi, öğretmen yetiştirmedeki mevcut bakış açısına olumlu katkılar sunabilir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Türkiye'de 171 yıllık bir geçmişi olan öğretmen yetiştirme sistemleri Tanzimat döneminde başlamış olup geçmişi 1848 yılına kadar gitmektedir (Akyüz, 1997). Bu dönemden önce ise eğitim kurumları olarak medreselerin varlığı bilinmektedir (Alkan, 2012). Tanzimat Fermanı'ndan sonra öğretmen ihtiyacını karşılamak için Darülmuallimin-i Rüştî okulları açılmıştır (Akdemir, 2013). 1868 yılında İptidai mektebi olarak geçen ve günümüzün ilkokulları ile denk olan okullara öğretmen yetiştirilmesi için ise Darülmuallimin-i Sıbyan Okulu açılmıştır. Eğitimdeki yenilenme hareketleri Mutlakîyet döneminde de devam etmiştir. Bu dönemde genellikle ilkokul öğretmenleri yetiştirilmiştir. İkinci meşrutîyet döneminde ise eğitim ve bilim konuları daha ön plana çıkarak öğretmen okullarında atölye, bahçe ve spor salonları, müzik atölyeleri ve laboratuvarlar açılmıştır (Alkan, 2012). 1913 yılında çıkarılan yasa kapsamında ilköğretim parasız hale getirilmiş ve zorunlu tutulmuştur. İlköğretimin zorunlu olması beraberinde öğretmen okullarının açılmasını gerekli kılmıştır (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). 1924-1925 eğitim öğretim yılının ardından Darülmuallimin'in adı Muallim Mektebi, 1935 yılından sonra ise Öğretmen Okulu olarak isimlendirilmiştir. 15 Haziran 1926'da *İlkmektep Muallimleri İçin Açılacak Meslek Kursları Talimatnamesi* yayımlanmıştır. Bu talimatname kapsamında öğretmen ihtiyacı nicelik olarak karşılanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014). Cumhuriyet dönemindeki öğretmen eğitimi kurumlarının, Osmanlı Dönemi geleneksel eğitim kurumlarında olduğu gibi karmaşık bir yapılanma gösterdiği anlaşılmaktadır. Yeni Türk Devleti tarafından gerçekleştirilen eğitim ve kültür devrimini aktaracak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili çalışmalar 1940 yılına kadar öğretmen okulları ve ilk öğretmen okulları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde aynı zamanda Köy Enstitüleri de açılmaya başlamıştır. Böylece köylerde çalışacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Diğer bir gelişme ise 1926 yılından itibaren başta Konya olmak üzere Ankara, İzmir, İstanbul gibi şehirlerde ortaöğretim seviyesinde öğretmen yetiştir-

mek için Muallim Mektepleri açılmış, daha sonra adı Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilmiştir (Akdemir, 2013). Türkiye’de 1982 yılından önce öğretmen okulları aracılığı ile öğretmen yetiştirilirken bu tarihten sonra öğretmenlerin yetiştirilmesi üniversitelere bağlanmıştır. Alınan bu karar ile birlikte günümüzdeki öğretmen yetiştirme sisteminin temeli oluşturulmuştur (Aslan, 2003). Bu yapılandırmanın yanı sıra günümüze gelene kadar Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından, bu konu hakkında birçok karar alınmıştır. YÖK (2018), öğretmen yetiştirme lisans programlarında 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında programların revizyonuna giderek yeniden düzenleme çalışmaları yapmıştır. 2020 yılında ise YÖK, eğitim fakültelerinin müfredat düzenlemelerine ve ders içeriği oluşturmasına yönelik bir yetki devri kararı almıştır. Bu karar kapsamında, öğretmenlik lisans programlarının ders sayısı, ders saati/kredi yapısı ve içeriklerinin belirlenmesinde kurum içi kurulların sorumluluğu bulunmaktadır. Günümüzde öğretmen yetiştirme sistemi, MEB (2022; 2024) tarafından yayımlanan *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği* çerçevesinde biçimlenmekte olup 2025 yılından öğretmen adayları *Millî Eğitim Akademisine* alınmadan önce bir sınava tabi tutularak ve bu sınavın (MEB-AGS) sonuçlarına göre seçilmektedir.

ALMANYA’DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

15. yüzyıl ortasında matbaanın icadıyla birlikte İncil’in yayılması artmış ve böylece önce yetişkinlerin okumayı öğrenmesi ardından bu beceriyi çocuklara aktarması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla Küster veya Messner Okulu olarak da adlandırılan “ortak okullar” oluşturulmuştur (Grauman, 2014). Bu okullarla birlikte eğitimin kurumsallaşmasının yolu açılmıştır (Sandfuchs, 2012). Alman ilkökul öğretmenlik eğitiminin gelişimini öğretmen seminerlerinde eğitim, pedagojik akademilerdeki çalışmalar (ara aşama) ve üniversitelerde bilimsel eğitim olmak üzere üç aşamada incelemek mümkündür (Grauman, 2014). 1926’da, o zamanki Prusya eğitim bakanı, Abitur’un (lise diploması- üniversite olgunluk belgesi) önkoşul olduğu ilk Pedagoji Üniversitesini kurmuştur. 1939’dan itibaren savaş nedeniyle ilkökul öğretmeni eksikliği ortaya çıkmıştır, böylece yetenekli öğrencilere ilkökulda sekiz yıl okuduktan sonra ilkökul öğretmeni olarak eğitim alma fırsatı sunulmuştur. Ayrıca iki yıllık bir hazırlık hizmetinden sonra, ikinci bir öğretmen sınavına girilmesi gerekli görülmüş ve sınavı geçenlerin ömür boyu kamu hizmeti yapabileceği belirtilmiştir (Grauman, 2014). İlkokul öğretmenliği eğitimi için, hemen hemen tüm federal eyaletlerde 1970’lerde üniversitelere entegre edilen “pedagojik kolejler” kurulmuştur (Blömeke, 2009). 2000 yılında, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (KMK) tarafından öğretmenlik mesleği için standart bir model oluşturularak, 2004 yılında eğitim bilimleri ve 2008 yılında öğretmenlik alan bilgisi dersleri hakkında üniversiteler için bağlayıcı olan tek tip eğitim standartları benimsenmiştir (Grauman, 2014). Almanya’da öğretmen eğitiminde yapısal olarak en büyük değişiklik Bologna

süreci ile birlikte gerçekleşmiştir. Öğrenme durumu ve performans, öğretim sınavı örnekleri ve örnek ders anlatımı ile değerlendirilir (NRW, 2021). Öğretmenlik eğitiminde kural olarak, seçilen iki alan ve eğitim bilimleri dersleri (pedagoji ve psikoloji) okunur. İlk devlet sınavından veya yüksek lisans diplomasından (üniversite tarafından verilir) sonra, bir buçuk ile iki yıllık bir staj veya hazırlık hizmeti vardır ve bu profesyonel hazırlık hizmeti olarak da geçmekte olup genellikle 18-24 ay sürer. Eğitim, ikinci bir devlet sınavı ile sona erer. Ayrıca öğretmenler, sürekli eğitim yoluyla yaşam boyu öğrenmekle yükümlüdür (Virag, 2004). Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için hazırlık hizmeti eğitim bittikten sonra okullarda ve eğitim seminerlerinde okul-üniversite işbirliği içinde tamamlanır. Hazırlık hizmetinin amacı, mesleki olgunluğa erişmek için bilimsel olarak nitelikli bir eğitim vermektir. Tek başına öğretmenlik yapabilecek seviyeye gelmek hazırlık hizmeti eğitiminin bir parçasıdır. Birinci devlet sınavı öğretmenlik mesleği için özellikle gerekli olan yeterlilikleri; ikinci devlet sınavı ise, başvuru sahibinin tamamlamış olduğu 24 aylık (süre eyaletler arasında farklıdır) hazırlık hizmetinin amacına ulaşmış olduğunu belirlemektir. İkinci devlet sınavı hazırlık hizmeti sırasında yapılır. İkinci devlet sınavını geçen adaylar eğitimini tamamlamış olarak diplomasını alır ve öğretmen statüsü elde eder (LABG, 2002).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıdır. Bu çerçevede araştırmanın problemi *Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?* olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının amaçları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında verilen eğitim düzeyleri ve süreleri açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3. Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının giriş koşulları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Alan yazına bakıldığında durum çalışmasının sınıflandırılması farklılık göstermektedir. Bu sınıflandırmalar içinde Yin'in (1984) tanımladığı dört tip durum çalışması deseni bulunmaktadır. Bunlar; tek bir analiz biriminin çalışıldığı bütüncül tek durum deseni; içinde alt tabakalar barındıran

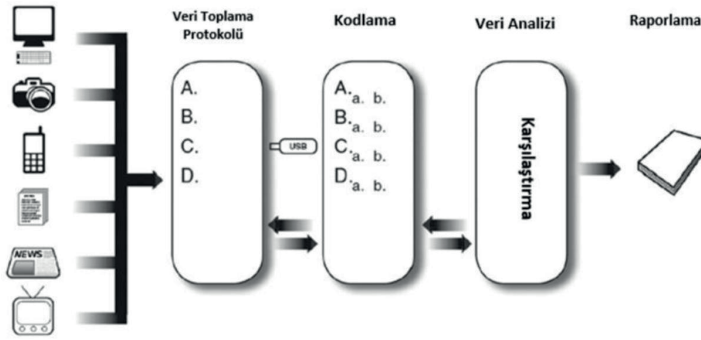
tek bir durumun çalışıldığı iç içe geçmiş tek durum deseni; birden fazla durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp çalışıldığı bütüncül çoklu durum deseni ve kendi içinde alt birimleri olan birden fazla durumun çalışıldığı iç içe geçmiş çoklu durum desenidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu araştırma kapsamında Yin'in sınıflandırması temel alınmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan durum, Türkiye ve Almanya'da sınıf öğretmeni yetiştirmedir. Her iki ülke de kendine özgü boyutları içinde barındırdığından bütüncül çoklu durum deseniyle karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmış ve bu kapsamda sonuçlara ulaşılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim alanının kendine ait istatistik, saf karşılaştırma, fonksiyonel analiz gibi çeşitli metodları vardır. Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim kapsamında sırasıyla tasvir, yan yana koyma, yorum ve karşılaştırma boyutlarından faydalanılarak her türlü teorik düşünce ve kaygılardan uzak bir şekilde sadece eğitim programları karşılaştırıldığı için saf karşılaştırma metodu kullanılmıştır. Ayrıca, iki öğretim programı ayrı ayrı ve birlikte ele alınarak, ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra benzerlikler ve farklılıklar kendi içinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma süresince tanımlayıcı ve yatay yaklaşımlardan faydalanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan dokümanlardan yararlanılmıştır. Alanyazına bakıldığında farklı araştırmacılar tarafından aynı dokümanlar için farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Geray (2006) dokümanları niteliklerine ve bulundukları ortama göre; Balcı (2018) ise, birincil ve ikincil kaynaklar olarak sınıflandırmıştır. Birincil olanlar kişinin kendisi tarafından yazılırken; ikincil dokümanlar ise başkası tarafından yazılanlardır. Corbetta (2003) ise dokümanları kişisel ve kurumsal dokümanlar olarak ayırmıştır (Kıral, 2020). Bu çalışma kapsamında kullanılan dokümanlar; Geray'ın (2006) sınıflandırmasına göre yazılı, Balcı'ya (2006) göre ikincil, Corbetta'nın (2003) ayırımına göre ise kurumsal dokümanlardır. Bu araştırmada veriler, incelenen ülkelerin eğitim sistemi, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına ilişkin resmi kurumlardan elde edilen dokümanlar, internet kaynakları ve ülkelerdeki kütüphaneler aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmada nitel veri kaynağı olarak Türkiye ile Almanya'da yürürlükte olan öğretmen yetiştirme kanun ve yönetmelikleri, eğitim sistemleri ve buna dair detaylar, öğretmen yetiştirme ile ilgili bilimsel kaynakların yanı sıra ders programları, ilgili kanun ve yönetmeliklere yönelik kaynaklar, ulusal ve uluslararası yayınlar, tezler ve makalelerden yararlanılmıştır. Araştırma boyunca resmi dokümanlar kullanılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde doküman analizi (betimsel tarama) kullanılmıştır. Doküman analizi çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Şekil 1, bu aşamaları göstermektedir (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021):



Şekil 1. Doküman Analizinin Aşamaları (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021)

Şekil 1’de görüldüğü üzere doküman analizi öncelikle çeşitli kaynaklardan veri toplanarak başlamakta ardından toplanan bu veriler ilişkilerine göre gruplandırılarak kodlanmaktadır. Daha sonra ise verilerin anlamlandırıldığı analiz ve karşılaştırma aşaması gelmektedir. Son olarak ise veriler raporlandırılmaktadır. Bu çalışmada çeşitli yollarla ulaşılan ve ortaya çıkarılan dokümanlar analiz aşamasında okunurken ilk seferde yüzeysel okuma, ikincisinde detaylı ve derin okuma gerçekleştirilmiştir. Derin okuma, dokümanlarda yer alan bilgilerin anlamlandırılması ve bilgilerin sentezlenmesi süreçleri için oldukça önemlidir. Bu bağlamda veriler ikincil okuma tekniği ile titizlikle okunarak seçilmiştir. Almanca’dan çeviri gerektiren bölümlerde ise söz konusu ülkenin kültürel ve dilbilgisi yapı özellikleri de dikkate alınarak ilk yazar tarafından birebir değil, metinler okunup özümserenok anlama bir bütün halinde çeviri yapılmıştır. İlk aşamada temalandırıp, ikinci aşamada anlamlandırılan veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve yorumlanarak bulgular kısmında kullanılmıştır. Son olarak analitik genelleme yoluyla ulaşılan araştırma sonuçları, sonuçlar kısmında alanyazına dayandırılarak tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının nesnelliği olup bunu gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı olay ve olguları olduğu şekliyle ve olabildiğince yansız gözlemlemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Mevcut araştırmada toplanan veriler rapor edilirken ayrıntılı bir biçimde sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla ilk yazar, araştırmaya konu olan her iki ülke ile uzun süreli etkileşimlerde bulunarak verilere yerinde ulaşmış ve incelemiştir. Bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olabilmesi için araştırmacının başında problem durumu ve alt problem cümleleri açıkça ortaya konularak toplanan veriler bu çerçevede gruplandırılmıştır. Bulguların kuramsal çerçeve ile uyumlu olması için alanyazın desteğinden faydalanılmıştır. Çalışmanın raporlaştırılmasında tablolarla sunma gibi tekniklerle bulgular açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için iki ülkenin araştır-

ma konusu bağlamında eğitim yapı özellikleri ve eğitim süreçleri ayrıntılı olarak tanımlanmış ve açıklanmıştır. Verileri toplama ve konu hakkında yapılan veri toplama süreci sonucunda elde edilen örnekler, bulgular kısmında ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Araştırmaya konu olan üniversitelerin öğretim programları, öğretmenlik mesleği ile ilgili kanunlar, lise diploması örneği gibi bulgular gerçek kişi ve kurumlar tarafından izinleri ve onayları alınarak araştırmada kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar alt problemlerle tutarlı bir şekilde raporlaştırılarak sunulmuştur. Detaylı açıklamalara yer verilerek gelecek araştırmacılar için aydınlatıcı unsurlar ortaya konulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise araştırmanın problem cümleleri ve alt problemler açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir. Bu problem cümleleri ışığında araştırmanın aşamaları, birbiriyle tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar, toplanan verilerden elde edilen bulgularla paralellik gösterecek şekilde açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan desen ve araştırma yaklaşımı açık bir şekilde tanımlanarak, yöntem kısmında anlatılmıştır. Veri analizi sürecinde yansız olunmamasına özen gösterilerek, toplanan verilerden gerçek dışı olanlar, nesnel olmayanlar veya yanlış anlaşılmalara içerenler gözden geçirilerek, araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliğin sağlanması için, araştırmanın deseni, yöntem bölümünde ayrıntılı biçimde anlatılmıştır. Bu bölümde ayrıca araştırma sürecinin tüm aşamalarına ve araştırmacının rolüne yer verilmiştir. Verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanarak sonuçlara ulaşılması basamakları adım adım detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Araştırmada ulaşılan dokümanlar yoluyla elde edilen veriler ışığında farklı bakış açıları, yaklaşımlar, alternatif açıklamalar ortaya çıkarılmış ve bunlara yer verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırma kapsamında karşılaştırmalı analizin önemli bir gereği olarak araştırmacıların nesnelliği ön plandadır. Araştırmacı doküman analizi yöntemini objektif olarak uygulamaya özen göstermiştir. Verilerin toplanması ve yorumlanması aşamalarında önyargı ve kişisel yorumlamalardan titizlikle kaçınılmış her adımda uzman kişilerin görüş ve onayı alınmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması, analiz edilmesi, kullanılması ve bulguların değerlendirilmesi aşamalarının ayrıntılı açıklamalarına yöntem kısmında yer verilmiştir. Ayrıca sonuç ve öneriler kısmında çalışmaya özgü öneriler sunmuştur. İlk yazar, Türkiye ve Almanya’da yer alan kütüphanelere ulaşmış ve bu kütüphanelerden kaynak kullanımı konusunda fiziki olarak yararlanılmıştır. Buna ek olarak araştırmanın doküman analizi aşamalarında temel kaynaklara ulaşarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılmayı çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan *Türkiye ve Almanya’da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?* sorusuna yönelik bulgular Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkiye ve Almanya’daki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Amaçları

	Türkiye	Almanya
Görev Tanımlaması	Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygunluk, mesleğin etik ilkelerine uygunluk	Devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek; geleceğin eğitim sorunlarını ve okulların ihtiyaçlarını dikkate almak
Mesleğe Hazırlık	Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/ öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.	Teorik aşama ve hazırlık hizmetinden oluşur. Yeterlilik koşullarının düzenlenmesi ve hazırlık hizmeti devletin sorumluluğundadır.
Eğitimin Kalitesi	Öğretmenlerin çalışma şartları, eğitimde kalitenin yükseltilmesi için belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir.	Okul gelişimi ile koordineli olarak eyalet hükümeti tarafından beş yılda bir değerlendirilir ve eyalet parlamentosuna rapor edilir.
Öğretmen Nitelikleri	Eğitim alanında gerekli teorik-pratik bilgi ve becerilere sahip, eleştirel düşünebilen, problem çözüme becerileri gelişmiş, araştıran, sorgulayan, ülke sorunlarından haberdar ve yaşam boyu öğrenen; çağdaş, demokratik, akademik ve mesleki donanıma sahip, yaratıcı, problem çözüme becerileri ve sosyal becerileri gelişmiş	Kapsayıcı eğitim sistemi açısından; bireysel farklılıklarla profesyonel olarak başa çıkma becerisi ve iş arkadaşlarıyla, ebeveynlerle, diğer meslek grupları ve kurumlarla işbirliği yapma becerisine sahip; bilimsel ve sanatsal yönden gelişmiş; yaşam boyu gelişime açık; bunu yapmaya hazır ve istekli
Özel Durumlar	Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.	Lisans ve yüksek lisans Eğitiminden sonra hazırlık hizmeti bulunur. Almanca dil bilgisine ayrıca önem verilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarında milli değerlere; Almanya’da ise kapsayıcı eğitim ile işbirliğine önem verilmektedir. Ayrıca eyaletler ve devlet birlikte çalışmaktadır. Bu yönüyle eğitim sistemi yarı özerk bir yapıdadır. Türkiye’de mesleki etiğe ve yaşam boyu öğrenmeye önem verildiği; Almanya’da ise gelişime açık olma-ya, dili iyi kullanmaya ve Türkiye’ye benzer biçimde yaşam boyu öğrenmeye önem verildiği görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi *Türkiye ve Almanya’da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında verilen eğitim düzeyleri ve süreleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?* olarak belirlenmiştir. Tablo 2, Türkiye ve Almanya’daki sınıf öğretmeni programlarının eğitim düzeylerini karşılaştırmalı olarak göstermektedir.

Tablo 2. Türkiye ve Almanya’daki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Eğitim Düzeyleri

Türkiye	Almanya
Lisans Eğitimi (zorunlu) 240 Kredi	Lisans Eğitimi (zorunlu) 180 Kredi
Yüksek Lisans Eğitimi (zorunlu değil)	Yüksek Lisans Eğitimi (zorunlu) 120 Kredi
	Hazırlık Hizmeti (zorunlu) 18 Ay

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye’de sınıf öğretmenliği programının eğitim düzeyi 240 kredilik bir lisans eğitimini; Almanya’da ise 180 kredilik lisans eğitimi, 120 kredilik yüksek lisans eğitimine ek olarak 18 aylık hazırlık hizmetini kapsamaktadır.

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Eğitim Düzeyleri ve Süreleri

Türkiye’de YÖK tarafından üniversitelere gönderilmiş belirli bir program vardır¹. Bu programda zorunlu dersler ve seçmeli dersler yer almaktadır. Zorunlu dersler bütün üniversitelerde ortak olarak okutulurken seçmeli dersler üniversiteden üniversiteye değişiklik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında değerlendirilen sınıf öğretmeni yetiştirme programı 2018 yılı programı olup toplam 240 krediden oluşmaktadır. Tablo 3’te kredilerin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkiye Sınıf Öğretmenliği Programı Kredi Dağılımı

Meslek Bilgisi (Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2)	Toplam 88 Kredi (10+12 olmak üzere toplam 22 kredi)
Genel Kültür	42
Alan Eğitimi	110
Toplam	240

Tablo 3’te görüldüğü üzere Türkiye’de sınıf öğretmenliği programının toplam 240 kredisinin içeriği; 110 kredis alan eğitimi, 42 kredis genel kültür bilgisi, 88 krediden oluşan meslek bilgisinin 22 kredis öğretmenlik uygulaması olacak şekilde dağıtılmıştır.

Almanya’da Duisburg-Essen Üniversitesi ilkökul öğretmenliği lisans programı kredi dağılımı ise Tablo 4’te gösterilmektedir.

1 Bu uygulamaya 2021 yılında YÖK’ün Eğitim Fakültelerine öğretmen yetiştirme programlarını oluşturma konusunda yaptığı yetki devri kararı ile son verilmiştir.

Tablo 4. Duisburg-Essen Üniversitesi İlkokul Öğretmenliği Lisans Programı Kredi Dağılımı

Alanlar	Krediler
Öğrenme Alanı 1: Temel Dil Eğitimi	41 kredi (AKTS)
Öğrenme Alanı 2: Temel Matematik Eğitimi	41 kredi (AKTS)
Öğrenme Alanı 3: Doğa(fen) ve Sosyal bilimler (hayat bilgisi dersi) veya seçili alana özgü bir ders (Sanat, Müzik, İngilizce veya Din Eğitimi)	41 kredi (AKTS)
Eğitim Bilimleri Öğrenme Alanı /6 Kredilik Yetenek ve Oryantasyon Stajı (Uyum ve Oryantasyon)/[EPO (Eignungs-und Orientierungspraktikum)] dahil olmak üzere	37 kredi (AKTS)
Mesleki Alanda Staj	6 kredi (AKTS)
Göçmen Öğrenciler İçin Almanca	6 kredi (AKTS)
Lisans Bitirme Tezi	8 kredi (AKTS)
Lisans Derecesindeki Toplam Kredi	180 kredi (AKTS)

Tablo 4'te görüldüğü üzere Duisburg-Essen Üniversitesi İlkokul Öğretmenliği Lisans Programı toplam 180 krediden oluşmaktadır. Kredilerin dağılımı; 41 kredi temel dil eğitimi, 41 kredi temel matematik eğitimi, 41 kredi alan bilgisi, 37 kredi eğitim bilimleri alanı (içinde 5 haftalık stajda dahil), 6 kredi mesleki staj, 6 kredi göçmen öğrenciler için Almanca ve 8 kredi lisans bitirme tezi olacak şekildedir. Duisburg-Essen Üniversitesi İlkokul Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ise toplam 120 krediden oluşmaktadır. Kredilerin dağılımı; 13 kredi temel dil eğitimi, 13 kredi temel matematik eğitimi, 13 kredi seçilen alan bilgisi, 12 kredi seçilen alanda derinleşme eğitimi, 18 kredi eğitim bilimleri alanı, 25 kredi staj dönemi, 6 kredi göçmen öğrenciler için Almanca ve 20 kredi yüksek lisans bitirme tezi olacak şekildedir. Yüksek lisansta, lisansta seçilen branşta eğitim almaya devam edilmektedir. Öğrenciler kaydolarken, hangi branşta eğitime devam etmek istediklerini belirtirler. Lisansta doğa (fen bilimleri) veya sosyal bilimler (hayat bilgisi) öğrenme alanından hangisi seçilmiş ise, aynı alan seçilerek o alanda derinleşilir ve eğitim sürecine devam edilir. Göçmen öğrenciler için Almanca ve eğitim bilimleri eğitimi de zorunludur.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise, *Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının giriş koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?* olarak belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmenliği Programlarının Giriş Koşulları

Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği programlarına kabul edilme koşulları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nuyla düzenlenmiştir. Buna göre yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmak isteyenler, lise veya dengi

okulları bitirmek zorundadır. Yükseköğretim kurumlarına, kimlerin nasıl girecekleri, bitirmesi gereken programlar, giriş şartları YÖK tarafından tespit edilir. YÖK bu koşulları berirlirken MEB ile işbirliği içerisinde çalışır. Yükseköğretim Kurumlarının düzenlediği sınava girmek; Türkiye’de herhangi bir yükseköğretim kurumunda eğitim almak isteyen adaylar için zorunludur. Tercih ettikleri kuruma yerleşmek isteyen adayların bu sınavdan yeterli puanı almış olması gereklidir. Ayrıca sınava girebilmek için belli koşulları yerine getirmeleri gerekmektedir (Kilimci, 2006). YKS, üniversiteye girişte YGS ve LYS yerine gelen Yükseköğretim Kurumları Sınavı olarak bilinen yeni sistemin adıdır. Ege Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’na Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) puan türlerinden EA puan türüne göre öğrenci alınmaktadır. 2021 yılı YKS sonuçlarına göre Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı taban puanı 382,969 ve başarı sıralaması 63.397 şeklindedir. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nın öğrenci kontenjanı 60 kişidir.

Almanya’da ise prensip olarak bir öğretmenlik derecesi için ön koşul, genel veya alan ile ilgili bir yüksek öğrenim giriş yeterliliği veya eşdeğer olarak tanınan önceki bir eğitimidir. Yükseköğrenim giriş yeterliliği belgesi (Abitur), ortaöğretimin ikinci kademesinin son yılında gerçekleşen sınavlar sonucunda elde edilen lise mezuniyet belgesidir (Schulministerium NRW, 2022). Buna ek olarak, öğretmen olmak isteyen adaylar için başvuru yapılan üniversiteye göre değişen özel giriş koşulları bulunabilir. Örneğin temel olarak mesleki ilerleme eğitimi, istenilen eğitim bölümüne karşılık gelen mesleki eğitim veya mesleki faaliyet, başarılı bir giriş sınavı veya başarılı bir deneme gerekli olabilmektedir. Eğitim almak istediği alana ve üniversiteye karar veren adaylar çevrimiçi olarak doğrudan ilgili üniversitelere başvuru yaparlar. Ardından ‘Öğretmen Yetiştirme Yasası (LehrerausbildungsgesetzLABG) ve ‘Öğretmenlik Eğitimi Giriş Yönetmeliği (LehramtszugangsverordnungLZV) tarafından belirlenen seçim prosedürleri uygulanarak öğrenciler seçilir. Buna göre bölüme yüksek oranda başvurunun olduğu fakat kontenjan sınırlamasının olduğu öğretmenlik alanlarında NC (Numerus Clausus) ortaöğretim belgesindeki diploma notu adayların seçiminde belirleyicidir. Buna ek olarak, üniversiteler yönetmeliklerinde daha fazla gereklilik belirleyebilir (Schulministerium-NRW, 2022). Duisburg-Essen Üniversitesi İlkokul Öğretmenliği Lisans Programı’na başvurabilmek için adayların; genel yükseköğrenim giriş yeterliliği (Abitur) belgesine veya bölüme özel yükseköğrenim giriş yeterliliği belgesine veya eşdeğer olarak kabul edilen bir eğitim sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir. Bunların dışında kayıt için özel koşullar bulunmaktadır. Başvuran ve kabul alan adayların kayıt olmadan önce Öğretmen Eğitimi Merkezi’nin çevrimiçi öz değerlendirmesine (SkaLa) katılım belgesine sahip olmaları gerekmektedir, bu katılım tüm öğretmenlik bölümlerine kayıt olmak için zorunludur (Skala: Sprachkompetenz angehender Lehramtsstudierender/

Öğretmen adayı öğrenciler için dil yetenekleri). Skala, okuma ve yazma becerileri hakkında geri bildirim sunan, öğretmen adayları için özel hazırlanmış çevrimiçi bir öz değerlendirmedir. Skala, eğitimin hemen başında öğrencilerin yazılı dil becerileri hakkında bir genel bakış sunar. Duisburg-Essen Üniversitesi İlkokul Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'na kabul edilmek için öncelikle başarılı bir lisans derecesine sahip olmak gerekir. Bu lisans eğitiminin Almanya'daki bir üniversitede tamamlanmış olması tercih edilir. Ancak, lisans eğitimi Almanya dışında alınmışsa veya farklı bir sistemden geliyorsa, bu eğitimin Almanya'daki lisans derecesine denk olup olmadığının sınav kurulu tarafından değerlendirilip onaylanması gerekir. Alternatif olarak, en az üç yıl süren ve §2 LZV (Lehramtszugangsverordnung-Öğretmen Eğitimi Yönetmeliği) kapsamında kabul edilen üç öğrenme alanını içeren bir eğitim programı tamamlanmışsa da başvuru yapılabilir. Bu eğitimde ayrıca eğitim bilimleri (pedagoji) ile ilgili derslerin de yer alması beklenir. Bununla birlikte, alınan eğitimin düzeyinin Almanya'daki bir üniversite diplomasına denk olması (yükseköğretim seviyesinde sayılması) gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde bulunan Duisburg-Essen Üniversitesi İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programı ile Türkiye'deki Ege Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda iki ülkenin öğretmen yetiştirme programları, amaçları ve üniversiteye giriş koşulları karşılaştırılmış ve birçok alanda farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulmuştur.

Birinci alt problem doğrultusunda Türkiye ve Almanya'da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programları amaçları açısından incelenmiştir. Almanya'da amaç, mezunların devlet okullarında bağımsız olarak öğretmenlik yapabilmesini sağlamak; Türkiye'de ise öğretmenlerin görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmeleri olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle Türkiye'de milli değerlere ayrıca önem verildiği söylenebilir. Her iki ülkede de yaşam boyu öğrenmeye önem verildiği görülürken, Almanya'da Almanca dil bilgisi ve bireysel farklılıklarla başa çıkılmasının yanı sıra kapsayıcı eğitimin uygulanmasının öneminin özellikle vurgulandığı belirlenmiştir. Buna karşın Türkiye'de yeni düzenlemeyle getirilen öğretmenlik meslek kanunu ile aday öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olmak üzere üç yeni kariyer basamağı oluşturulduğu tespit edilmiştir. Kilimci (2006) Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırdığı çalışmasında; Almanya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme amaçlarını eğitim sırasında daha kapsamlı uygulama ve oryantasyon ile öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak ve teori ile uygulama aşamaları arasındaki ilişkinin yoğunlaştırılmasını sağlamak olarak belirlemiştir. Türkiye'de ise amaçlar;

öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ile ilgili bilgilere sahip olmak ve bunları sınıf ortamında uygulayabilmek, öğrencilere rehberlik ederken eğitimle ilgili çağdaş gelişmeleri izleyebilmek olarak belirlenmiştir. Bu bulgular mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Almanya’da eğitim programlarının oluşturulması ve yürütülmesi süreçlerinden eyalet yönetimleri sorumlu iken, Türkiye’de program değerlendirmeleri Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim adına çalışan müfettişler aracılığı ile yapılmaktadır. Çınar ve Doğan (2019) Türkiye, Almanya ve Finlandiya ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemişlerdir. Almanya’da eğitimin işleyişinden ve denetiminden eyaletlerin sorumlu olduğu, denetim yapacak ayrı bir teftiş kurumu bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’nin bu noktada daha merkezi bir yapıda olup, okulların gözetim ve denetiminin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Teftiş Kurulu tarafından yapıldığını belirlemişlerdir. Uygun, Ergen ve Öztürk (2011) Almanya, Türkiye ve Fransa’daki Öğretmenlik Uygulamalarını karşılaştırdıkları çalışmalarında; Türkiye’nin programlar konusunda daha merkezîyetçi bir yapıda olduğunu; Almanya’da ise eyalet yetkisindeki programların dağınık olmasının bir sorun olarak görüldüğünü ve ortak standartların sağlanması yönünde çabalar olduğunu belirtmişlerdir. Turan (2005) Türk-Alman eğitim sistemlerini karşılaştırarak değerlendirmiştir. Mevcut araştırma ile paralel olarak Almanya’da yetkinin eyaletler ve devlet arasında paylaşıldığını saptamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında Türkiye ve Almanya’da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programları eğitim düzeyleri ve süreleri alt boyutunda incelenmiştir ve öğretmen olabilmek için geçirilen sürenin Almanya’da Türkiye’den daha uzun olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de sınıf öğretmeni olmak için dört yıl eğitim alınması gerekirken, bu süre Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti için üç yıl lisans eğitime ek olarak iki yıl yüksek lisans eğitimi olmak üzere toplamda beş yıldır. Almanya’da Bologna süreciyle birlikte eğitim yeniden yapılandırılarak, öğretmen eğitimi üç yıl lisans ve iki yıl yüksek lisans olacak şekilde iki kademeli olarak düzenlenmiştir. Ayrıca bu eğitimlerin ardından öğretmen adaylarının 12 ila 18 aylık (eyaletlere göre süre değişebilir) hizmet dönemi adı verilen staj dönemini yapmaları zorunludur. Kalkan (2021) Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarını karşılaştırdığı çalışmada; Almanya’da öğretmen yetiştirme programlarında ardışık model (lisans+yüksek lisans) uygulandığını ve öğretmen olmadan önce geçirilen toplam hizmetçi eğitim süresinin 6,5 yıl olduğunu saptamıştır. Çınar ve Doğan (2019) çalışmalarında; Bologna Deklarasyonu ile ortaya konulan 2 aşamalı yükseköğretim sistemi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), Diploma Eki gibi kavramların yaygınlaştırılmasının 2010 yılında tüm ülkelerde tamamlanmış olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Sözen ve Çabuk (2013) Almanya, Türkiye ve Avusturya

olmak üzere üç ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında benzer bulgular elde etmişlerdir. Bu ülkelerde verilen eğitimin nitelik ve kalitesinin; bu süreyle doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’de ise öğretmen yetiştirme programı eğitim düzeyi ve süresi dört yıllık lisans eğitimi olarak tespit edilmiştir. Yüksek lisans eğitimi ise zorunlu değildir, isteğe bağlı yapılabilmektedir. Türkiye’de; Almanya’da olduğu gibi eğitim sonrasında mesleğe hazırlık amaçlı 12 ila 18 aylık zorunlu bir staj dönemi bulunmamaktadır. Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde öğretmen adayları toplamda 300 kredi elde ederek mezun olmaktadır. Türkiye’de ise lisans eğitiminin 240 kredi olduğu görülmüştür. Sakarya Maden (2014) Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki öğretmen yetiştirme programını Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırmıştır. Mevcut araştırma ile benzer şekilde öğretmen adaylarının Almanya’da Avrupa Kredi Transfer Sistemine göre çeşitli kademe, etkinlik ve uygulamaları tamamlayarak toplamda 300 kredi puanı elde ederek mezun olmaya hak kazandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Türkiye’de eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adayları ağırlıklı olarak ilköğretim kademesinde eğitim vermeye yönelik yetiştirilirken, branş öğretmenlerinin tüm kademelerde çalışabilir şekilde yetiştirildiğini belirtmiştir. Almanya’da ise her kademenin eğitim programı farklıdır. Bu yüzden eğitimi aldığı kademedeki farklı bir kademe ders vermek isteyen öğretmen adayları, o kademeyle ilgili olan dersleri de almak ve başarmak zorundadırlar (Sakarya Maden, 2014).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında Türkiye ve Almanya’da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına giriş için gerekli koşullar ve bu kurumlarda öğretmen olabilecek seviyeye gelmek için geçirilen aşamalar incelenmiştir. Genel eğitim sistemine bakıldığında Almanya’da zorunlu eğitim süresi 9-10 yıldır. 9. veya 10. sınıftan mezun olduktan sonra öğrenciler; istekleri doğrultusunda çeşitli mesleki eğitimleri alarak, bir meslek sahibi olmayı tercih edebilmektedirler. Üniversitede eğitim almak isteyen adayların ise 13 yıllık eğitimin ardından Abitur adı verilen -lise bitirme- yüksek öğretim olgunluk diplomasına sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir. Erben Keçici’nin (2011) çalışmasında da Almanya’da neredeyse tüm eyaletlerde okul öncesi öğretmenliği dışında kalan öğretmen eğitimi veya bir üniversite eğitimi almak isteyen öğrencilerin genel yükseköğretim olgunluk diplomasına (Abitur) sahip olmalarının zorunlu olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda eğitime üniversitede devam etmeyi tercih eden öğrenciler için alınması gereken zorunlu eğitim, 13 yıldır. Zorunlu eğitim süresinin dağılımı eyaletler arasında farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde ilkokul 4 yıl iken Brandenburg Eyaleti’nde 6 yıldır. Kilimci (2006) çalışmasında; Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin 8 yıl olduğunu, bu yönüyle zorunlu eğitim süresinin Almanya’ya göre daha az olduğunu belirtmiştir. Ancak 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıldan 12

yıla çıkarılmıştır. Daha önce 5+3 (ilkokul-ortaokul) şeklinde uygulanan model, 4+4+4 (4 sene ilkokul, 4 sene ortaokul ve 4 sene lise) şeklinde kademelenmiştir. Bu düzenleme sonucunda Türkiye’de örgün eğitim süresinin 12 yıla çıkarılarak Almanya ile yakın duruma gelmiştir; ancak günümüzde hala Almanya’dan bir yıl eksik olduğu saptanmıştır. Almanya ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşullarına bakıldığında; Türkiye’de üniversiteye giriş sınavları ÖSYM tarafından yapılmakta iken Almanya’da üniversite için bir giriş sınavı söz konusu değildir. Almanya’da yükseköğretim kabul koşulu 13 yıllık eğitimin sonunda alınan ortaöğretim diplomasıdır. Nitekim Kilimci (2006) ve Aykaç, Kabaran ve Bilgin (2014) çalışmalarında Türkiye’de üniversite eğitimi alabilmek için bir ortaöğretim kurumundan, liseden, mezun olmuş olmak ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından düzenlenen Üniversite Seçme Sınavını kazanmış olmak ön şartı varken; Almanya’da Türkiye’den farklı olarak lise bitirme sınavı sonucu alınabilen ve üniversiteye doğrudan giriş hakkı veren ‘Abitur’ belgesi almış olmak gerektiğini saptamıştır. Ayrıca üniversiteye kabul koşulları açısından Almanya’da Müzik, Sanat ve Spor eğitimi gibi özel yetenek gerektiren bölümler için Türkiye’de olduğu gibi özel yetenek sınavlarına girmek gerekmektedir.

Araştırmanın bulguları ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğretmenlik gibi motivasyon gerektiren mesleklerin seçiminde puandan ziyade ilgi alanı ve mesleki eğilimlere göre, süreç odaklı değerlendirmeler yapılabilir.
2. Türkiye’de üniversite giriş koşullarına öğretmenlik mesleğine yönelik özel kriterler eklenebilir.
3. Türkiye ve Almanya’da veya başka ülkelerde uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programları dikey bir yaklaşımla karşılaştırılabilir.
4. Türkiye ve Almanya arasında veya Türkiye ve başka ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları hakkında öğretmen adaylarının, mesleği yapmakta olan öğretmenlerin ve öğretmen adayı yetiştirmekten sorumlu öğretim elemanlarının görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Genç Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 144-160.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (1997). Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1997’ye. İstanbul: İstanbul Kültür.
- Alkan, S. (2012). AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Aslan, A. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (9), 23-37.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Balcı, P. (2018). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen*, 37(28).
- Çınar, K., Doğan, C. (2019). “Türkiye, Almanya ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 204-218.
- Duisburg-Essen Üniversitesi, (2022). 2021-2022 yılı yerleştirme sonuçlarına göre öğretmenlik alan bazlı NC değerleri ve aday sayıları: NC - Verfahrensergebnisse (uni-due.de) adresinden alındı, Erişim tarihi: 03.03.2022
- Erben Keçici, S. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi . *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Ergün, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Grauman, O. (2014). Aspekte der geschichte westeuropäischer lehrerbildung. *International Dialogues on Education*, 42-58. ISSN: 2198-5944.
- Güleç, D. G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2-16.
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 170-189.
- LABG, (2002). Lehrerausbildungsgesetz/ Öğretmen Eğitimi Yasası. <https://www.schulministerium.nrw/lehrausbildungsgesetz>, Erişim tarihi: 27.10.2019.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (2020). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim tarihi: 29.10.2019
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Eğitimde 2024’te pek çok önemli düzenleme hayata geçirildi. <https://www.meb.gov.tr/egitimde-2024te-pek-cok-onemli-duzenleme-hayata-gecirildi/haber/35849/tr>
- NRW, S. (2021). Einstellung in den vorbereitungsdienst für ein lehramt in Nordrhein-Westfalen. Eyalet Eğitim Bakanlığı: https://www.schulministerium.nrw.de/sevon/2021_1/allgemeineHinweise/Hinweise_fuer_Bewerberinnen_und_Bewerber.pdf, Erişim tarihi: 28.04.2022
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 227-250.
- Sakarya Maden, S. (2014). Türkiye’deki öğretmen eğitiminin Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’ndeki ve kimi Avrupa Birliğine üye ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 73-94.
- Sandfuchs, U. (2012). Die Lehrerbildung in Deutschland – Geschichte, struktur und reform. *Lehrerbildung in Europa: Geschichte, Struktur und Reform*, 59-72.
- Schule in Deutschland, (2017). Almanya’da okul / Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti üst seviye lise. <https://schule-in-deutschland.de/die-oberstufe-in-nordrhein-westfalen>, Erişim tarihi: 21.09.2020.
- Schulministerium NRW, (2022). Kuzey Ren Vestfalya Eyalet Eğitim Bakanlığı. Lise hakkında sık sorulan sorular: <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/schulformen/gymnasium/haeufig-gestellte-fragen-zur-gymnasialen-oberstufe>, Erişim tarihi: 20.09.2020.
- Schulministerium NRW, (2022). Ministerium für schule und bildung des landes Nordrhein-Westfalen. Voraussetzungen, <https://www.schulministerium.nrw/voraussetzungen>, Erişim tarihi: 20.02.2022.
- Schulministerium- NRW, (2022). Ministerium für schule und bildung des landes Nordrhein-Westfalen. Lehrer werden. <https://www.lehrer-werden.nrw/was-bringst-du-mit/voraussetzungen>, Erişim tarihi: 20.02.2022.

- Sözen, S. ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 213-230.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 419-426.
- Turan, D. D. (2005). Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türk-Alman eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/167/orta3-turan.htm, Erişim tarihi: 21.02.2022.
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). A comparison between practical training programs in teacher education in Turkey, Germany and France. *Elementary Education Online*, 10(2), 389-405.
- Virag, İ. (2004). Der Bologna-Prozess und die reform der lehrausbildung in Deutschland. *Germanistische Studien V*, 119-137.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 73-90.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. Ankara: T.C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (1998, Mart). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. TC. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>, Erişim tarihi: 05.05.2019
- Yükseköğretim Kurulu (2010). Bologna süreci nedir?. Yüksek Öğretim Kurulu Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>, Erişim tarihi: 09.09.2021.
- Yükseköğretim Kurulu (2020, 18 Ağustos). Eğitim fakültelerine müfredat geliştirme yetkisi devri kararı. <https://eski.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları.



OKULLARDA ŞİDDET OLGUSU VE AKRAN ZORBALIĞI

“ ”

Anıl MANGUŞ¹

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, anil.mangus@giresun.edu.tr, ORCID:
0000-0002-1992-1999

1. GİRİŞ

Okullarda şiddet olgusu, yalnızca fiziksel zararın ötesine geçen etkileriyle karmaşık ve acil bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Araştırmalar, eğitim ortamlarında şiddetin fiziksel saldırılar, duygusal istismar ve zorbalık gibi daha örtük psikolojik savaş biçimlerinde ortaya çıkabileceğini sürekli olarak ortaya koymuştur (Ashraf ve ark., 2020; Daniels ve ark., 2007; Ferrara ve ark., 2019; Kyegombe ve ark., 2017; Loon-Dikkers ve ark., 2024; Peguero, 2011; Sibisi ve ark., 2024). Bu şiddet türlerinin her biri, okul ikliminin bozulmasına önemli ölçüde katkıda bulunmakta ve bu durum hem öğrencilerin eğitim başarılarını hem de ruh sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Akran zorbalığı ise eğitim ortamlarında önemli bir sorun olarak öne çıkmakta olup; fiziksel, sözel ve sosyal saldırganlık gibi çeşitli biçimlerde kendini gösteren akranlar arası saldırgan davranışlarla karakterize edilmektedir. Bu olgu, özellikle ergenler arasında yaygın olarak görülmekte ve ciddi psikolojik ve davranışsal sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda okullarda şiddet ve akran zorbalığı ele alınacaktır.

2. OKULLARDA ŞİDDET OLGUSU

Okul şiddetinin önemli bir boyutu, öğretmenlerden öğrencilere yönelik saldırgan davranışlardır; bu durum fiziksel cezalandırma ve sözlü hakaretleri içermektedir. Sibisi ve arkadaşları, bazı bölgelerde, öğretmenler tarafından uygulanan duygusal ve fiziksel istismarın yaygın olduğunu ve bunun öğrencilerde kronik travma gibi yıkıcı sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır (Sibisi ve ark., 2024). Benzer şekilde, Kyegombe ve arkadaşları (2017) ise öğretmenlerin olumlu disiplin uygulamalarının değerini kabul etmelerine rağmen, zaman alıcı olması nedeniyle halen fiziksel ceza yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum, korku ve mağduriyet temelli bir okul kültürünün oluşmasına zemin hazırlamakta, öğrenme ortamının niteliğini zayıflatmaktadır.

Okul şiddeti işitme engelli kız çocukları gibi dezavantajlı gruplara da uzanabilmektedir. Bu öğrenciler, okul sınırları içinde fiziksel, psikolojik ve cinsel şiddete karşı daha yüksek düzeyde savunmasız olduklarını bildirmişlerdir (Ashraf ve ark., 2020). Bu durum, sadece genel okul şiddetini değil, aynı zamanda bu grupların karşılaştığı zorlukları da dikkate alan müdahalelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Bamalan ve arkadaşlarının Suudi Arabistan'daki okullarda şiddet üzerine yaptığı derleme çalışması, sözlü zorbalık gibi daha ince şiddet biçimlerinin bile öğrencilerin sosyal ilişkileri ve akademik başarıları üzerinde ciddi olumsuz etkiler yarattığını göstermiştir (2023). Bu bulgu, okul şiddetinin çok boyutlu doğasının eğitim sistemleri içinde kapsamlı şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okul şiddetinin etkileri yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda akademik performansa da yansımaktadır. Burdick-Will'in araştırması, okulda yaşanan şiddet ile düşük akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu ve şiddetin hem öğrenmeyi hem de öğretimi engellediğini ortaya koymuştur (2013). Öğrenciler kendilerini güvende hissetmediklerinde veya sürekli mağduriyet yaşadıklarında, derse odaklanma ve akademik faaliyetlere tam olarak katılma kapasiteleri azalmakta; bu da devamsızlıkların artmasına ve okulu bırakma oranlarının yükselmesine neden olmaktadır (Peguero, 2011). Sürekli şiddete maruz kalan öğrencilerde bilişsel katılım azalmakta ve bu durum eğitimdeki toplumsal eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir (Vachuska, 2025). Bu bağlamda şiddetin okul iklimini güvensiz bir ortama dönüştürdüğü ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği söylenebilir. Akademik başarının düşmesi ile topluma katılım ve toplumsal eşitlik oranları düşmektedir.

Okul şiddetinin psikolojik sonuçlarını anlamak, ruh sağlığı desteğine odaklanan müdahale stratejilerinin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmalar, şiddete maruz kalmanın çocukların duygusal düzenleme becerileri ve akademik başarıları üzerinde ciddi olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermiştir (Daniels ve ark., 2007; Loon-Dikkers ve ark., 2024). Öğrencilerin iyi oluş halini geliştirmeyi amaçlayan müdahale programları, bu olumsuzluklara karşı bir tampon işlevi görebilir; bu da destekleyici okul ortamlarının teşvik edilmesinin, şiddeti azaltma stratejilerinde kilit bir unsur olduğunu göstermektedir (Loon-Dikkers ve ark., 2024). Okul şiddetinin önüne geçilmesinde, öncelikle şiddetin ortaya çıkardığı sonuçları dikkate almak önem taşımaktadır. Şiddetin öğrencilerin beceri ve başarılarına önemli ölçüde engel olduğu farkındalığına ulaşılarak çeşitli müdahale yöntemleri uygulanabilir.

Okul şiddetini önlemeye yönelik yaklaşımlar çoğunlukla yalnızca öğrenciler üzerine odaklanmış; öğretmenler ve okul personelinin de şiddete maruz kalabileceği gerçeği göz ardı edilmiştir. Araştırmalar, önemli bir orandaki eğitimcinin okul temelli şiddete maruz kaldığını ve bunun hem onların ruh sağlığını hem de pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma kapasitelerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Daniels ve ark., 2007). Bu durum, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin güvenliği ve iyi oluşunu merkeze alan bütüncül bir çerçevenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, etkili okul şiddeti önleme stratejileri, bütüncül bir bakış açısını içermelidir. Olumlu disiplin ve travma duyarlı yaklaşımları temel alan *Good School Toolkit* gibi programlar, öğrencilere yönelik şiddetin azaltılmasında umut verici sonuçlar göstermiştir (Devries ve ark., 2015; Knight ve ark., 2018). Bu müdahaleler, okul politikaları ve kültüründe sistematik değişiklikleri savunarak, sadece şiddeti önlemeyi değil, aynı zamanda akademik katılımı artıran destekleyici ortamlar yaratmanın da önemini yansıtmaktadır.

(Benbenishty ve ark., 2016). Bu bağlamda okullarda güvenli bir ortam oluşturma ve buna uygun stratejiler belirleme hem öğrencilerin hem de okul çalışanlarının daha verimli ve psikolojik olarak sağlıklı olmalarına fırsat tanıyacaktır.

Okul şiddeti üzerine yürütülen tartışmalar, aynı zamanda aile dinamikleri ve topluluk etkilerini de içermelidir. Loon-Dikkers ve arkadaşlarının vurguladığı gibi, okulda iyi oluş halinin geliştirilmesi, aile içi şiddetle de kesişmektedir; bu da etkili müdahalelerin, öğrencilerin daha geniş sosyal çevrelerini dikkate alması gerektiğini göstermektedir (2024). Bu tür kapsamlı yaklaşımlar, öğrencilerde direnç geliştirilmesine katkı sağlarken, daha sağlıklı aile ve toplum ilişkilerinin kurulmasına da olanak tanır.

3. AKRAN ZORBALIĞI

Okullardaki akranlar arası şiddet ise okul şiddeti kapsamında yer alan ciddi bir endişe kaynağıdır. Siller ve arkadaşları, birçok lise öğrencisinin taciz ve flört şiddeti gibi ciddi şiddet biçimlerine maruz kaldığını ortaya koymuş; bu deneyimlerin genellikle olumsuz okul iklimi ve toplumsal faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir (2021). Veriler, okullar güvensiz olarak algılandığında şiddet eğiliminin arttığını ve bu durumun, öğrencilerin akademik katılımını ve psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyen mağduriyet döngülerine yol açtığını göstermektedir (Ferrara ve ark., 2019; Peguero, 2011). Ayrıca zorbalığın da göz ardı edilmemesi gerekir; akran zorbalığı, anksiyete ve depresyon gibi uzun vadeli ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkilendirilmiş ve okul şiddeti sorununu daha da derinleştirmiştir (Dupper & Meyer-Adams, 2002; Spiel ve ark., 2011). Buna göre, akran zorbalığının uzun vadede öğrencilerin ruh sağlığının olumsuz etkilenmesine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, akran zorbalığının özellikle ilkokulun üst sınıflarındaki erkek öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, ortaokul döneminde cinsiyete bağlı farkların daha az belirgin olduğu görülmektedir. Bu durum, Han ve arkadaşlarının bulgularıyla da desteklenmektedir; araştırmalarında, ilkokulun son sınıflarında erkek öğrenciler arasında zorbalık yaygınlığının kız öğrencilere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu, ancak ortaokulda bu farkın anlamlı olmadığı belirtilmiştir (2016). Bu durum, Mackay ve arkadaşlarının da vurguladığı üzere, zorbalığın genellikle ilkokulun erken yıllarında, özellikle 4. sınıf civarında başladığını göstererek, ortaokula geçişten önceki dönemlerde erkek öğrencilere yönelik müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (2011). Yapılan araştırmalar bağlamında değerlendirildiğinde, akran zorbalığının daha çok erkek öğrenciler arasında yaygın olduğu ve çoğunlukla ilkokul düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

Ergenlerin bireysel özellikleri de akran zorbalığına maruz kalma oranları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, yalnızlık ve sosyal kaygı

gibi faktörlerin daha yüksek düzeyde zorbalık mağduriyetiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Acquah ve arkadaşlarının çalışmasında, sosyal olarak yalnız olan erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin ilerleyen dönemlerde daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, sosyal kabulün zorbalığa karşı koruyucu bir unsur olabileceğini göstermektedir (2015). Benzer şekilde, Lereya ve Wolke, doğum öncesi dönemde yaşanan aile içi olumsuzluklar ve uyumsuz ebeveynlik davranışlarının, çocuğun okul deneyimlerini olumsuz etkileyerek akran zorbalığına karşı daha savunmasız hale gelmesine neden olabileceğini ifade etmektedir (2012). Yapılan araştırmaların genç yaşta bireylerin yaşadığı psikolojik sorunlar, aile içinde yaşanan olumsuz ebeveyn tutumları bireylerin savunmasız hale gelmesine neden olabileceği, bu nedenle okullarda karşılaşılan akran zorbalığı ile mücadele etmelerinde yetersiz kalabileceklerine vurgu yapıldığı söylenebilir.

Araştırmalar, eğitim ortamının da akran zorbalığını azaltma ya da artırma noktasında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Okullar, çocukların sosyal gelişimleri açısından temel ortamlar olduğundan, müdahalelerin yaygın ve sistematik olması gerekmektedir. Kerr ve arkadaşları, okulların sosyal gelişim açısından önemli bağlamlar olduğu göz önünde bulundurularak, zorbalıkla mücadelede okul çapında etkili stratejilerin hayata geçirilmesinin zorunlu olduğunu belirtmektedir (2010). Öte yandan, Lester ve Cross, kronik zorbalığa maruz kalmanın yalnızca duygusal değil, aynı zamanda davranışsal sorunlara da yol açabileceğini ortaya koyarak, bu tür mağduriyetlerin ergenlerin genel iyilik hallerine yönelik uzun vadeli olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir (2014). Okul ortamında akran zorbalığına maruz kalan bireylerin uzun vadede psikolojilerinin olumsuz etkilenmesini önlemek amacıyla yapılması gereken, okullarda gerekli müdahalelerin yapılması ve zorbalıkla mücadele edilmesidir.

Akran ilişkileri de zorbalık riskinin artması ya da azalmasında önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Lester ve Mander'in araştırmasına göre, etkili akran destek sistemleri, mağduriyet riskini azaltabilmekte; buna karşılık, sosyal izolasyon, bireylerin zorbalıkla başa çıkmalarını zorlaştırarak mağduriyet riskini artırmaktadır (2015). Buna ek olarak, Biswas ve arkadaşları, zorbalık mağdurlarının genellikle okul devamsızlığı yaşadıklarını ve eğitimden kopma risklerinin arttığını, bunun da onları gelecekteki zorbalıklara karşı daha savunmasız hale getirdiğini belirtmektedir (2020). Bu durum, okul bağlılığı ile akran zorbalığı arasındaki etkileşimin, ergenlerin akademik başarıları ve ruh sağlıkları üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir.

Günümüzdeki müdahale programları, akran zorbalığı ile başa çıkmada duygusal düzenleme stratejilerinin önemini giderek daha fazla kabul etmektedir. Gardner ve arkadaşları, duygusal düzenleme becerileriyle şekillenen olumsuz baş etme stratejilerinin, mağdurlar açısından daha ciddi

sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Bu bulgu, okul müfredatlarına duygusal zekâ ve baş etme mekanizmalarını geliştirmeye yönelik uygulamaların entegre edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (2017). Bu kapsamda, olumlu genç gelişimini destekleyen programların geliştirilmesi, destekleyici ve kapsayıcı okul atmosferlerinin oluşturulmasına katkı sağlayarak zorbalığın olumsuz etkilerinin azaltılmasına yardımcı olabilir.

SONUÇ

Okullarda şiddet olgusunu ele almak, hem kısa vadeli müdahaleleri hem de sistematik değişiklikleri içeren çok yönlü stratejiler gerektirir. Ruh sağlığı desteği, olumlu disiplin teknikleri ve toplumsal katılım girişimlerinin entegrasyonu, okul şiddetinin etkilerini azaltmada güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Tüm öğrencilerin güvenliğini ve iyiliğini sağlamak için etkili ve kapsayıcı yaklaşımların geliştirilmesi amacıyla, sürekli araştırma ve politika savunuculuğu büyük önem taşımaktadır. Akran zorbalığını etkili bir biçimde ele alabilmek için bireysel ve bağlamsal etkenlerin kapsamlı biçimde anlaşılması ve aynı zamanda okullarda sistemsel değişimlerin uygulanması gerekmektedir. Müdahale programlarının etkinliği, tüm okul topluluğunu – veliler de dâhil olmak üzere– sürece dâhil ederek olumlu akran ilişkilerinin gelişmesine imkân tanıyan bir ortam oluşturma becerisine bağlıdır. Bu bağlamda, zorbalıkla mücadelede etkili ve kapsamlı stratejilerin geliştirilmesi için sürekli araştırmalar yapılması ve kanıta dayalı uygulamaların hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Acquah, E., Topalli, P., Wilson, M., Junttila, N., & Niemi, P. (2015). *Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320–331. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1083449>
- Ashraf, S., Bashir, R., & Fatima, G. (2020). *Violence experienced by the girls with hearing impairment in the schools and its impact on their education. Journal of Accounting and Finance in Emerging Economies*, 6(2), 547–557. <https://doi.org/10.26710/jafee.v6i2.1237>
- Bamalan, O., AlSharit, M., Sabbagh, K., Abuzaïd, A., Aljubran, H., Alzaharani, W., ... Menezes, R. (2023). *School violence in Saudi Arabia: A scoping review. Medicine, Science and the Law*, 64(3), 224–235. <https://doi.org/10.1177/00258024231216550>
- Benbenishty, R., Astor, R., Roziner, I., & Wrabel, S. (2016). *Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance. Educational Researcher*, 45(3), 197–206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>
- Biswas, T., Scott, J., Münir, K., Thomas, H., Huda, M., Hasan, M., ... Mamun, A. (2020). *Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Burdick-Will, J. (2013). *School violent crime and academic achievement in Chicago. Sociology of Education*, 86(4), 343–361. <https://doi.org/10.1177/0038040713494225>
- Daniels, J., Bradley, M., & Hays, M. (2007). *The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652–659. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.6.652>
- Devries, K., Knight, L., Child, J., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., ... Naker, D. (2015). *The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: A cluster-randomised controlled trial in Uganda. The Lancet Global Health*, 3(7), e378–e386. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(15\)00060-1](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00060-1)
- Dupper, D., & Meyer-Adams, N. (2002). *Low-level violence. Urban Education*, 37(3), 350–364. <https://doi.org/10.1177/00485902037003003>
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Corsello, G. (2019). *Physical, psychological and social impact of school violence on children. Italian Journal of Pediatrics*, 45(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Gardner, S., Betts, L., Stiller, J., & Coates, J. (2017). *The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimisation in late childhood. Personality and Individual Differences*, 107, 108–113. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.035>
- Han, J., Xia, J., He, Q., Shao, Y., Yu-tao, Z., Liu, G., ... Wang, X. (2016). *A peer victimisation scale based on a behavioural consequences measurement strategy. Singapore Medical Journal*, 57(5), 254–261. <https://doi.org/10.11622/smedj.2015144>

- Kerr, J., Valois, R., Huebner, E., & Drane, J. (2010). *Life satisfaction and peer victimization among USA public high school adolescents*. *Child Indicators Research*, 4(1), 127–144. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9078-y>
- Knight, L., Allen, E., Mirembe, A., Nakuti, J., Namy, S., Child, J., ... Devries, K. (2018). *Implementation of the Good School Toolkit in Uganda: A quantitative process evaluation of a successful violence prevention program*. *BMC Public Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5462-1>
- Kyegombe, N., Namakula, S., Mulindwa, J., Lwanyaaga, J., Naker, D., Namy, S., ... Devries, K. (2017). *How did the Good School Toolkit reduce the risk of past week physical violence from teachers to students? Qualitative findings on pathways of change in schools in Luwero, Uganda*. *Social Science & Medicine*, 180, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.03.008>
- Lereya, S., & Wolke, D. (2012). *Prenatal family adversity and maternal mental health and vulnerability to peer victimisation at school*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 644–652. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12012>
- Lester, L., & Cross, D. (2014). *The effect of chronic victimisation on emotional and behavioural difficulties of adolescents*. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 137–151. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.16>
- Lester, L., & Mander, D. (2015). *The role of social, emotional and mental wellbeing on bullying victimisation and perpetration of secondary school boarders*. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.28>
- Loon-Dikkers, L., Luijk, M., Haan, A., & Steketee, M. (2024). *The mediating role of well-being at school in the association between family violence and psychosocial problems*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/qb6pd>
- Mackay, G., Carey, T., & Stevens, B. (2011). *The insider's experience of long-term peer victimisation*. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2), 154–174. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.154>
- Peguero, A. (2011). *Violence, schools, and dropping out*. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(18), 3753–3772. <https://doi.org/10.1177/0886260511403764>
- Sibisi, N., Sibisi, N., & Mpofu, Z. (2024). *Preventative strategies to curb school violence: A case study of selected schools in Hhohho district of Eswatini, Mbabane*. *Social Sciences*, 13(2), 79. <https://doi.org/10.3390/socsci13020079>
- Siller, L., Edwards, K., & Banyard, V. (2021). *School and community correlates of interpersonal violence among high school students*. *Psychology of Violence*, 11(3), 244–252. <https://doi.org/10.1037/vio0000373>
- Spiel, C., Salmivalli, C., & Smith, P. (2011). *Translational research: National strategies for violence prevention in school*. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 381–382. <https://doi.org/10.1177/0165025411407556>
- Vachuska, K. (2025). *Nearby arrests and violent crime as predictors of student absenteeism*. *PLoS ONE*, 20(7), e0323565. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323565>



EĞİTİM 5.0 VE YAPAY ZEKA BAĞLAMINDA EĞİTİM LİDERLİĞİ

“ ”

*Suheyb ÇİTİL*¹

*Servet ATİK*²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4852-2272>

² Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2841-6182>

Giriş

Tarih boyunca eğitim, her zaman belirli amaçlar doğrultusunda şekillenmiştir. Bu amaçlar, mevcut sosyal, politik ve ekonomik duruma, eğitim süreçlerine müdahale etme gücüne sahip kişi ya da kurumlara ve değişimlerden etkilenerek oluşan felsefi paradigmalara bağlı olarak biçimlenmiştir (Şişman, 2007). Eğitim amaçlarının doğal olarak süreçleri, içeriği ve yönetimi etkilediği ifade edilebilir.

Teknolojik gelişmeler tüm kurumları olduğu gibi eğitim kurumlarını da değişime zorlamaktadır. Eğitim örgütleri, toplumların ihtiyacına cevap verecek bilgi, beceri ve yeteneklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde belirleyici olduklarından dolayı, teknolojik gelişmelerin bu kurumlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve bu örgütlerin devamlılıklarının sağlanması önem taşımaktadır. Eğitim yöneticilerinin yeterliliklerinin tarihsel süreç içerisinde eğitim, toplum ve endüstrinin evriminden etkilendiği belirtilebilir. Eğitim kurumlarının yönetişiminin, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle beraber nasıl değişeceği sorusu mevcut önemini korumaktadır (Yaras & Öztürk, 2022).

İş görenlerin niteliğini yükseltmenin ve bireylere yeni yeterlilikler kazandırmanın eğitim faaliyetleri ve insan kaynakları yönetimi ile mümkün olduğu ifade edilebilir. İleri toplum olmanın temel noktalarından biri, insan hayatını iyileştiren bilimsel ve teknolojik üretim faaliyetlerinin beraberinde getirdiklerini olumsuz sonuçları doğru yönetmek, bunlarla baş etmek, ilerlemenin önündeki kritik engellerden biri olan yozlaşmanın önüne geçmektir (Eren, 2020). Bu bağlamda eğitim süreçleri Eğitim 1.0'dan başlayarak, ilgili amaçlara, teknolojik gelişmelere ve bunların toplumu, kurumları değiştirme, etkileme düzeylerine göre Eğitim 5.0'a kadar adlandırılmıştır.

Eğitim 5.0'ın öğrenme süreçlerini iyileştirmek, öğrenim içeriklerini daha eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde sunmak, gerçek zamanlı geri bildirimler sağlayarak öğretim sürecine katkı sağlamak gibi çok sayıda pozitif etkisinden söz edilebilir. Eğitim 5.0 yeni teknolojileri kullanmak suretiyle öğrenme biçimlerini dönüştüren, öğrenme deneyimini kişiselleştiren bir eğitim yaklaşımıdır. Nesnelerin interneti, blockchain, 5G teknolojileri, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri, Eğitim 5.0 kapsamındaki destekleyici teknolojiler olmakla birlikte bunlardan ibaret değildir. Kişiselleştirilmiş öğrenme, işbirliği, bağlantı, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, esneklik, erişilebilirlik, veriye dayalı karar alma, veri güvenliği ve gizliliği, yüksek hızlı ağlar, refah, uyarlanabilirlik, oyun tabanlı öğrenme Eğitim 5.0'ın bileşenleri arasında ifade edilebilir. Eğitim 5.0'ın temel bileşenlerinden biri de yapay zeka teknolojileridir (Ahmad vd., 2023).

YZ teknolojilerinin gelişmesi eğitimde yeni uygulama alanları ortaya çıkarmaktadır. Bu beraberinde yeni öğretim yöntem ve teknikleri de getirmek-

tedir. Gelişen teknolojiler ve YZ'nin, öğretmenlerin daha verimli ve etkili bir şekilde çalışmaları için kolaylık sağladığı görülmektedir. Eğitimdeki karmaşık problemleri çözmek için veri madenciliği ve derin öğrenme gibi daha gelişmiş YZ teknikleri eğitim süreçlerinde işe koşulmaktadır. Öğrenciler, mobil cihazlar dikkate alınarak geliştirilen YZ teknolojileri ile eğitim içeriğine daha hızlı erişebilmektedir. YZ sınırlı öğrenme alanını aşarak küresel ölçekte sanal sınıfların kurulmasını sağlamaktadır (Chen vd., 2020). YZ teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşması birçok fırsat sunmakla birlikte, bilgi güvenliği, teknoloji bağımlılığı gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). YZ teknolojilerinin eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerine etki ettiği ifade edilebilir.

YZ teknolojilerinin, eğitim kurumlarındaki idari yükleri ortadan kaldırması olası bir durumdur. Bununla birlikte eğitim sistemlerindeki liderlik yapıları kısmen veya tamamen değişmek durumunda kalabilir. Teknolojik yeniliklerin sosyal zeka üzerindeki negatif etkileri pandemi gibi nedenlerle birlikte daha da artmıştır. Eğitim kurumu liderlerinin, YZ gibi yeni teknolojilerin entegrasyonu ve kullanımında başarılı olabilmeleri, teknolojik beceri ve yeterliliklerini güncellemek ve genişletmek suretiyle mümkün görünmektedir (Fullan vd., 2024). Ancak YZ teknolojilerinin dağıtımında, kullanımında ve eğitime entegrasyonunda net düzenlemeler henüz olmadığı için eğitim profesyonelleri bazı risklerle karşı karşıya kalmakta ve bu teknolojilerin istenilen amaçların dışına çıkması olasılığı artmaktadır (United Nations, 2025). Bu fırsatların, zorlukların ve süreçlerin doğru bir şekilde yönetilmesinde politika yapıcılar ve eğitim kurumu liderlerinin inisiyatif alma şekillerinin etkili oldukları belirtilebilir.

Eğitim kurumu liderleri bulundukları pozisyonlara göre YZ teknolojilerini farklı şekillerde kullanabilir. Okul öncesi eğitimde bir eğitim kurumu lideri üretken YZ araçlarını kullanarak öğrenci velileri ile olan iletişimini daha sağlıklı bir zeminde kurabilir. İlköğretim düzeyinde akademik performans analizleri ve eğitim kurumunun özel hedeflerine ulaşması için gerekli stratejik planlamayı YZ araçlarından yardım alarak yapabilir. Ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin akademik ve sosyal yeterliliklerinden yola çıkarak öğrencilerin yükseköğretim yolculuklarında daha doğru kararlar almalarına katkıda bulunmak için YZ araçlarını işe koşabilir.

1.EĞİTİM 5.0 VE ÖNCESİ

1.1. Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim ve öğretim süreçleri endüstri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. İçeriğin aktarıldığı, öğrenenin pasif durumda olduğu, davranışçı kuramların işe koşulduğu ve öğretmen merkezli yapı, eğitimin ilk evresi olan Eğitim 1.0 olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenin kısmen rehberlik yapmaya başladığı ve öğrenenin daha merkezi bir role geçtiği, temel paradigmanın aktif öğren-

me olarak ifade edildiği, bilişsel kuramların eğitim faaliyetlerinde dikkate alındığı, müfredat içeriğinin kısmen esnek bırakıldığı evre Eğitim 2.0 olarak tanımlanmaktadır. Kullanıcı deneyimini iyileştiren web ve mobil teknolojilerin fiziksel dünyaya ve eğitim süreçlerine entegre edildiği, eğitim kurumlarının tek öğrenme kaynağı olmaktan çıktığı, öğrenenlerin sosyal ağlar aracılığı ile bilgi üretimine katılarak eğitim dinamiklerini değiştirdiği dönem Eğitim 3.0 olarak ifade edilmektedir. Eğitim kurumlarının gelecekteki iş piyasası ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim-öğretim süreçlerinde yapılan her türlü iyileştirme çalışmalarının olduğu, bulut bilişim, nesnelerin interneti ve YZ gibi teknolojilerin eğitim süreçlerine entegre edildiği, eğitimde dijital teknolojilerin hakimiyetinin arttığı döneme Eğitim 4.0 denilmektedir (Bonfield vd., 2020; Eren, 2020; Salmon, 2019).

Eğitim 4.0 öğrencileri ve öğretmenleri dünya çapında birbirine bağlamak, bireylerin yeni teknolojileri kullanabilmesini ve geliştirilebilmesini sağlamak, deneyim odaklı, keşfedici bir öğrenme ortamı sunmak amacıyla ortaya konan modern bir eğitim yapısıdır (Bonfield vd., 2020; Koul & Nayar, 2021; Mukul & Büyüközkan, 2023). Eğitim 4.0 öğrencilerin, öğrenme süreçlerini ve eğitim programlarını kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemelerine olanak tanıyarak öğretmenlere bağımlı olan eğitim paradigmasını değiştirmektedir (Koul & Nayar, 2021). Yeni teknolojiler, öğretmenlere dersleri daha yaratıcı ve ilgi çekici bir şekilde tasarlama imkanı sunarken, odaklanma süreleri kısıtlı olan Z kuşağı öğrencilerinin öğrenme sürecini daha aktif, kalıcı ve etkili bir hale getirmeyi amaçlar. Eğitim 4.0 bireylerin kendilerini değişen koşullara göre eğitmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımakta, ayrıca öğrencileri yeni çıkan teknolojileri geliştirmeye ve uygulamaya yönlendirmektedir (Mukul & Büyüközkan, 2023). Bu şekilde öğrencilerin teknolojinin salt bir tüketicisi değil aynı zamanda üreticisi ve geliştiricisi olmaları hedeflenmektedir. Bu eğitim yapısının daha önceki eğitim evrelerindeki eksiklikleri gidermek amacıyla ortaya çıktığı ifade edilebilir. Eğitim 4.0 başta teknolojinin eğitime entegrasyonu olmak üzere birçok açıdan olumlu katkılar sağlamakla birlikte yine de araştırmacıların Eğitim 5.0'i düşünmelerine yol açacak bazı eksiklikleri bulunmaktadır (Ahmad vd., 2023).

Tüm insanların ihtiyaç duydukları hizmetlere erişebilmesi ve bireylerin sosyal yapılara etkin bir şekilde katılım gösterebilmesi, ideal toplum anlayışının temelini oluşturur. Bu yaklaşım, Eğitim 4.0'dan devralınan eğitim bileşenleriyle şekillenmiştir. Öğrencilerin kendi müfredat tercihlerini yapabildiği, uygulayarak ve proje tabanlı öğrenmenin ön planda olduğu, süreç değerlendirmelerinin yer aldığı bu yapıya; esneklik, duygusal dayanıklılık ve kararlılık gibi boyutlar da eklenerek yeni bir yaklaşım olan Eğitim 5.0 ortaya çıkmıştır (Eren, 2020).

1.2. Eğitim 5.0 ve Bileşenleri

Eğitim 5.0'ın öncelikli amacı toplumun hızlı bir şekilde değişen gereksinimlerine uyum sağlayabilen etkili bir sistem yaratmaktır. Eğitim 5.0, sosyal etkileşimi teşvik etmek ve bağımsız öğrenme süreçlerini desteklemek için teknolojiyi bir araç olarak kullanarak Eğitim 4.0'ın eksikliklerini ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Eğitim hizmetlerinin ve içeriklerinin önündeki engelleri kaldırmak suretiyle eğitimi herkes için erişilebilir bir hale getirmek eğitim 5.0'ın temel önceliklerinden biridir (Ahmad vd., 2023).

Eğitim 5.0'ın temel bir bileşeni “uyarlanabilirlik”tir. Uyarlanabilirlik, esneklik, ölçeklenebilirlik, birlikte çalışabilirlik bağlamlarını içerir. Eğitim sisteminin değişen öğrenci nüfusuna ve iş piyasasının talepleri gibi durumlara uyum sağlama düzeyi esnekliği, eğitim kurumlarına kayıt yaptıran öğrenci sayılarındaki değişim ve düzenli güncellenmesi gereken müfredat ve eğitim programları gibi değişkenleri kontrol etme ve buna göre gerekli aksiyonları alma düzeyi ölçeklenebilirliği, farklı düzeyde ya da farklı formatta eğitim veren kurum ve platformların işbirliği içerisinde sorunsuz bir şekilde çalışma düzeyi ise birlikte çalışabilirliği içerir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri yeni öğrenme ortamları aracılığı ile eğitim içeriğini öğrenciler için ilgi çekici bir hale getirebilir, YZ teknolojileri gerçek zamanlı geri bildirimler sağlayarak kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlayabilir, çeşitli cihazlar ve sensörler aracılığı ile nesnelerin interneti gerçek zamanlı öğrenci katılımını sunabilir, bulut teknolojileri eğitim içeriğine, dijital kaynaklara herhangi bir yerden ve herhangi bir zamandan erişim sağlamaya olanak tanıyarak eğitim süreçlerini daha esnek bir hale getirebilir, büyük veri ve analitik ile öğrencilerin öğrenme boşlukları tespit edilerek eğitim içeriği uyarlanabilir, blockchain teknolojileri ile öğrenci verilerinin gizliği güvence altına alınabilir ve 5G teknolojileri ile sanal gerçeklik içeriklerinin gerektirdiği yüksek bant genişliği ihtiyacına cevap verilebilir. İşbirlikçi öğrenmeyi sağlamak için öğrenciler nesnelerin interneti cihazlarını kullanarak birbiriyle bağlantı kurabilir, bilgi ve becerilerini akranları ile paylaşabilirler. Akıllı sınıfların oluşturulmasında İot cihazları kullanılabilir, eğitimciler ve öğrenciler arasında işbirliğini kolaylaştıran yapılar kurulabilir. AR, VR, XR gibi teknolojiler geleneksel eğitim anlayışından uzak, deneyime dayalı ve interaktif bir öğrenim içeriği sunmak için kullanılabilir (Ahmad vd., 2023).

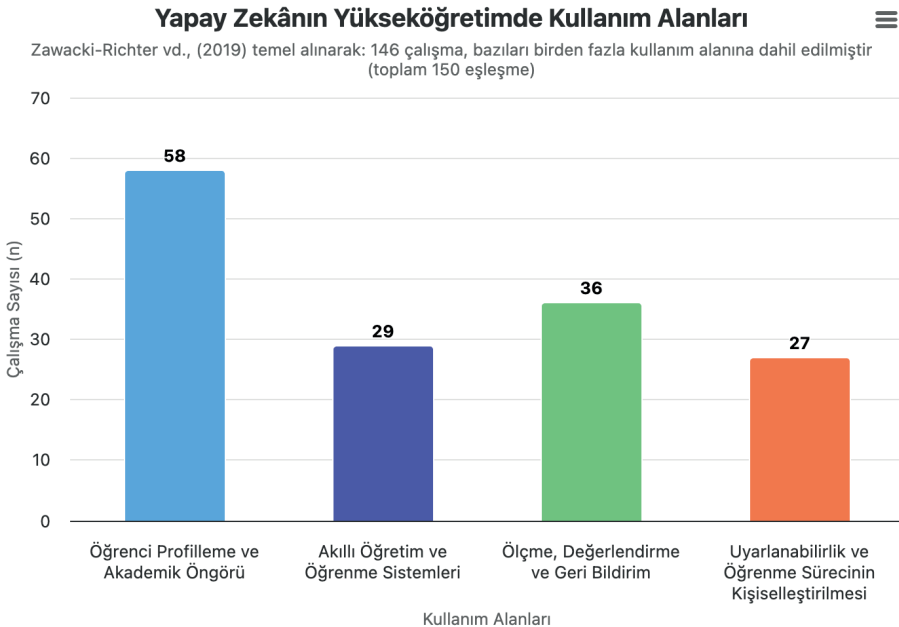
2.YAPAY ZEKA VE EĞİTİM

YZ üzerine uzun süredir araştırmalar yapılmasına rağmen henüz net bir tanımının olmadığı görülmektedir (Pedro vd., 2019; Wang, 2019).Ancak YZ üzerine yapılan tanımlardan yola çıkılarak şu şekilde bir sınıflandırma yapılmaktadır. İnsan gibi düşünen sistemler, insan gibi davranan sistemler, rasyonel düşünen sistemler, rasyonel davranan sistemler (Pedro vd., 2019; Russell & Norvig, 1995). Wang (2019) ayrıca YZ tanımı üzerine yaptığı çalışmasında

ilgili bağlamda zekayı “bir sistemin bilgi ve kaynak eksikliğine rağmen çevresine uyum sağlama kapasitesi” olarak ifade eder. YZ tek başına bir teknolojiyi ifade etmemektedir. Veri madenciliği, doğal dil işleme, makine öğrenimi, derin öğrenme, yapay sinir ağları gibi çok sayıda teknik, teknoloji ya da bileşen genel olarak YZ şeklinde tanımlanmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019).

2.1. YZ'nin Eğitimde Uygulama Alanları

YZ teknolojileri ekonomide, sosyal yapılarda, eğitimde ve hayatın birçok alanında bilgi edinme yöntemlerimizi ve karar verme mekanizmalarını etkilemektedir (European Commission, 2022).Eğitim süreçlerine YZ uygulanmasına ilişkin on yıllardır araştırmalar olmasına rağmen bu teknolojilerin, öğrenme süreçlerinin verimliliğini arttırmak, daha etkili bir öğrenme sağlamak için olası fırsatları keşfetme süreci oldukça yenidir (Zawacki-Richter vd., 2019).YZ eğitimde farklı senaryo ve tekniklerle kullanılmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğretim senaryoları için veri madenciliği ve öğretim analitiği teknikleri, çevrimiçi ve mobil eğitim senaryoları için sanal asistanlar ve gerçek zamanlı analiz teknikleri, not değerlendirme senaryoları için görüntü tanıma ve bilgisayarlı görüş teknikleri, öğrenci ve okul değerlendirmesi senaryoları için akademik analitik teknikleri gibi yaklaşımlar mevcuttur (Chen vd., 2020).



Şekil 2.1. YZ'nin yükseköğretimdeki kullanım alanları ve bu alanlara ilişkin yapılan çalışma sayısı.

Not: Zawacki-Richter vd. (2019) çalışmasındaki Tablo 6'dan uyarlanmıştır.

Araştırmalar YZ teknolojilerinin eğitim bağlamında, içerik geliştirmede, müfredat oluşturmada, öğretim süreçlerinin tasarlanmasında ve yönetsel görevlerin otomasyonunda kullanıldığını göstermektedir (Chassignol vd., 2018; Chen vd., 2020). YZ uygulamaları ve öğrenme analitiği araçları ile öğrenci verileri analiz edilebilir ve adaptif öğrenme teknikleri ile öğrencilerin bireyselleştirilmiş bir plan çerçevesinde eğitim almaları sağlanabilir. Eğitime entegre edilen YZ tabanlı planlama sistemleri ile öğrencilerin verileri analiz edilerek öğretmenlerin birtakım öğretim yöntem ve teknikleri buna göre şekillendirmelerine yardımcı olacak örüntüler belirlenebilir (Al-Emran & Al-Sharafi, 2022). YZ, öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında içgörü sağlama, kişiselleştirilmiş dersler hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde yer alarak eğitimi daha duyarlı bir yapıya dönüştürmektedir (European Commission, 2022).

Araştırmalar, YZ araçları ile yapılan gerçek zamanlı öğrenci değerlendirmelerinin başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde YZ kullanılmasına ilişkin yapılan çalışmalar, otomatik notlandırma, geri bildirim, öğretim içeriğinin değerlendirilmesi, öğrenci katılımının incelenmesi gibi alanlarını içermektedir (Zawacki-Richter vd., 2019). Makine öğrenimi algoritmaları ile öğrencilerin birikimsel eğitim kayıtları analiz edilebilir. Analizler öğrencilerin öğrenim içeriğini daha iyi anlayabilmesi için ders materyallerini organize etmede kullanılabilir. Ayrıca görüntü tanıma teknikleri ile öğrenci ödevleri hızlı ve güvenli bir şekilde kontrol edilebilir. Web tabanlı sistemler aracılığı ile öğrenim içeriğinin sunulması, sanal gerçeklik ve eğitim içeriği üretme süreçlerinde yapay zekanın kullanılması öğrenme deneyimini kişiselleştirmekte ve öğretmenlerin daha etkili olmasını sağlamaktadır (Chen vd., 2020). ChatGPT ve buna benzer sohbet robotları, doğal dil işleme teknolojisini kullanan ChatBot'lar öğrencilere ödevler, materyaller, öğrenim içeriği hakkında yardımcı olabilir ve hızlı yanıtlar sayesinde gerçek zamanlı geri bildirimde bulunabilir. Yapay zeka teknolojileri dersin normal akış hızına yetişmekte zorlanan öğrencilere yardımcı olabilir, sanal asistanlık yapabilir ve öğrenme etkinliklerini yönlendirerek süreci daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirebilir (Ahmad vd., 2023).



Şekil 2.2. YZ'nin eğitimde uygulama alanları.

Not: Chen vd. (2020) çalışmasındaki Tablo 2'den uyarlanmıştır.

2.2 Yönetimsel İşlevlerde YZ Kullanımı

YZ teknolojileri yalnızca öğrenme süreçlerini optimize etmek ve ilgi çekici hale getirmek için değil liderlik aksiyonlarına entegre edilerek eğitim kurumlarını daha etkili yönetmek için de kullanılabilir (Karakose & Tülübaş, 2024). Yükseköğretim düzeyinde yapılan YZ tabanlı araştırmaların yaklaşık üçte biri yönetim ve kurumsal hizmetler ile ilgilidir (Zawacki-Richter vd., 2019). Eğitim kurumlarının yönetiminde karar verme süreçlerinin önem arz ettiği ifade edilebilir. YZ teknolojileri öğrencilerin öğrenme yöntemlerini analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme süreci oluşturma, veri odaklı karar verme, öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sağlama açılarından idari görevlere yardımcı olmaktadır (Chen vd., 2020). Kararlar veri odaklı olduğundan bu süreçlerde YZ teknolojileri verileri toplama, analiz etme gibi durumlar açısından kullanışlıdır (Dai vd., 2025). YZ teknolojilerinin öğrenci çalışmalarını denetleme, ödevleri puanlama ve bu ödevler hakkında geri bildirimde bulunma senaryolarında kullanılması yönetimsel etkinliği arttırmakta, eği-

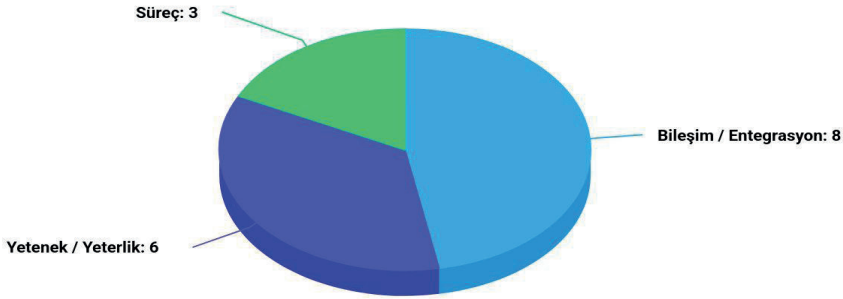
timcilerin, intihal kontrolü gibi çok zaman harcayacağı görevleri YZ ile yapmaları idari süreçlerin verimliliğini arttırmaktadır (Chen vd., 2020).

3.DİJİTAL DÖNÜŞÜM VE EĞİTİM LİDERLİĞİ

3.1. Dijital Liderlik Kavramı ve Gelişimi

Literatürde liderlik, dijitalleşme ve dijital liderlik ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Agustina vd., 2020; Bryman, 2007; CHKHEIDZE, 2023; Karakose vd., 2024; Karakose & Tülübaş, 2023; Luo vd., 2024; Peng vd., 2024). Yapılan çok sayıda çalışmaya rağmen dijital liderliğin evrensel ve net bir tanımının olmadığı ifade edilebilir. Kavram, çalışmalarda bir yetenek, süreç ya da beceri, yetenek ve süreçlerin bir entegrasyonu şeklinde tanımlanmaktadır (Peng vd., 2024). Bu bağlamda yapılan çalışmaların bir kısmı dijital ve liderlik kavramlarından biri öne çıkarılarak yapılmıştır. Bir kısmı dijital ve liderlik kavramları arasında dengeyi sağlamış olmakla birlikte bu tür çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir (Jameson vd., 2022). Bununla birlikte eğitim kurumlarına ve süreçlerine teknolojik araçların entegre edilmesi ile eğitim liderliği uygulamaları arasında bir ilişki olabileceği ve dijital dönüşüm süreçlerinde eğitim liderliğinin belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir (Ruloff & Petko, 2025).

Dijital Liderlik Tanımlarının Tipolojik Dağılımı (2019–2024)



Şekil 3.1. Dijital liderlik tanımlarının tipolojik dağılımı (2019-2024)

Not: Peng vd. (2024) çalışmasındaki Tablo 3'ten uyarlanmıştır.

3.2. Eğitim Liderlerinin Yeni Roller

Eğitim kurumlarının dijitalleşme ve YZ teknolojilerinin etkisiyle hızlı bir dönüşüm sürecinde oldukları gözlemlenmektedir. Bu dönüşümün kritik bir bileşeni eğitim kurumu liderleridir (Kurkan & Çetin, 2024). Gelişen teknolojiler ile beraber liderliğe ilişkin paradigmalarda değişimler yaşanmaktadır (Milton & Al-Busaidi, 2023). Eğitim kurumu liderleri açısından teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişikliklerden kaçınmanın mümkün olmadığı görülmekte (Ruloff & Petko, 2025) ve YZ teknolojilerinin yönetimdeki etkisi her geçen gün artmaktadır (Milton & Al-Busaidi, 2023). Bu değişim ve gelişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde eğitim liderlerinin yaklaşımları önem taşımaktadır.

Dijitalleşme, hızlı değişimler ve öngörülemez durumlarda başarılı bir liderlik sergileyen liderlerin özellikleri; alçakgönüllü, uyumlu, vizyoner ve ilgili olmalarıdır. Ayrıca bu liderlerde bir davranış örüntüsü olarak, aşırı farkındalık, veriye dayalı karar alma ve hızlı uygulama olduğu ifade edilebilir (Neubauer vd., 2017). Ancak liderlik stilinden bağımsız olarak liderler daha iyi bir yönetim için YZ teknolojilerini yönetim süreçlerinde işe koşabilir. İyi liderlik teknolojiyi kontrol altına almak ve iyileştirme süreçlerinde bir araç olarak kullanmakla mümkündür (Milton & Al-Busaidi, 2023). Eğitim süreçlerinde dijital teknolojilerin doğru bir şekilde entegrasyonu, uygun pedagojik süreçlerin tasarlanması, eğitim paydaşları arasındaki iletişimin güçlendirilmesi ve ilgili süreçlerin doğru yönetilmesi için eğitim kurumu yöneticilerinin dijital liderlik beceri ve yeterliliklerin gerekli olduğu ifade edilebilir (Peng vd., 2024).

Liderlerin sadece teknolojiye uyum sağlaması yeterli görünmemektedir. Yeni teknolojilerin sınırları ortadan kaldırdığı bir dönemde, sosyal, toplumsal ve kültürle uyum da bunun için önemlidir (Neubauer vd., 2017). Öğrencilerin dijital araçları yetkin bir şekilde kullanabilmesi, bu dünyaya entegre olabilmesi ve bu dünyada karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelebilecek beceri ve yeterliliklere sahip olması noktasında eğitim liderlerine de sorumluluk düşmektedir (Ruloff & Petko, 2025). Dijital liderlik, yöneticilerin kurumları ile birlikte değişmesini gerekli kılmaktadır. Dijital lider, dijitalleşme bayrağını taşımaktan ziyade, kapsayıcı, eleştiriye açık bir şekilde kurum kültürü içerisinde bir dijital dönüşümü gerçekleştirmek için adımlar atmalıdır. Bununla birlikte değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık süreçlerine karşı proaktif bir yaklaşım ihtiyacı gerekmektedir (Jameson vd., 2022). Teknolojiyi kontrol altına alıp amaçlara uygun kullanabilen ve yumuşak becerilere sahip liderler bu dönüşüm sürecinde başarılı olacaklardır (Milton & Al-Busaidi, 2023). Dijitalleşme hedefleri, bu hedeflere ulaşma süreçleri ve sonuçlar açısından liderlik tarzının etkili olduğu ve eğitim paydaşlarının katılımına dayalı dijital liderliğin, eğitim kurumlarının dönüşümünde daha etkili olduğu söylenebilir (Ruloff & Petko, 2025).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitim 5.0 ve YZ teknolojileri öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme, yönetsel verimliliği artırma ve eğitim içeriğine erişimi kolaylaştırma gibi fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte bu değişim ve dönüşüm sürecinde dijitalleşme-insan dengesinin korunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Makalede vurgulandığı üzere YZ teknolojilerinin eğitim süreçlerine pozitif katkıları ile beraber, mahremiyet, teknoloji bağımlılığı, veri güvenliği gibi etik riskleri de dikkat çekmektedir. Eğitim liderlerinin bu katkıları ve riskleri yönetmek için sorumluluk üstlenmeleri, bunun için de teknolojik becerilerle birlikte yumuşak becerilere ve etik farkındalığa sahip olmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim liderliği, YZ ve Eğitim 5.0 bağlamında yeniden tanımlanırken, liderlerin dijital becerilerinin yanı sıra uyarlanabilirlik ve vizyonerlik gibi özelliklere de sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Makalede, YZ teknolojilerinin idare süreçlerde otomasyon amacıyla kullanıldığı, veriye dayalı karar alma süreçlerini güçlendirdiği, eğitim içeriğini erişilebilir kıldığı belirtilmiştir. Ancak söz konusu teknolojilerin eğitime entegrasyonunda net düzenlemelerin olmaması eğitim liderlerini belirsizlik içerisinde bırakmaktadır. Veri gizliliğine ilişkin sorunlar, YZ'nin algoritmik önyargıları, eğitim teknolojilerine erişim noktasında öğrenciler arasında ortaya çıkması muhtemel dijital uçurum gibi yönetilmesi gereken çok sayıda teknik, pedagojik ve stratejik süreç bulunmaktadır. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi için eğitim liderlerinin teknolojiyi kullanan ya da teknolojiye uyum sağlayan değil, teknolojiyi yönlendiren proaktif bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Dijital dönüşüm süreçlerinin yalnız teknolojik araçlar ile değil, etik ilkeler ve insani değerler ile bir bütün olarak gerçekleşmesi eğitim liderlerinin sorumluluğundadır.

Eğitim süreçlerinde dijital araçlar ve teknolojilerin kullanılması, öğrencilerin öğrenim içeriğine erişmesi, eğitim programlarının tasarlanması, kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi, maliyetlerin azaltılması, idari süreçlerdeki rutin görevlerin otomasyon araçları ile yerine getirilmesi gibi çok sayıda katkı sağlamıştır (Truong & Diep, 2023). Makalede, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve nesnelerin interneti gibi teknolojilerin öğrenme süreçlerini daha interaktif ve esnek hale getirdiği ifade edilmiştir. Ancak bu dijital dönüşüm süreçleri, politika yapıcılar, eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çok sayıda paydaşın katılımı ve katkısı ile kolektif bir şekilde gerçekleşebilir. Bu bağlamda eğitim liderlerinin paydaşlar ile işbirliği yapma becerisi ve değişim süreçlerini yönetme yetkinliği, YZ teknolojilerinin eğitim süreçlerine etkili bir şekilde entegrasyonu için kritik öneme sahiptir. Bu süreç insani faktörler ile birlikte, dijital teknolojiler, YZ araçları ve türev teknolojiler gibi mekanik sistemleri de içermektedir. Eğitim yöneticilerinin bu teknolojileri eğitimin genel ve özel amaçlarına uygun bir şekilde işe koş-

maları ve bu süreçte paydaş katılımına ayrıca önem vermeleri beklenmektedir.

Yeni teknolojilere hızlı yanıtlar kurumsal devamlılığı doğrudan etkilemekte (Fitzgerald vd., 2014) eğitim kurumları da bu devamlılığı sağlamak ve entropinin etkilerini azaltmak için değişim dinamiklerini doğru bir şekilde yönetmek ile ilgilenmektedir (Yaras & Öztürk, 2022). Yapay zeka araçlarının eğitim sistemine entegrasyonu, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara stratejik planlama, öğretmen eğitimi, altyapı yönetimi ve paydaşlarla iş birliği gibi önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda, eğitim liderlerinin, bu teknolojilerin etkin kullanımı ve yönetimi için dijital becerilere, veri okuryazarlığına ve etik farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, Arar vd., (2025)'in de ifade ettiği gibi eğitim politikalarında dijital araçlara ve YZ teknolojilerine erişimde eşitlik, veri gizliliği ve güvenliği, algoritmik önyargı gibi çok sayıda etik problemler ve riskler önceliklendirilmelidir.

Sonuç olarak, Eğitim 5.0 ve YZ teknolojileri, eğitimde devrim niteliğinde bir dönüşüm potansiyeli taşımakla birlikte, bu dönüşümün başarıya ulaşması eğitim liderlerinin yetkinliğine ve vizyonuna bağlıdır. Eğitim liderleri, bu süreçlerin yönetiminde, değişime öncülük etme, riskleri yönetme, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir eğitim sistemi inşa etme sorumluluğu taşımaktadır. Eğitim 5.0 ve YZ teknolojileri, eğitim liderlerinin mesleki gelişim süreçleri üzerine yeniden düşünmeyi gerekli kılmıştır. Makalede, liderlerin teknolojik yeterliliklerini artırmalarının yanı sıra, değişen koşullara hızlı adapte olabilme ve paydaşlarla etkili iletişim kurabilme gibi becerilere ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Ancak, bu becerilerin geliştirilmesi için mevcut eğitim sistemlerinde liderlere yönelik kapsamlı ve sürekli eğitim programlarının eksikliği bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecekte, eğitim liderlerinin bu yeni paradigmalara hazırlanması adına, öğretmen eğitimi kadar lider eğitimi de önceliklendirilmelidir. Bu süreçte, liderlerin teknolojiyi bir araç olarak kullanırken pedagojik ilkelere taviz vermemesi, Eğitim 5.0'ın insan odaklı vizyonunun gerçekleşmesi için vazgeçilmez bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Agustina, R., Kamdi, W., Hadi, S., Muladi, & Nurhadi, D. (2020). Influence of the principal's digital leadership on the reflective practices of vocational teachers mediated by trust, self efficacy, and work engagement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), Article 11. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.2>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). *Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions* (No. arXiv:2307.15846). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>
- Al-Emran, M., & Al-Sharafi, M. A. (2022). Revolutionizing education with industry 5.0: Challenges and future research agendas. *IJITLS*, 6(3), 1–5.
- Arar, K., Tlili, A., Schunka, L., Salha, S., & Saiti, A. (2025). Reimagining educational leadership and management through artificial intelligence: An integrative systematic review. *Leadership and Policy in Schools*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2451982>
- Bonfield, C. A., Salter, M., Longmuir, A., Benson, M., & Adachi, C. (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 223–246. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847>
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- CHKHEIDZE, S. (2023). Role of leader in educational management. *Globalization & Business / Globalizac'ia da Biznesi*, 8(16), 98–108. <https://doi.org/10.35945/gb.2023.16.009>
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028)*. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr>
- Dai, R., Thomas, M. K. E., & Rawolle, S. (2025). The roles of AI and educational leaders in AI-assisted administrative decision-making: A proposed framework for symbiotic collaboration. *The Australian Educational Researcher*, 52(2), 1471–1487. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00771-8>
- Eren, Z. (2020). Toplum 5.0 ve dijital dünyada toplumsal dönüşüm ve eğitim 5.0. In D. Akçay & E. Efe (Eds.), *Dijital Dönüşüm ve Süreçler* (pp. 169–206). İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence*

- (AI) and data in teaching and learning for educators. European Commission. <https://doi.org/10.2766/153756>
- Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D., & Welch, M. (2014). Embracing digital technology: A new strategic imperative. *MIT Sloan Management Review*, 55(2), 1.
- Fullan, M., Azorín ,Cecilia, Harris ,Alma, & and Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 339–346. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Jameson, J., Rumyantseva, N., Cai, M., Markowski, M., Essex, R., & McNay, I. (2022). A systematic review and framework for digital leadership research maturity in higher education. *Computers and Education Open*, 3, 100115. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100115>
- Karakose, T., Polat, H., Tülübaş, T., & Demirkol, M. (2024). A review of the conceptual structure and evolution of digital leadership research in education. *Education Sciences*, 14(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/educsci14111166>
- Karakose, T., & Tülübaş, T. (2023). Digital Leadership and Sustainable School Improvement—A Conceptual Analysis and Implications for Future Research. *Educational Process International Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.22521/edu-pij.2023.121.1>
- Karakose, T., & Tülübaş, T. (2024). School leadership and management in the age of artificial intelligence (AI): Recent developments and future prospects. *Educational Process International Journal*, 13(1). <https://doi.org/10.22521/edu-pij.2024.131.1>
- Koul, S., & Nayar, B. (2021). The holistic learning educational ecosystem: A classroom 4.0 perspective. *Higher Education Quarterly*, 75(1), 98–112. <https://doi.org/10.1111/hequ.12271>
- Kurkan, G., & Çetin, M. (2024). The perceptions of educational administrators towards digital leadership in the age of artificial intelligence: A qualitative study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(3), 425–439. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.3.602>
- Luo, W., He, H., & Li, H. (2024). Chinese Model of Digital Leadership in Early Childhood Settings: A Grounded Theory Study. *Early Education and Development*, 35(1), 42–56. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2203614>
- Milton, J., & Al-Busaidi, A. (2023). New role of leadership in AI era: Educational sector. *SHS Web of Conferences*, 156, 09005. <https://doi.org/10.1051/shs-conf/202315609005>
- Mukul, E., & Büyüközkan, G. (2023). Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*, 194, 122664. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664>
- Neubauer, R., Tarling, A., & Wade, M. (2017). *Redefining leadership for a digital age*

(pp. 1–15). IMD International Institute for Management Development.

- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*.
- Peng, Y., Alias, B. S., Mansor, A. N., & Ismail, M. J. (2024). Charting the evolving landscape of digital leadership in education: A systematic literature review. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(8), 5925. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i8.5925>
- Ruloff, M., & Petko, D. (2025). School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: Results from case studies in upper secondary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 28(2), 422–440. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2014979>
- Russell, S., & Norvig, P. (1995). A modern, agent-oriented approach to introductory artificial intelligence. *ACM SIGART Bulletin*, 6(2), 24–26. <https://doi.org/10.1145/201977.201989>
- Salmon, G. (2019). May the fourth be with you: Creating education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95–115. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i2.352>
- Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Truong, T.-C., & Diep, Q. B. (2023). Technological spotlights of digital transformation in tertiary education. *IEEE Access*, 11, 40954–40966. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3270340>
- United Nations. (2025, January 24). *Global education must integrate AI, centred on humanity*. UN News. <https://news.un.org/en/story/2025/01/1159381>
- Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2), 1–37. <https://doi.org/10.2478/jagi-2019-0002>
- Yaras, Z., & Öztürk, F. K. (2022). Society 5.0 in human technology integration: Digital transformation in educational organizations. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 458–474. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.26>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ¹

“ ”

Aykar TEKİN BOZKURT²

¹ Bu çalışma, 02-04.05.2025 tarihleri arasında Mersin’de düzenlenen ‘18. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr./Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/ e-mail: aykarbozkurt@gantep.edu.tr / ORCID: 0000-0002-1936-2808

GİRİŞ

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır ve yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıflarda geçmektedir ve bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar (Aydın, 2024). Sınıflar, pek çok unsurun biraraya geldiği planlı ve resmi eğitimsel ortamlardır. Sınıf, öğrencilerle öğretmenlerin buluştukları ana ortamdır ve sınıflarda eğitimin amacı olan, öğrenci davranışının oluşması burada başlar, gerekli birincil kaynaklar olan; öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içinde yer alır (Korkut & Babaoğlu, 2010). Bu bağlamda, sınıflardaki unsurların uyum içinde işlemesi sürecinde sınıflarda görevli olan öğretmenlerin sorumluluğu oldukça büyüktür.

Sınıflar, eğitim sisteminin kalbidir ve kalbin insan sistemindeki yeri neyse, sınıfında eğitim sistemindeki yeri de odur, oldukça stratejik bir konumu vardır (Balay, 2021, s.2). Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması anlamına gelir, ayrıca etkili bir öğretim ve öğrenmeye ilişkin stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması sürecini içerir (Çalık, 2010, s.3). Evertson ve Weinstein (2006) ise sınıf yönetimini *‘öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeleri için destekleyici bir ortam yaratmak amacıyla gerçekleştirdikleri eylem ve faaliyetler’* olarak tanımlamıştır. Sınıf yönetiminde öncelikle öğretmenlerin öğrencilerle ve öğrencilerin kendi arasında şefkatli, destekleyici ilişkilerin geliştirilmesi; öğrencilerin öğrenmeye erişimini en uygun hale getirecek şekilde sınıftaki öğretimin organize edilmesi gerektiğini ifade ederek, öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi görevlere katılımını teşvik etmelerini önermiştir, bunun içinde grup yönetimi yöntemleri kullanılarak (örneğin kurallar ve sınıf prosedürleri oluşturarak) yapılabileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede sınıf yönetimi, eğitim sistemlerinin temel bir basamağı olduğu ifade edilebilir ve böylece sistemlerin başarı ve kalitesinin arttırılması açısından, sınıf yönetimine ilişkin ortaya konulan/konulacak çalışma sonuçlarının alana katkısının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz-yeterliğinin gelişmesi, vb. arasındaki yakın etkileşim düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir (Ekici, 2008). Öğretmenliğin ilk yıllarında, sınıf yönetimi, öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır (Korkut & Babaoğlu, 2010). Bu açıdan, öğretmen adaylarının meslek öncesi yetişme sürecinde ‘sınıf yönetimi’ konusundaki bilgi ve becerilerinin yüksek düzeyde olması, olumlu tutum ve algıya sahip olması onların mesleğe başladığı zaman sınıf yönetimi süreçlerini daha iyi ve başarılı yürütmelerine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada ‘sınıf yönetimi’ kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik benzetimleri ele alınmıştır. Black (1977)’e göre ‘metaforlar’ benzetmelere dayalı ifadeler olarak nitelenmektedir, bu tarz çalışmalarda hedef ve benzetim arasındaki ilişkilerin incelenmesine odaklanılmaktadır ve zihinsel yapıların analiz edilmesi ve ‘yaratıcı’ yönlere sahip metaforik düşünce sisteminin gelişimini içermektedir. Ayrıca metaforlar, düşündürücü olma eğilimindedir. Arnett (1999)’a göre metaforlar algılar ile ilişkilidir ve yönetsel yapıya pek çok konuda rehberlik yaparlar. Gibbs (1992) de metaforik yaklaşımı, algısal işleyişin hızlıca başlayıp potansiyel olarak uzun vadeli, yansıtıcı analize kadar uzanan gerçek zamanlı olarak gerçekleşen sürekli bir zihinsel olay olarak nitelemiştir. Metafor teorilerinin de genellikle metaforu tanıma, yorumlama veya açıklamaya çalışarak dikkatlerini bu sürekliliğin aşamalarına odaklandığını belirtmiştir. Brette (2019) ise dilimizi kaplayan metaforların aslında kavramsal sistemimizin mimarisini oluşturduğunu; teknik karşılıklık, temsil etme ve nedensellik şeklinde üç temel unsuru içerdiğini vurgulamıştır. Bu açıklamalardan yola çıkarak, metaforların zihinsel (bilişsel) bir özellik taşıdığı ve kişisel algıların anlaşılmasına katkı sunduğu söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında eğitim alanına ilişkin pek çok bilimsel çalışmada özellikle sınıflara ve sınıflardaki yönetim süreçlerine yönelik metaforik tasarımlı bilimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Metaforlar günümüz eğitim-öğretim hayatında da kullanılması gereken araçlardır (Kuru & Orçan, 2023). Bu çalışmada, sınıflarda görev alacak öğretmen adaylarının ‘sınıf yönetimi’ hakkındaki zihinsel algılarının metaforlar yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir?” ana sorusuna cevap aranmıştır. Bunun yanı sıra, “öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?” alt sorusuna da yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji), bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; olanlar ile bireylerin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desendir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Fenomenolojik araştırmalar, araştırmacının, katılımcılar tarafından tanımlandığı şekliyle bir fenomen hakkındaki insan deneyimlerinin özünü tanımladığı bir araştırma stratejisidir (Cresswell, 2009, s.30). Fenomenolojik araştırmalarda, katılımcı ifadelerinde görülen ortak deneyimlerden hareket edilerek olguların

özü ortaya konmaya çalışılır (İlhan & Gezer, 2023, s.122). Bu araştırmada sınıf yönetimi olgusu üzerine öğretmen adaylarının bakışlarını metaforlar aracılığı ile ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu:

Bu çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi programında öğrenim gören 152 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleşmiştir. Ekiz (2020, s.226)'e göre nitel araştırmalarda çalışma grubu ile araştırmaya kaç kişinin katıldığı ifade edilmelidir. Çalışma grubunun oluşturulması aşamasında, bireylere daha kolay ulaşılabilirlik ilkesi doğrultusunda amaçlı örnekleme yaklaşımlarından birisi olan 'uygun durum örnekleme' göz önünde bulundurulmuştur. Amaçlı örnekleme yaklaşımında, popülasyondan uygun bir şekilde alınmayan bir grubun büyüklüğü her ne olursa olsun yanıltıcı olabilir, o açıdan özellikle eğitim çalışmalarında küçük gruplar ile çalışırken konu ile ilgili uygun gruba ulaşmak önem taşır (McMillan, 2000). Bu kapsamda, çalışmada 152 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Dağıtılan formların ön incelemesi sonucunda 2 adet boş form saptanmıştır, ayrıca metaforu üretmede kaynak-gerekçe ilişkisi net belirtilmeyen 5 adet formda belirlenmiş, toplamda 7 adet form elenip araştırma dışında tutulmuştur. Buna göre araştırmada 145 adet metafor formu geçerli olarak kabul edilmiştir ve analize alınmıştır. Bu çalışmada 145 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet:		
Erkek	32	22,1
Kadın	113	77,9
Yaş :		
18-24 Yaş	27	18,6
25-30 Yaş	67	46,2
31 ve Üzeri Yaş	51	35,2
Bölüm :		
Beden Eğitimi	13	8,9
Coğrafya	10	6,9
Matematik	6	4,1
Muhasebe - Finansman	31	21,4
Okul Öncesi	40	27,6
Tarih	15	10,4
Türk Dili ve Edebiyatı	20	13,8
Yiyecek - İçecek Hizmetleri	10	6,9
Toplam:	145	%100

Tablo 1’den görüldüğü üzere, araştırmaya toplam 145 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Adayların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğunun kadınlardan (f:113; %:77,9) oluştuğu görülmektedir. Yaş değişkeni bakımından, 25 ve 30 yaş arası katılımcıların çoğunluğu (f:67; %:46,2) dikkat çekmektedir. Öğrenim gördüğü bölüm açısından, katılımcı adayların çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri bölüme göre adayların sıklıkla okul öncesi (f:40; %:27,6) ve muhasebe-finance (f:31; %:21,4) bölümlerinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler kısmı, ikinci bölümde ise “Sınıf yönetimi gibidir/benzerdir, çünkü” ifadesinin bulunduğu ve katılımcıların metafor üretme ve gerekçesini bildirmesinin olduğu boşluklu kısım yer almaktadır. Hazırlanan form pedagojik formasyon eğitimi alan 152 öğretmen adayına uygulanmıştır. Formlar toplandıktan sonra yapılan incelemenin neticesinde 145 form geçerli kabul edilerek, araştırmanın temel verilerini oluşturmuştur. Ayrıca, formlar F1, F2, F3 şeklinde kodlama yapılarak, sıralı bir şekilde düzenlenmiş ve dosyalanmıştır.

Verilerin Analizi:

Verilerin analizi ‘içerik analizi’ ile gerçekleştirmiştir. İçerik analizinde öncelikle ‘betimsel işleme’ yapılarak bireylerin mesaj içerikleri ve betimlemeleri objektif bir şekilde kodlanır, daha sonra analiz kategorileri saptanarak anlamlı birimler (kayıtlı birimler) kategorilere yerleştirilmeye geçilir (Bilgin, 2006, s.13). Bu araştırmanın kapsamında toplanan metafor verilerinin analizinde, Saban (2009)’un önerdiği metafor analizi adımları da göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar; (1) katılımcıların ürettikleri metaforların kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) nicel veri analizi için verileri Excel programına aktarma aşaması, olarak belirlenmiştir.

Bunlardan birinci aşama olan ‘kodlama ve ayıklama aşamasında’ katılımcılar tarafından üretilen metaforların ilk okuması yapılmıştır. Bu aşamada, her katılımcının sunduğu kağıtta yazılı olan metaforların geçici listeye kodlaması yapılmıştır. Ayrıca, boş bırakılan kağıtlar var ise bunların sayısı tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde 152 form dağıtılırken, bu aşamada yapılan inceleme neticesinde 2 formun boş olarak bırakıldığı belirlenmiştir. Böylece 150 formda sunulan metaforlar analize alınmıştır. Katılımcılarca üretilen metaforlar ile gerekçesi (mantıksal dayanak) incelenmiştir. Beş formda ifade edilen metafor ile bu metafora ilişkin gerekçe (sebebe) arasında herhangi bir bağ tespit edilememiştir ve bu beş form

araştırmanın kapsamı dışına alınmıştır. İkinci aşama olan ‘*Örnek metafor imgesi derleme aşaması*’ adımıyla ilk eleme ve ayıklama sürecinden sonra ulaşılan 145 metafor, geçerli metafor listesine kaydedilmiş ve gerekçeleri ile tekrar okunarak, alfabetik olarak sıralanmıştır. Ayrıca, üretilen metaforlar için onu en iyi şekilde temsil ettiği varsayılan imgelerinin netleştirilmesi ile birlikte örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Üçüncü aşama ‘*Kategori geliştirme aşaması*’ sürecinde katılımcıların ‘sınıf yönetimi’ kavramına yönelik ürettikleri metaforların (n:145) metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki (bağ) açısından detaylı irdelemesi yapılmış, adaylarca nasıl bir kavramsallaştırma yapıldığı incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda Güçlü, Doğan ve Koç (2022)’un çalışmalarında sunduğu kategorilerde göz önünde bulundurularak, toplamda dokuz farklı ana kategori belirlenmiştir. Dördüncü aşama olan ‘*Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması*’ kapsamında geçerliliği sağlamak için, araştırma süreci eleştirel bir bakış açısı ile ele alınmalı ve araştırmadaki kontrollerin nasıl yapıldığı konusunda açıklamalar açık ve net bir şekilde ortaya konulmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.256). Buna göre, bu çalışmada çalışma sürecine yönelik gerçekleştirilen aşamalar hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Buna ek olarak, çalışma süresince bilimsel araştırma ve yayın etiği kuralları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için, formlar vasıtası ile toplanan veriler hem yazılı hem de elektronik olarak kaydedilmiş, bulgular kısmında metafor ve gerekçe ilişkisini yansıtmaları bakımından bazı katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir (McMillan, 2000). Ayrıca, güvenilirlikle ilgili olarak Ekiz (2020, s.45); araştırmacının kendi meslektaşısı olan başka bir araştırmacıya danışması, araştırmaya dair sunum gerçekleştirmesinin, araştırmanın analizleri ve sonuçlarının gerçeği yansıtır yansıtmadığının değerlendirilmesi adına oldukça önemli olduğunu ifade eder. Buna göre, bu çalışmada verileri toplama, analiz etme ve yorumlama adımlarına yönelik bu süreç içerisinde bir başka alan uzmanının görüşüne de başvurulmuştur. Son aşama olan ‘*nicel veri analizi için verileri Excel programına aktarma aşaması*’ evresinde katılımcılarca üretilen metaforlar (n:145) nicel verilerin betimsel analizini (katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%)) yapabilmek için veriler Excel programına aktarılmış ve gerekli hesaplamalar tamamlanmıştır. Son olarak, bir bilgisayar programı vasıtasıyla ulaşılan metaforlara ait kelime bulutu oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu başlıkta, öğretmen adaylarının ‘sınıf yönetimi’ kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar, bu metaforların ilgili olduğu kategoriler ve bu metaforların ilgili olduğu kategorilere dayalı görüş bildirdikleri gerekçeli ifadeler yer verilmiştir. Bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının ‘Sınıf Yönetim’ Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforlar

No.	Kategoriler / Metaforlar	f
Kategori 1. Hiyerarşi, Uyum ve Çok Yönlü Düşünme Gerektiren Bir Unsur Olarak		50
1	Orkestra yönetimi/yöneticiliği	12
2	Disiplin	8
3	Kurum yönetimi	6
4	Ülke yönetimi	6
5	Evi yönetmek	4
6	Makine	2
7	Trafik yönetimi	2
8	Teknik direktörlük	2
9	Grup yönetimi	1
10	Makinenin dişlileri	1
11	Market alışverişi	1
12	Müzik notası	1
13	Şeflik	1
14	Takım koçu	1
15	Yarışma	1
16	Zeka küpü	1
Kategori 2. Düzenleyici, Yol Gösterici ve Denetleyici Bir Unsur Olarak		35
1	Düzenli ortam oluşturmak	5
2	Yemek yapmak	5
3	Kontrol görevliliği	4
4	Planlama yapmak	4
5	Rehberlik	4
6	Kaptanlık	2
7	Saat	2
8	Bankacılık	1
9	Demokrasi	1
10	Hakemlik	1
11	Komutanlık	1
12	Müfettişlik	1
13	Psikologluk	1
14	Stajerlik	1
15	Terzilik	1
16	Yol	1
Kategori 3. Doğa ve Canlı Unsuru Olarak		15
1	Çiçek bahçesi	2
2	Hayat	2
3	Arı kovanı	1
4	Ahtapot	1
5	Bitkiler	1
6	Dünya	1
7	Deniz	1

8	Ekosistem	1
9	İlaç	1
10	İletişim	1
11	Su	1
12	Tedavi	1
13	Yaşam	1
Kategori 4. Koruyucu Olan ve Kollanan Bir Unsur Olarak		12
1	Annelik	4
2	Bahçıvanlık	4
3	Aile	1
4	Babalık	1
5	Çobanlık	1
6	Elmas	1
Kategori 5. Yansıtıcı Bir Unsur Olarak		10
1	Ayna	1
2	Boş bir levha	1
3	Dans	1
4	Drama	1
5	Kamera	1
6	Lamba	1
7	Matruşka	1
8	Oyun	1
9	Roman	1
10	Spor	1
Kategori 6. Zorunlu Bir Unsur Olarak		9
1	Zaman kullanımı	7
2	Teknoloji	1
3	Enerji	1
Kategori 7. Ürün Veren Bir Unsur Olarak		6
1	Çiftçilik	3
2	Ağaç	2
3	Fidan ekmek	1
Kategori 8. Dengede Tutan Bir Unsur Olarak		4
1	Akvaryum	2
2	Ateş ölçer	1
3	Terazi	1
Kategori 9. Araç Unsuru Olarak		4
1	Araba	4
Toplam :		145

Tablo 2’den, öğretmen adaylarının ‘*sınıf yönetim*’ kavramına ilişkin ürettiği metaforlar görülmektedir. Tabloya bakıldığında, toplam 145 katılımcı tarafından toplamda 71 adet metafor çeşidinin geliştirildiği görülmektedir. Tabloda adayların ‘sınıf yönetimi’ kavramına yönelik sıkça ürettikleri metaforlar incelendiğinde; en yüksek frekansın ‘Orkestra yönetimi/yöneticiliği (f:12)’ olduğu görülmektedir. Bunu sırası ile ‘Disiplin

(f:8)', 'Zaman kullanımı (f:7)', 'Kurum yönetimi (f:6)' ve 'Ülke yönetimi (f:6)' metaforlarının izlediği belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf yönetime ilişkin 'Düzenli ortam oluşturmak (f:4)' ve 'Yemek yapmak (f:4)' metaforları da sıklıkla ifade edilmiştir.

Tablo 2'ye göre '*sınıf yönetimi*' kavramına yönelik adaylarca üretilen metaforların kategorilere göre dağılımı incelendiğinde; metafor üretim sıklığı en fazla olandan en az olana doğru kategorilerin frekans sıralaması şu şekildedir:

1. Hiyerarşi, Uyum ve Çok Yönlü Düşünme Gerektiren Bir Unsur Olarak (f:50),
2. Düzenleyici, Yol Gösterici ve Denetleyici Bir Unsur Olarak (f:35),
3. Doğa ve Canlı Unsuru Olarak (f:15),
4. Koruyucu Olan ve Kollanan Bir Unsur Olarak (f:12),
5. Yansıtıcı Bir Unsur Olarak (f:10),
6. Zorunlu Bir Unsur Olarak (f:9),
7. Ürün Veren Bir Unsur Olarak (f:6),
8. Dengede Tutan Bir Unsur Olarak (f:4),
9. Araç Unsuru Olarak (f:4).

Yukarıdaki sıralamadan görüldüğü üzere, katılımcıların *sınıf yönetimi* kavramına ilişkin metafor üretme sıklığı bakımından adayların sınıf yönetimine ilişkin metaforik algılarının sınıf yönetiminin '*hiyerarşi, uyum ve çok yönlü düşünme gerektiren bir unsur olması*' ve '*düzenleyici, yol gösterici ve denetleyici bir unsur olması*' yönünde yoğunlaştığı ifade edilebilir. Ayrıca, sınıf yönetimini '*Doğa ve canlı unsuru olması*' ve '*koruyucu olan ve kollanan bir unsur olması*' yönünde de sıklık bakımından yoğunlaşan metaforik bir algı yönelimi dikkat çekmektedir.

Tablo 2'e göre 'Hiyerarşi, Uyum ve Çok Yönlü Düşünme Gerektiren Bir Unsur Olarak' sınıf yönetimi kategorisi kapsamında katılımcıların 16 metafor çeşidi ile toplam 50 kez görüş bildirdiği, böylece bu kategori sıklık düzeyinin en yüksek olduğu birinci kategori olduğu saptanmıştır. Bu kategoriye ilişkin örnek alıntılardan bazıları şöyledir:

"Sınıf yönetimi kurumu yönetmek gibidir, çünkü öğretmen aslında bir yöneticidir, öğrencilerde yönetilendir, öğretmen asıl yetkilidir." (K4)

"Sınıf yönetimi orkestrayı yönetmeye benzer, çünkü her öğrenci bir enstrümandır, her öğrencinin farklı sesi ve ritmi vardır. Öğretmen hepsini uyum içinde çaldırmaya gayret eder." (K47)

“Sınıf yönetimi orkestra şefliği gibidir, çünkü sınıfın içindeki gelişimsel özellikler uyumlu şekilde yönetilmelidir.” (K67)

“Sınıf yönetimi ülkeyi yönetmek gibidir, çünkü her ırk, din vb. çeşitli özellikteki öğrencileri birlikte eşit olarak yönetebilmek gerekir.” (K69)

Tablo 2’ye göre sınıf yönetimi kavramına yönelik üretilen metaforlar sıklık bakımından ikinci sırada yer alan kategori “Düzenleyici, Yol Gösterici ve Denetleyici Bir Unsur Olarak” kategorisidir. Bu kategori 16 metafor çeşidi ile toplam 35 kez görüş bildirilen kategori olmuştur. Bu kategori altında adayların metafor üretimine ve gerekçesine yönelik örnek alıntılar şöyledir:

“Sınıf yönetimi düzenli bir ortam kurmak gibidir, çünkü etkili bir öğretmenin yönetimi ile düzenli, tertipli şekilde ilerleyen bir ders ortamı sağlanır.” (K18)

“Sınıf yönetimi yemek yapmak gibidir, çünkü yemekte her yiyeceğin belli bir ayarı vardır, bunun gibi öğretmenlerde sınıflarda uygun davranışları geliştirmeye çalışır.” (K32)

“Sınıf yönetimi planlama yapmak gibidir, çünkü sınıfta pek çok unsur vardır, bunlar iyi planlama ve programlama ile birlikte yönetilebiliriz.” (K14)

Tablo 2’ye göre sınıf yönetimi kavramına yönelik katılımcılarca “Doğa ve Canlı Unsuru Olarak” kategorisi kapsamında 13 metafor çeşidi ile toplam 15 kez görüş bildirimi belirlenmiştir ve sıklık bakımından bu kategori üçüncü sırada yer almıştır. Bu kategori altında geliştirilen metaforlara ve gerekçelerine dair örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıf yönetimi Hayat gibidir, çünkü hayatımızın içinde ne kadar güzel anlarımız varsa onun gibi hayatımızın ve hayatımızın bir parçası olan eğitimin kıymetini bilmemiz gerekir.” (K127)

“Sınıf yönetimi ekosistem gibidir, çünkü ekosistemde her canlının bir rolü ve görevi vardır, uyumlu olmalıdır, sınıfları da öğretmenler böyle görerek yönetmelidir.” (K72)

Tablo 2’ye göre sınıf yönetimi kavramına yönelik ‘Koruyucu Olan ve Kollanan Bir Unsur Olarak’ sınıf yönetimi kategorisi kapsamında öğretmen adaylarınca üretilen 6 metafor çeşidi ile 12 görüş bildirimi tespit edilmiştir. Bu kategori sıklık sıralaması bakımından dördüncü sırada yer almıştır. Bu kategori altında geliştirilen metaforlara ait örnek alıntılardan bazıları şöyledir:

“Sınıf yönetimi bahçıvanlık gibidir, çünkü bahçemizdeki çiçeklere bakmak, onları sulayıp büyütme gibi sınıflarda öğrencileri büyütürüz.” (K84)

“Sınıf yönetimi anne gibidir, çünkü sınıfta anne şefkati olmazsa olmazdır.” (K68)

“Sınıf yönetimi çobanlık gibidir, çünkü öğretmende öğrencilerini yönlendirir ve onları gözetir.” (K62)

Tablo 2’den katılımcı öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kavramına yönelik ‘Yansıtıcı Bir Unsur Olarak’ kategorisi kapsamında 10 metafor çeşidi ile 10 adet görüş bildirimi belirlenmiştir. Bu kategori sıklık sıralaması bakımından beşinci sırada belirlenmiştir. Bu kategori altında geliştirilen metaforlara ait örnek alıntılardan bazıları ise şu şekildedir:

“Sınıf yönetimi boş bir levha gibidir, çünkü sınıflar öğretmen- öğrenci etkileşimi ile şekillenir ve zaman içinde içine yeni anılar biriktirir.” (K61)

“Sınıf yönetimi lamba gibidir, çünkü sınıfta faaliyetler verimli geçer ise lambanın ışık vermesi gibi sınıflarda başarı ortaya çıkar.” (K79)

Tablo 2’den katılımcı öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kavramına yönelik “Zorunlu Bir Unsur Olarak” kategorisi altında toplam 3 metafor çeşidi ile 9 adet görüş bildirimi belirlenmiştir. Bu kategori sıklık sıralaması bakımından altıncı sırada yer almıştır ve geliştirilen metaforlara ait örnek alıntılardan bazıları şöyledir:

“Sınıf yönetimi zaman gibidir, çünkü ömürden zamanımız akarken onu etkili kullanmak gerekir, sınıf yönetimi de sınıfta ders sürelerinin etkili kullanımudur.” (K133)

“Sınıf yönetimi teknoloji gibidir, çünkü sınıfta kaliteyi arttırmak için hızla gelişen teknolojiyi kullanabilmektir.” (K71)

Tablo 2’ye göre sınıf yönetimi kavramına yönelik ‘Ürün Veren Bir Unsur Olarak’ kategorisi altında 3 metafor çeşidi ile 6 adet görüş bildirimi görülmüştür. Bu kategori sıklık sıralaması bakımından yedinci sırada yer almıştır. Bazı örnek katılımcı alıntıları şu şekildedir:

“Sınıf yönetimi ağaç gibidir, çünkü ağaçlar nasıl meyve verir ise öğrencilerde öğrenmeler meydana getirir.” (K1)

“Sınıf yönetimi çiftçilik gibidir, çünkü tarlaya ne ekersen onu biçersin sözü gibi öğretmenlerde sınıflarında emek ve ilgi verdiğinde öğrencilerinden pek çok bilgi ve öğrenmeler görecektir.” (K63)

Tablo 2’den görüldüğü üzere sınıf yönetimi kavramına yönelik en az frekans tespit edilen son iki kategori ise ‘Dengede Tutan Bir Unsur Olarak’ ve ‘Araç unsuru Olarak’ sınıf yönetimi kategorileri olmuştur. Her iki kategoride 4’er adet görüş bildirimi belirlenmiştir. Bu kategorilere ait örnek katılımcı alıntıları aşağıdadır:

“Sınıf yönetimi akvaryum gibidir, çünkü suyunun ne soğuk ne sıcak olması gerekir, sınıfta da bir denge olması gerekir.” (K41)

de çalışmasında katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından sınıf yönetimi için “orkestra yönetimi” metaforunun sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir ve sınıf yönetiminde *ahenk* temasının altında görüşleri kodlamıştır. Bu doğrultuda, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından sınıf yönetimine ilişkin *uyum sağlama ve ahenk* yönündeki görüş bildirim yoğunluğu dikkat çeken önemli bir bulgudur.

Bu çalışmada sınıf yönetimi kavramı hakkında ‘disiplin’ algısının yüksek frekansı dikkat çekmektedir. Sınıf yönetimi disiplin olgusunu içeren bir yapıya sahiptir. Aksoy (2001) da sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarının yönetimi arasındaki bağa dikkat çekerek öğretmenlerin uygun modeller kullanarak öğrenci davranışlarının istenen yönde düzenlenmesi için olumlu bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Şahingöz (2021) de öğretmen adaylarının sınıf yönetimini belirtirken en çok “disiplin” kavramı üzerinde durduklarını saptamıştır. Ekici ve Akdeniz (2017) tarafından yürütülen metaforik çalışmada benzer şekilde sınıf yönetimi ve disiplin kavramlarına ilişkin öğretmen adaylarının üretilen önemli metafor tespitleri yapılmış, sınıfta disiplin sağlamak kavramına dair “Kontrol altında tutmak” kategorisinin sıklıkla ifade edildiği belirlenmiştir. Bu çalışmamızda da sınıf yönetiminin kontrol boyuna yönelik olarak ‘Kontrol görevliliği (f:4)’ ve ‘hakemlik (f:1)’ metaforları tespit edilmiştir. Bu açıdan çalışmaların bulguları örtüşmektedir.

Öğretmen adayları tarafından *sınıf yönetimi* kavramına yönelik üretilen metaforlara bakıldığında, sıklık açısından yönetim bilimleri alanının alt süreçlerine vurgu yapan; ‘Kurum yönetimi’ (f:6), ‘Ülke yönetimi’ (f:6), Evi yönetimi (f:4), Grup yönetimi (f:1), gibi metaforlar saptanmıştır. Buna göre adaylar tarafından sınıf yönetiminin genel yönetsel bir süreç olması yönündeki algısının da oldukça yüksek olduğu bu bulgudan yola çıkarak söylenebilir. Yokuş (2019)’un yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının “sınıf yönetimi” kavramına ilişkin geliştirdiği metaforların ilk başında; Parlamento (f:7), Anayasa (f:6), Demokrasi (f:5) gibi tespitler olmuştur. Bu bulgular çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışma sonunda, katılımcıların metafor üretimlerinin kategorilere dağılımı incelendiğinde, dokuz kategori altında görüşlerin dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Kategorilere göre frekans dağılımına bakıldığında, sınıf yönetiminin ‘hierarchy, uyum ve çok yönlü düşünme gerektiren bir unsur olması (f:50)’ ve ‘düzenleyici, yol gösterici ve denetleyici bir unsur olması (f:35)’ yönünde görüşlerin yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, sınıf yönetimini ‘doğa ve canlı unsuru olması (f:15)’; ‘koruyucu olan ve kullanan bir unsur olması (f:12)’ ve ‘yansıtıcı bir unsur olması (f:10)’ yönünde de sıklık olarak yoğunlaşan bir metaforik algı yönelimi dikkat çekmiştir. Alanyazına bakıldığında, Yokuş (2019)’un çalışmasında yapılan tematik grupta öğretmen adaylarının *sınıf yönetimi* kavramını çoğunlukla adalet, eğiticilik

ve liderlik ile ilişkili temaların altında görüş bildirimleri belirlenmiştir. Ayrıca, Güçlü, Doğan ve Koç (2021) tarafından hazırlanan çalışmada ise benzer şekilde *sınıf yönetimi* kavramına yönelik adaylarca ‘hiyerarşi, uyum ve çok yönlü düşünme gerektiren bir unsur olma’ ve ‘düzenleyici, yol gösterici ve denetleyici bir unsur olma’ kategorileri altında görüş yoğunluğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak ‘koruyucu olan ve kullanan bir unsur olma’ kategorisi bu çalışmamızda daha yüksek bir frekans bulgusu göstererek sıklık açısından daha üst bir sırada yer almıştır. Bu hususta, Şahingöz (2021) çalışmasında sınıf yönetimine ilişkin üretilen metaforlar arasında ‘*aile*’ metaforunu diğer metaforlara oranla en çok tercih edilen metafor olarak sıklık açısından üst sırada tespit etmiştir. Bu açıdan, çalışmaya dahil olan çalışma gruplarının sosyal, kültürel ve kişisel yönlü durumlarından kaynaklı çeşitliliğin konuya yönelik görüş bildirimlerinde farklılaşabilen bulguların ortaya konulmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunda katılımcıların sınıf yönetimine yönelik genel olarak olumlu metaforlar ürettiği görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik olumlu bir zihinsel algıya sahip olduğu çıkarımı da ifade edilebilir. Çalışma sonunda ulaşılan bulgular adayların ileriye dönük sınıf yönetimi uygulama süreçlerine dair ipuçları sunabilmesi adına oldukça önem taşıdığı söylenebilir. Ayrıca bulguların daha iyi yorumlanması, karşılaştırılması, gibi yönlerden konuya dair farklı çalışma grupları üzerinde ve çeşitli araştırma metotları kullanılarak yeni araştırmaların tasarlanması araştırmacılara önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 9-20.
- Arnett, R.C. (1999). Metaphorical guidance: administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89. <https://doi.org/10.1108/09578239910253953>
- Aydın, A. (2024). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2010). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.2-12). Pegem Akademi.
- Balay, R. (2021). *2000’li yıllarda sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi. teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal yayınevi.
- Black, M. (1977). More about metaphor. *Dialectica*, 31 (3/4), 431-457. <https://www.jstor.org/stable/42969757>
- Brette R. (2019). Is coding a relevant metaphor for the brain? *Behavioral and Brain Sciences*. 42(e215). Doi:10.1017/S0140525X19000049
- Ceylan Çapar, M. & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Çakmak, F. (2021). Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi algılarının metaforlar üzerinden incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 185-214.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Ekici, G., & Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının “sınıfta disiplin sağlamak” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 26-37. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1854>
- Ekiz (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Anı yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3(1), 16.
- Gibbs, R. W. (1992). When is metaphor? The Idea of understanding in theories of metaphor. *Poetics Today*, 13(4), 575–606. <https://doi.org/10.2307/1773290>.

- Güçlü, N., Doğan, S., & Koç, B. (2022). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kavramına ilişkin metaforik görüşleri. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 60-71.
- İlhan, M., & Gezer, M. (2023). Araştırmaların Sınıflandırılması. İçinde B. Çetin; M. İlhan & M.G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (ss.101-129). Pegem Akademi.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Kuru, O., & Orçan, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin “köy öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 808-820.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 342-352.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Şahingöz, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilişsel algılarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 284-315.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yokuş, G. (2019). *Program geliştirme dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi kavramına yükledikleri anlamların metaforlar yoluyla incelenmesi*, (ss.24-29). 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Muğla, Türkiye.
- WordArt Kelime Bulutu Aracı Programı. <https://wordart.com/>



ÖZEL EĞİTİM MÜZEDE: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN MÜZE EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

“ ”

Serkan ÖZYURT²
Kadir DÜZGÜNLÜ³
Ayşe AKYOL⁴

1 Akyol, A. (2025). “Varşova Etnografya Müzesinde Bulunan Geleneksel Baş Süslemelerinin Müze Eğitimi Etkinlikleri Bağlamında İncelenmesi”. Danışman : Dr.Öğretim Üyesi Lale Özder. Sanatta Yeterlik Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü. Ankara.

2 Okul Müdürü, Niksar Özel Eğitim Uygulama Okulu, E-mail: serkan_ozyurt@hotmail.com, ORCID: 0009-0004-1250-0739.

3 Okul Müdür Yardımcısı, Niksar Özel Eğitim Uygulama Okulu, E-mail: kadirduzgunlu@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-6987-0032

4 El Sanatları Öğretmeni, Niksar Özel Eğitim Uygulama Okulu, E-mail: ayse_akyol@yahoo.com, ORCID: 0009-0004-1355-8482

Giriş

Uluslararası Müzeler Komitesi (ICOM)'un tanımında müzelerin eğitim görevi yer almaktadır. Bu tanıma göre müzeler; toplum hizmeti ve gelişimi için çalışan, halka açık, araştırma, eğitime ve eğlendirme amacıyla, insanlar ve yaşadıkları yerler hakkında somut kanıtları toplayan, koruyan, araştıran, sergileyen ve bu yolla toplumla iletişim kuran, kâr gütmeyen sürekli kurumlardır. Farklı kültürlerle ait yaşamları koleksiyonları ile halkla buluşturan müzelerin, kültürlere katkıda bulunmalarıyla eğitim alanında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Aydın,2010:159-160).

Müzelerin temel amacı, müze koleksiyonları ile kitlelerin ihtiyaçları ve ilgileri arasında bağ kurmaktır. Günümüzde müzeler ziyaretçi kitlesini oluşturmakta ve çekmektedir. Müzeler sadece nesnelerin sergilendiği ve ziyaretçilerin ilgisine sunulduğu kurumlar olmaktan sıyrılarak, ziyaretçilerine öğrenme yaşantıları sunan yapılara dönüşmektedir. Müzelerin amacı ziyaretçilerle bağ kurmak ve yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlamak yönünde değişmektedir. Yaşam boyu eğitim kavramına destek veren müzeler, her yaşta ve koşulda eğitimin gerçekleşebildiği ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Onur, 2013, s.66-67).

Çocuk gelişiminde önemli bir yeri olduğu görülen sanat eğitimi ile çocuğun duygu dünyasının gelişimini sağlayacak uygun koşullar oluşturulabilmektedir. Müzelerin normal gelişimini sürdüren çocukların olduğu kadar, zihinsel engelli çocukların da sanat eğitimlerinde kullanılabilecek mekanlar olduğu görülmektedir. Zihinsel engelli çocukların resimsel ifadelerinin gelişiminde müzelerde gerçekleştirilen çalışmalar etkili olabilir. Görsel algılarının yanı sıra sanatsal becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde müze çalışmalarından yararlanılması önemlidir (Sert,2017:127-128).

Bireysel ve gelişim özellikleri yanı sıra eğitim yeterlilikleri akranlarından farklılık gösteren bireyler özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Sert, 2017: 3).

2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde “ zihinsel yetersizliği olan bireyler”, zihinsel işlevleri bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenmeye karşı düşük motivasyona sahip olan zihinsel engelli çocuklar, geçmiş öğrenme süreçlerinde yaşadıkları başarısızlıkları sebebiyle yeni bir öğrenme sürecine girmekte isteksizlik gösterebilmektedir. Bu sebeple hedeflenen becerilerin kazandırılması için uygun öğretim yöntemlerinin kulla-

nılması önem kazanmaktadır. Bu fikirden yola çıkarak, müzelerin çocukların ilgisini çekerek, daha etkili yöntemlerle onlara başarı duygusunu hissettirecek mekânlar olduğu söylenebilir (Sert, 2017: 128).

Bülent Salderay'ın (2008) "Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri" adlı çalışmasında görsel sanatlar dersinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, davranışlarına, sosyal ve iletişim becerilerine, meslek edinimlerine olan olumlu katkısı belirtilmektedir (Erdoğan, 2017:133).

Müze ziyaretleri ile hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan, işitme engelli, görme engelli gibi özel eğitim alan öğrencilerin günlük yaşam becerilerini kazanması için müzede oyun yoluyla farklı etkinlikler düzenlenmesi ile çocuğun sonra ki yaşantısının olumlu yönde biçimlenmesine katkı sağlanabilir (Demirel, 2019 :20).

Bu bilgilerden yola çıkılarak müze eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlemek amacıyla, Niksar Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. kademe öğrencilerine yönelik programlı bir müze eğitimi planlanmış ve uygulanmıştır. Tokat geleneksel el sanatlarını ve geleneksel giysilerini tanıtmaya yönelik Tokat Şehir Müzesi'ne düzenlenen müze gezisi sırasında yazılı kaynaklardan ve özel eğitim öğretmenlerinden yararlanılarak hazırlanan "Müze Etkinlik Rehberi" kullanılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada, özel eğitim öğrencileri için müze gezisinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve öğrencilerin müze deneyimlerinin incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli uygulanmıştır. Durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlayarak bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011: 273).

Yapılan çalışmada, müzelerin zihinsel engelli çocuklar için eğitim ortamı olarak değerlendirilmesi konusu araştırılarak Tokat Şehir Müzesi'ne programlı bir müze ziyareti gerçekleştirilmiştir. 5 öğrenciden oluşan orta-hafif zihinsel engelli çocuk grubu değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Müze eğitimi; müze ziyareti öncesi, müze ziyareti ve müze ziyareti sonrası olmak üzere 3 günde gerçekleştirilmiştir. Müze ziyareti öncesi öğretmenler tarafından müze incelenmiş, müze yetkilileri ile görüşülerek ziyaret bilgilendirilmesi yapılmıştır. Müze gezisi öncesi okulda yapılan etkinlik ile müze etkinlik rehberinde yer alan ön test soruları öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin müze gezisi için hazır bulunuşluk düzeyleri gözlenmiştir. Ön test sonrası öğrencilere müzeler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Etkinlik

rehberinde yer alan müzede uyulması gereken kurallar görselleri öğrencilerle incelenmiştir. Müze gezisi sırasında öğrenciler ellerindeki etkinlik rehberi ile “MüzedeBulBeni!” oyununa katılmıştır. Müze gezisi sonrası okulda öğrencilere etkinlik rehberinde yer alan anket soruları yöneltilerek müze gezisi hakkındaki duygu ve düşünceleri değerlendirilmiştir. Öğrenciler etkinlik rehberindeki ilgili alanı kullanarak kendi şapkalarını tasarlamışlardır.

Araştırmanın nitel verileri orta-hafif zihinsel engelli öğrencilere müze ziyareti öncesi ve sonrası uygulanan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular ile uygulama sonrası elde edilen öğrenci çalışmalarından elde edilmiştir.

Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma, uygulamanın yapıldığı Tokat Şehir Müzesi ile sınırlıdır. Araştırmanın evreni özel eğitim uygulama öğrencileridir. Araştırmanın çalışma grubu evrenden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen, düzeyleri eşit kabul edilen, beş adet orta düzeyde zihinsel engelli 3. kademe öğrencisidir. Ölçüt örnekleme yöntemi, gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulması amacıyla kullanılmaktadır. Örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (kişiler, nesneler, olaylar vb.), örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011:91).

BULGULAR

Niksar Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. kademe öğrencilerine yönelik planlanan müze ziyareti öncesi öğrencilerin hazırbulunuşluklarını değerlendirmek amacıyla 6 adet çoktan seçmeli soru yöneltilmiştir. Okuma-yazma bilmeyen öğrencilere öğretmenleri tarafından sorular yöneltilmiş ve cevaplar alınmıştır.

1. Soru ve cevapları: “Müze nedir?” sorusuna 2 öğrenci “Bir yerden bir yere gitmek” seçeneğini, 3 öğrenci “Sadece oyun oynanan bir yer” seçeneğini seçmiştir.

2. Soru ve cevapları: “Daha önce müzeye gittin mi?” sorusuna 5 öğrenci de “Hayır” seçeneğini seçmiştir.

3. soru ve cevapları: “Müzede ne yapıldığını biliyor musun?” sorusu yöneltilirken öğrencilere birden fazlaseçeneği seçebilecekleri söylenmiştir. Verilen cevaplara göre 1 öğrenci “Eşyaları görmek” seçeneğini, 2 öğrenci “Resim yapmak”, 1 öğrenci “Eşyaları görmek” ve “Bilgi almak”, 1 öğrenci de “Bilgi almak”, “Resim yapmak” ve “Oyun oynamak” seçeneklerini seçmiştir.

4. soru ve cevapları: “Okulumuzda bir müze gezisi düzenlenirse katılmak ister misin?” sorusunda 5 öğrenci de “Evet” seçeneğini seçmiştir.

5. soru ve cevapları: “ Müze gezisi hakkında en çok merak ettiğin şey nedir” sorusunda 2 öğrenci “Gideceğim yer” seçeneğini, 1 öğrenci “ Müzedeki nesneler” seçeneğini, 1 öğrenci “Arkadaşlarımla birlikte olmak” seçeneğini seçerken, 1 öğrenci “Gideceğim yer” ve “Arkadaşlarımla birlikte olmak” seçeneklerini seçmiştir.

6. soru ve cevapları: “Müze gezisinden sonra öğrendiklerini anlatmak ister misin?” sorusunda 4 öğrenci “Evet” seçeneğini seçerken 1 öğrenci “Hayır” seçeneğini seçmiştir.

Müze gezisi sonrası okulda öğretmenler tarafından müze gezisine katılan 5 öğrenciye 2 adet açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Anket, “Müzede seni en çok etkileyen eser neydi?” ve “ Bir arkadaşına anlatmak istediğin en ilginç bilgi ne olurdu?” sorularından oluşmaktadır.

1. Soru ve cevapları: Öğrenciler “Müzede seni en çok etkileyen eser neydi?” sorusuna; “elbiseler, bilezikler, heykeller, gelin tacı, mankenler” cevaplarını vermiştir.

2. soru ve cevapları: “ Bir arkadaşına anlatmak istediğin en ilginç bilgi ne olurdu?” sorusuna öğrenciler “Müzeye gittik heykeller gördüm”, gelin, çiçek, altınlar, demirci, elbiseler cevaplarını vermiştir.

SONUÇ

Ülkemizde müze eğitimi konusunda son yıllarda çok güzel gelişmeler olduğu görülmektedir. Okullarda eğitimcilerin müze ziyaretlerine daha çok önem verdiği, derslerin işlenişinde müze koleksiyonları ve eğitimlerinden istifade edildiği görülmektedir. Aynı şekilde aileler de çocuklarının müzelerin düzenlediği etkinliklerden faydalanmaları konusunda daha istekli davranmaktadır.

Müzelerin sadece tarihi eserlerin korunup sergilendiği yapılar olmadığı, kültürün yaşatıldığı, aktarıldığı, bireylerin farklı bakış açılarına sahip olmalarının sağlandığı, yaşam boyu eğitimin gerçekleştirildiği en önemli birimler olduğu her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır.

Müze eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda müzelerin orta-hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri gözlenmiştir. Müze gezisi öncesi müzeye hiç gitmediğini ifade eden ve müzeler hakkında bilgisi olmayan öğrencilerin, müze gezisi sırasındaki heyecanları, müze etkinlik oyununa gösterdikleri ilgi ve müze gezisi sonrası müzeyi hayranlıkla anlatmaları müzelerin her birey için birer cazibe merkezi olduğunu kanıtlamaktadır.

Yapılan araştırma müze ziyaretlerinin orta-hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin sosyal hayata uyumlarını olumlu yönde etkileyeceğini ortaya koy-

muştur. Müze eğitimi etkinlikleri ile derslerde ulaşılması hedeflenen kazanımların müzelerin sunduğu yaşantılar ile öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarılabilceğı gözlenmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin müzelerden fayda sağlayabilmesi için gerçekleştirilen ziyaret süresinin önemli olduğu görölmüştür. Uzun müze ziyaretleri öğrencilerin dikkatinin dağılmasına ve yorulmalarına sebep olacağı için sürenin öğrenci ihtiyaçları ve engeli göz önünde bulundurularak düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aydın, C.(2010). Müzelerin Çağı Yakalamada Değişen Yüzü Olarak Müze Eğitim İlişkisi ve Dolmabahçe Sarayı'nda Uygulama Öneriler. *Milli Saraylar*, 6, s.159-168.
- Balcı,C. (2021). *Tokat Yöresi Ahşap Baskı Tekniğinin İncelenmesi Ve Turistik Ürün Uygulaması*. Yüksek lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. K. & Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Demirel, İ.N. (2019). Müzede Eğitim- Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler. Serap Buyurgan (Editör). *Kültür, Uygarlık, Sanat, Müze*. Ankara. Pegem Akademi. S.20.
- Erdoğan, B. (2017). *Özel Eğitim Kapsamında Müze Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*.Yüksek lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı. Konya
- Onur, B. (2013). Müze ve oyun kültürü. Ankara: İmge.
- Sert, H.B. (2017). *Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Müze Ziyaretinin Değerlendirilmesi: Bir Uygulama Örneği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

EK-1. TOKAT ŞEHİR MÜZESİ ÖĞRETMEN GEZİ ETKİNLİK PLANI

Ders : İş Beceri Uygulamaları Ders Süresi: 2x40 dk. Konu : Geleneksel Giysi ve Başlıkları Öğreniyorum Müzedeki Kaynak Eser: Tokat Şehir müzesi el sanatları galerisi Kaynak Araç ve Gereçler : Müze etkinlik rehberi, kalem, boya kalemleri, boya, kumaş, ahşap baskı kalıpları.
Etkinlikte Beklenen Öğrenci Kazanımları 1. Dinlediklerini / izlediklerini ifade eder. 2. Müzede bulunan eserlerin ayrıntılarını fark eder. 3. Müze ortamını tanır. 4. Geleneksel giysi ve başlıkları tanır. 5. Geleneksel giyim ve günümüz giyimini karşılaştırır.
Konu İle İlgili Bilgi Tokat Şehir Müzesi, Vakıflar Genel Müdürlüğüne bağlı bir Tokat Belediyesi tarafından kiralanarak 18.02.2019 tarihinde hizmete sunulmuştur. Müzede, Tokat ve çevresinde, geçmişten günümüze kadar yaşayan halkın gelenek ve göreneklerini yansıtan eserler yer almaktadır. Ayrıca Tokat'a ait geleneksel el sanatlarının yapım aşamalarının gösterildiği (temsili atölyeler) müzede mevcuttur (Balcı, 2021:10).
Müzede Yapılacak Etkinlik Etkinliğin Girişi: Okulda öğretmenler öğrencilere müze etkinlik rehberinde (EK-2) yer alan gezi öncesi anketi uygular. Öğrencilerin müzeler hakkındaki ön bilgisi alındıktan sonra müzeler hakkında kısa bilgi verilerek, müze gezisinde uyulması gereken kurallar etkinlik rehberindeki görseller yardımıyla anlatılır. Etkinliğin Gelişimi: Müze gezisi sırasında öğretmenler öğrencilere geleneksel giysi ve başlıklar hakkında kısa bilgi verir ve vitrinlerdeki geleneksel giysilere dikkat etmelerini söyler. Müze etkinlik rehberindeki çalışma sayfasındaki “Müzede Bul Beni!” etkinliği gerçekleştirilir. Etkinliğin Sonuçlandırılması: Müze gezisi sonrası okulda öğrenciler etkinlik rehberini kullanarak kendi şapkalarını tasarlarlar. Bu çalışmalar sırasında geleneksel giysi ve başlıklar hakkında konuşularak öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi sağlanır. Öğrencilerin müze gezisi ve müzeler hakkındaki görüşleri sorularak müze eğitimi tamamlanır.

EK-2. Tokat Şehir Müzesi Gezisi Etkinlik Rehberi Sayfaları

1. Müze nedir?

Bir yerden bir yere gitmek
Eski eşyaların sergilendiği bir yer
Sadece oyun oynanan bir yer

2. Daha önce bir müzeye gittin mi?

Evet
Hayır

3. Müzede neler yapıldığını biliyor musun? (Birden fazla seçebilirsin)

Eşyaları görmek
Bilgi almak
Resim yapmak
Oyun oynamak

4. Eğer bir müze gezisi düzenlenirse katılmak ister misin?

Evet
Hayır

5. Müze gezisi hakkında en çok merak ettiğin şey nedir?

Gideceğim yer
Müzedeki nesneler
Arkadaşlarımla birlikte olmak

6. Müze gezisinden sonra öğrendiklerini anlatmak ister misin?

Evet
Hayır





MINİ ANKET

- Müzede seni en çok etkileyen eser neydi?

- Bir arkadaşına anlatmak istediğin en ilginç bilgi ne olurdu?

EK-3. Tokat Şehir Müzesi Gezisi Etkinlik Fotoğrafları



EK-4. “Kendi Şapkamı Tasarlıyorum” Etkinliği





TÜRKİYE'DE GİTAR ALANINDA YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERE GENEL BİR BAKIŞ¹

“ ”

Batuhan YAZICI²

A. Aylin CAN³

1 Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında 2025 yılında hazırlanmış olduğu tezsiz yüksek lisans dönem projesine dayanarak üretilmiştir

2 Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi, bthn1yzc@gmail.com ORCID No: 0009-0003-5576-6302

3 Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, acan@marmara.edu.tr ORCID No: 0000- 0001-9332-0385

GİRİŞ

Tarihsel açıdan geçmişi çok eski zamanlara dayanan telli bir çalgı olarak karşımıza çıkan gitar, günümüz dünyasında hem tarihi hem de modern bakış açısıyla incelenilme olanağına sahip bir enstrümandır. Gitarın tarihsel süreç içerisindeki yolculuğunu incelemek adına, diğer telli çalgıların tarihsel evrimine bakmak önem taşımaktadır. Kökeni kesin olarak bilinmemekle birlikte, antik uygarlıklarda gitarı andıran telli ve rezonans boşluğuna sahip enstrümanların bulunduğu dair araştırmalar bulunmaktadır (Uluocak, 2011). Milattan önceki uzun yıllara dayanan Sümer kabartmalarında, bu özelliklere sahip enstrümanlar görülmektedir. Bu enstrümanlardan biri, kabartmalarda tasvir edilen kinnor adında bir çeşit lir'e benzeyen çalgıdır (Buek, 1926). Alacahöyük'te yapılan kazılarda da gitara benzeyen ve Hitit çalgısı olarak adlandırılan bir çalgıya değinilmektedir (Uluocak, 2011). Yine çeşitli kaynaklarda, Mısır'da gitarı andıran ve nefer olarak adlandırılan bir çalgının varlığından söz edilmektedir (Elmas, 1986). Antik Yunan tarihinde de kithara adı verilen, şöenlerde ve sanatsal etkinliklerde ozanlar tarafından kullanılan telli bir enstrümandan bahsedilmektedir (Maas ve Snyder, 1989).

Orta Çağ'a gelindiğinde, Arap coğrafyasının çeşitli yollar ile Avrupa'ya kendi enstrümanları olan ud enstrümanını taşıdığı ve ud'un Avrupa'ya taşınmasının gitar tarihi için önemli bir dönüm noktası olduğunu belirten araştırmalar dikkat çekmektedir (Tyler ve Sparks, 1989). Bu dönemde Avrupalı enstrüman yapımcıları, telli bir çalgı olan ud'u inceleme fırsatı yakalamıştır. Daha sonraki dönemlerde, Rönesans Avrupa'sında lavta ve vihuelanın dikkat çeken telli çalgılar olarak öne çıktığı, özellikle İspanya, İtalya ve Fransa'da değişik isimlerle de anıldığı görülen ve genellikle ozanlar tarafından kullanılan "dört çift telli Rönesans gitarı"nın da giderek önem kazandığı görülmektedir (Can, Yungul, Şenoğlu Özdemir, 2025). Yine kaynaklarda 17.yüzyıldan 18.yüzyıl ortalarına kadar genellikle "dört çift telli Rönesans gitarı"nın geliştirilmiş bir şekli olarak ifade edilen ve 5 çift telli bir forma sahip olan Barok gitar, öne çıkan diğer bir telli çalgı olarak yer almaktadır (Uluocak, 2011). Sonrasındaki dönemlerde, gitarın geçirdiği evrimler çerçevesinde giderek günümüz formuna yaklaştığını söylemek mümkündür. Daha büyük olan 6 tek telli gitar, klasik dönemin müziğine tanındığı olanaklarla yaygınlaşmış; ilerleyen yıllarda romantik gitar olarak adlandırılan çalgı, virtüözlerin dikkatini çekmiştir (Can, Yungul, Şenoğlu Özdemir, 2025). 19. yüzyılda, İspanyol gitar yapımcısı "Antonio De Torres Jurado" klasik gitarı günümüz formuna taşımış, konser salonlarında gitarın efektif bir biçimde kullanılması açısından çalışmalar yapmıştır (Tyler ve Sparks, 2002). Gitar başlangıçta eşlik çalgısı olarak ön plana çıkarken, solist çalgısı olarak da önem kazanmaya ve giderek genişleyen çevrelerde yer bulmaya başlamıştır.

Gitar için yazılmış virtüöz ruhlu eserler, dinleme ve çalma zevkini artırmış ve bu durum virtüöz derecesinde gitaristler yetiştirme ihtiyacını bera-

berinde getirmiştir. Böylelikle çalgı giderek geniş kitlelere ulaşırken, eğitim alanı içinde de yer almaya başlamıştır. Pek çok kişi, gitara ilgi duyarak bu çalgıyı öğrenmek istemiş ve gitar eğitimi, mesleki eğitim kurumlarında yer alan bir müzik eğitimi alanı haline gelmeye başlamıştır. Günümüzde gitar, çeşitli türleriyle gerek solo gerek topluluk performanslarında, eğitsel, klasik, popüler ve benzeri birçok müzik alanında geniş bir kullanım yelpazesine sahiptir.

Türkiye’de diğer ülkelere göre daha geç yaygınlaşan bir çalgı olan gitar, önceleri eğlence müziği amaçlı kullanılırken, bir yandan çeşitli radyo-televizyon programları, konserler, festivaller ve organizasyonlarda yer alarak popülerleşmiş bir yandan da solo çalgı olarak genişleyen çevrelerin dikkatini çekmeye başlamış; bu süreçte artan yoğun ilginin çalgının eğitimini almaya yönelik istekleri de beraberinde getirmesi, çalgının eğitim alanı içinde önemli bir enstrüman haline gelmesine zemin sağlamıştır (Can ve Elmas, 2019). Bu noktada gitar eğitiminin başlangıçta konservatuarlar ve eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinde yer almasının, ilerleyen yıllarda bu eğitimin farklı düzeylerdeki eğitim kurumlarında yaygınlaşmasında etkili olduğunu düşünebilmek mümkündür. 1980’li ve 1990’lı yıllarda düzenlenen ulusal ve uluslararası festival, seminer ve benzeri gitar etkinliklerinin, çalgının gelişimine önemli katkılar sağladığı süreç içinde ve sonrasında gitar, güzel sanatlar liseleri ve güzel sanatlar fakülteleri gibi diğer mesleki eğitim kurumlarının da müfredatlarına dâhil edilmiş ve gitar eğitimi giderek yaygınlaşarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmıştır (Can ve Elmas, 2019).

Gitarın eğitim alanındaki gelişimi özellikle lisans düzeyindeki mesleki müzik eğitimi kurumlarının devamı olan lisansüstü eğitim alanına da yansımış, lisansüstü düzeyde yürütülen yüksek lisans, sanatta yeterlik ve doktora programlarında gerçekleştirilen araştırmalar, çalgının akademik bir birikime sahip olmasını sağlamıştır. Yapılan araştırmaların neler olduğunu ve hangi yönleri doğru evrildiğini incelemek, alandaki gelişmeleri gözlemlemek ve değerlendirmek adına, giderek ihtiyaç duyulan bir gereklilik halini almıştır. Bu araştırmaların eğilimlerini görerek, ilerleyen zamanda yapılacak araştırmaların hangi noktalara evrilmesi gerektiğine karar vermek ve mevcut durumu anlamak için bibliyografik analiz ve doküman inceleme temelli çalışmalar, önem kazanmaya başlamıştır. Literatürde, bu doğrultuda farklı amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmiş doküman inceleme ve bibliyografik analiz temelli çalışmalar mevcuttur Alyörük (2016; Öztutgan (2016; Em ve Yöndem (2018; Can ve Günenç (2019). Ancak alanın dinamikliği, bu alandaki araştırmaların farklı kriterlere dayandırılarak yeniden ele alınmasını, güncellenmesini ve çeşitlendirilmesini önemli kılmaktadır.

Bu doğrultuda, gitar konulu lisansüstü tezlerin mevcut durumu nedir? sorusundan yola çıkılarak yapılan bu çalışmada, Türkiye’de 1986-2024 yılları arasında gitar alanında yapılan lisansüstü tezlerin; yıl, tür, araştırma yöntemi, üniversite, enstitü, anabilim/ ana sanat dalları, tema ve gitar türü

kriterleri açısından sınıflandırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı olan ve başlığında gitar kelimesi geçen Yüksek lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik tezleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların, gitar alanında yapılmış çalışmaların geçmişten günümüze geçirdiği süreci gözler önüne sermek ve literatürdeki durumu ortaya koymak açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, olay ve olgulara herhangi bir müdahalede bulunulmadan, doğal ortamında nesnel veri toplanması amaç edinilir (Karasar, 2012).

2.2. Evren örneklem

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı bulunan 295 adet yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik alanında bitirilmiş lisansüstü tezi bu araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu noktada araştırmanın çalışma evreni 1986-2024 yılları arasında YÖK’e kayıtlı 295 yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik alanında tamamlanmış lisansüstü tezden oluşmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşıldığı için örneklem seçiminde bulunulmamıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve araştırmacı tarafından geliştirilerek düzenlenen “Doküman İnceleme Formu” kullanılmıştır. Doküman İnceleme Formu tezlerin yapıldığı yıl-tür-araştırma yöntemi-üniversite-enstitü- anabilim / ana sanat dalları ile tema ve gitar türü kriterlerini içermektedir.

2.4. Verilerin toplanması

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi ile sınırlandırılan bu çalışmada, 1986-2024 yılları arasında yayınlanmış ve tez başlığında “gitar” kelimesi geçen lisansüstü çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır.13 tez erişime açık olmadığı için 6 tez ise araştırma ile doğrudan ilgili olmadığı için çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 274 adet lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Bu çalışmada incelenen tezlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS V20 ve Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Betimleyici istatistik yöntemlerinde yer alan frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarıyla değerlendirilen bu veriler, bulgular halinde tablo ve grafikler halinde sunularak, yorumlan-

mıştır.

2.6. Araştırmanın etik izinleri

Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde erişim izni bulunan tezler incelenmiştir. Bu nedenle, etik kurul onayı gerektiren bir durum gerekli görülmemiştir.

BULGULAR

Aşağıda 1986–2024 yılları arasında Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezinde kayıtlı olarak yer alan, gitar alanına yönelik yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik düzeyindeki lisansüstü tezlerle ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Gitar konulu lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 1. Gitar konulu lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılım tablosu

Yıl	f	%	Yıl	f	%
2024	32	11.7	2008	8	2.9
2023	24	8.8	2007	6	2.2
2022	11	4	2006	10	3.6
2021	15	5.5	2005	3	1.1
2020	12	4.4	2004	2	0.7
2019	27	9.9	2003	3	1.1
2018	18	6.6	2001	2	0.7
2017	18	6.6	1999	1	0.4
2016	5	1.8	1998	1	0.4
2015	9	3.3	1996	2	0.7
2014	11	4	1994	1	0.4
2013	7	2.6	1993	1	0.4
2012	8	2.9	1992	2	0.7
2011	8	2.9	1991	1	0.4
2010	14	5.1	1990	1	0.4
2009	10	3.6	1986	1	0.4
Toplam			274	100	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımında en yüksek oran %11,7 ile 2024 yılına aittir. Bunu sırasıyla %9.9 ile 2019, %8.8 ile 2023, %6.6 ile 2017 ve 2018, %5.5 ile 2021, %5.1 ile 2010, %4.4 ile 2020, %4.0 ile 2014 ve 2022, %3.6 ile 2006 ve 2009, %3.3 ile 2015, %2.9 ile 2008, 2011 ve 2012, %2.6 ile 2013, %2.2 ile 2007, %1.8 ile 2016, %1.1 ile 2003 ve 2005, %0.7 ile 1996, 2001, 2002 ve 2004, %0.4 ile 1986, 1990, 1991, 1993, 1994, 1998 ve 1999 yılları takip etmektedir.

3.2. Gitar konulu lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 2. Gitar konulu lisansüstü tezlerin türüne göre dağılım tablosu

Lisansüstü Tez Türleri	f	%
Yüksek Lisans	204	74.5
Doktora	43	15.7
Sanatta Yeterlik	27	9.9
Toplam	274	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımında en yüksek oran %74.5 ile “Yüksek Lisans” tezlerine aittir. Bunu %15.7 ile “Doktora” ve %9.9 ile “Sanatta Yeterlik” düzeyindeki tezler takip etmektedir.

3.3. Gitar konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 3. Gitar konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılım tablosu

Yöntem	f	%
Nitel Araştırma	146	53.3
Nitel Araştırma	54	19.7
Karma Araştırma	74	27
Toplam	274	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımında en yüksek oran %53.3 ile “Nitel Araştırma” yöntemine aittir. Bunu %27.0 ile “Karma Araştırma” ve %19.7 ile “Nitel Araştırma” yöntemleri takip etmektedir.

3.4. Gitar konulu lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 4. Gitar konulu lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversitelere göre dağılım tablosu

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	0.4	Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	1.1
İstanbul Üniversitesi	27	9.9	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	0.7
Hacettepe Üniversitesi	18	6.6	Balıkesir Üniversitesi	1	0.4
İstanbul Teknik Üniversitesi	4	1.5	Haliç Üniversitesi	7	2.6
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	2	0.7	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	29	10.6
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	0.4	19 Mayıs Üniversitesi	3	1.1
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	0.7	İstanbul Okan Üniversitesi	4	1.5

Kastamonu Üniversitesi	3	1.1	Bahçeşehir Üniversitesi	2	0.7
İnönü Üniversitesi	11	4	Atatürk Üniversitesi	5	1.8
Şırnak Üniversitesi	1	0.4	Bursa Uludağ Üniversitesi	1	0.4
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	1.1	Yakın Doğu Üniversitesi	1	0.4
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3	1.1	Dokuz Eylül Üniversitesi	5	1.8
Kırıkkale Üniversitesi	5	1.8	Trakya Üniversitesi	4	1.5
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	0.4	Erciyes Üniversitesi	2	0.7
Trabzon Üniversitesi	3	1.1	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	0.7
Anadolu Üniversitesi	5	1.8	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	0.7
Sakarya Üniversitesi	1	0.4	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	9	3.3
Marmara Üniversitesi	21	7.7	Yaşar Üniversitesi	7	2.6
Yıldız Teknik Üniversitesi	10	3.6	Mersin Üniversitesi	2	0.7
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	4	1.5	Niğde Üniversitesi	3	1.1
Kocaeli Üniversitesi	9	3.3	Kafkas Üniversitesi	1	0.4
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	1.1	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	0.7
Başkent Üniversitesi	4	1.5	Cumhuriyet Üniversitesi	1	0.4
Ordu Üniversitesi	3	1.1	Selçuk Üniversitesi	3	1.1
Gazi Üniversitesi	23	8.4	Uludağ Üniversitesi	2	0.7
			Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	1.1
Toplam			274	100	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversiteler arasında en yüksek oran %10.6 ile Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'ne aittir. Bunu %9.9 ile İstanbul Üniversitesi, %8.4 ile Gazi Üniversitesi, %7.7 ile Marmara Üniversitesi, %6.6 ile Hacettepe Üniversitesi ve %4.0 ile İnönü Üniversitesi takip etmektedir. Diğer üniversitelerin yüzdelik dağılımları ise %3.6 ile Yıldız Teknik Üniversitesi, %3.3 ile Kocaeli Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi, %2.6 ile Haliç Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi, %1.8 ile Kırıkkale Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi, %1.5 ile İstanbul Teknik Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, İstanbul Okan Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi, %1.1 ile Kastamonu Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; %0.7 ile Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi, %0.4 ile Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Şırnak Üniversitesi, Sivas

Cumhuriyet Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi şeklindedir.

3.5. Gitar konulu lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 5. Gitar konulu lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılım tablosu

Enstitü	f	%
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	12	4.4
Sosyal Bilimler Enstitüsü	129	47.1
Güzel Sanatlar Enstitüsü	42	15.3
Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü	2	0.7
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	73	26.6
Fen Bilimleri Enstitüsü	15	5.5
Yurtdışı Enstitü	1	0.4
Toplam	274	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitüler arasında en yüksek oran %47.1 ile Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne aittir. Bunu %26.6 ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve %15.3 ile Güzel Sanatlar Enstitüsü takip etmektedir. Diğer enstitülere ait oranlar ise şu şekildedir: %5.5 ile Fen Bilimleri Enstitüsü, %4.4 ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, %0.7 ile Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü ve %0.4 ile Yurtdışı Enstitü.

3.6. Gitar konulu lisansüstü tezlerin anabilim /ana sanat dallarına göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 6. Gitar konulu lisansüstü tezlerin anabilim /ana sanat dallarına göre dağılım tablosu

Anabilim /Ana Sanat Dalı	f	%	Anabilim /Ana Sanat Dalı	f	%
Müzik Eğitimleri Ana Sanat Dalı	1	0.4	Ses Teknolojileri Ana Bilim Dalı	2	0.7
Müzik Ana Sanat Dalı	69	25.2	Müzik Bilimleri Ana Sanat Dalı	1	0.4
Piyano Ana Sanat Dalı	26	9.5	Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	12	4.4
Performans Ana Sanat Dalı	1	0.4	Türk Musikisi Ana Bilim Dalı	2	0.7
Çalgı Eğitimi Ana Sanat Dalı	2	0.7	Müzikoloji Ana Bilim Dalı	3	1.1
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı	87	31.8	Endüstri Ürünleri Tasarımı Ana Sanat Dalı	1	0.4
Müzik Ana Bilim Dalı	15	5.5	Elektrik Mühendisliği Ana Bilim Dalı	1	0.4
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Sanat Dalı	1	0.4	Müzikoloji ve Müzik Teorisi Ana Bilim Dalı	1	0.4

Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı	7	2.6	Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı	6	2.2
Sanat ve Tasarım Ana Bilim Dalı	6	2.2	Piyano, Arp Gitar Ana Sanat Dalı	2	0.7
Müzikoloji Ana Sanat Dalı	5	1.8	Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	2	0.7
Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalı	11	4	Türk Müziği Ana Bilim Dalı	1	0.4
Türk Müziği Ana Sanat Dalı	4	1.5	Ana Sanat / Ana Bilim Dalı Yok	5	1.8
Toplam				274	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin anabilim/ana sanat dallarına göre dağılımında en yüksek oran %31.8 ile Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı’na aittir. Bunu %25.2 ile Müzik Ana Sanat Dalı, %9.5 ile Piyano Ana Sanat Dalı, %5.5 ile Müzik Ana Bilim Dalı ve %4.4 ile Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı takip etmektedir. Diğer anabilim/ana sanat dallarının yüzdelik dağılımları ise %2.6 ile Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı, %2.2 ile Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı ve Sanat ve Tasarım Ana Bilim Dalı, %1.8 ile Müzikoloji Ana Sanat Dalı ve Ana Sanat / Ana Bilim Dalı Yok, %1.5 ile Türk Müziği Ana Sanat Dalı, %1.1 ile Müzikoloji Ana Bilim Dalı, %0.7 ile Türk Musikisi Ana Bilim Dalı, Çalgı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ses Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Piyano, Arp Gitar Ana Sanat Dalı ve Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, %0.4 ile Müzik Eğitimi Ana Sanat Dalı, Performans Ana Sanat Dalı, Müzik Bilimleri Ana Sanat Dalı, Endüstri Ürünleri Tasarımı Ana Sanat Dalı, Elektrik Mühendisliği Ana Bilim Dalı, Müzikoloji ve Müzik Teorisi Ana Bilim Dalı ve Türk Müziği Ana Bilim Dalı şeklindedir.

3.7. Gitar konulu lisansüstü tezlerin temalarına göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 7. Gitar konulu lisansüstü tezlerin temalarına göre dağılım tablosu

Tema	f	%
Gitar Tarihi ve Gelişimi	9	3.3
Gitar Eğitimi Öğrenme Süreçleri Stratejileri	50	18.2
Gitar Tekniği ve Çalışma Alışkanlıkları	37	13.5
Gitar Repertuvarı ve Eser İncelemeleri	78	28.5
Gitar Metodları ve Kaynak İncelemeleri	19	6.9
Gitar Performans Değerlendirme ve Motivasyon	14	5.1
Gitar ve Teknoloji	10	3.6
Makamsal, Geleneksel, ve Halk Müziği Temelli Çalışmalar	42	15.3
Gitar İçin Oda Müziği ve Toplu Çalma	7	2.6
Biyografi Temelli Eser İnceleme	7	2.6
Gitar Bestecisi Biyografi Çalışması	1	0.4
Toplam	274	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin temalarına göre dağılımında en yüksek oran %28.5 ile Gitar Repertuvarı ve Eser İncelemeleri’ne aittir. Bunu %18.2 ile Gitar Eğitimi Öğrenme Süreçleri Stratejileri, %15.3 ile Makamsal, Geleneksel ve Halk Müziği Temelli Çalışmalar, %13.5 ile Gitar Tekniği ve Çalışma Alışkanlıkları ve %6.9 ile Gitar Metodları ve Kaynak İncelemeleri takip etmektedir. Diğer temaların yüzdelik dağılımları ise şu şekildedir: %5.1 ile Gitar Performans Değerlendirme ve Motivasyon, %3.6 ile Gitar ve Teknoloji, %3.3 ile Gitar Tarihi ve Gelişimi, %2.6 ile Gitar İçin Oda Müziği ve Toplu Çalma ile Biyografi Temelli Eser İnceleme, %0.4 ile Gitar Bestecisi Biyografi Çalışması yer almaktadır.

3.8. Gitar konulu lisansüstü tezlerin gitar türüne göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 8. Gitar konulu lisansüstü tezlerin gitar türüne göre dağılım tablosu

Gitar Türü	<i>f</i>	%
Klasik Gitar	255	93.1
Mikrotonal Gitar	2	0.7
Elektro Gitar	9	3.3
Akustik Gitar	2	0.7
Perdesiz Gitar	3	1.1
Bas Gitar	3	1.1
Toplam	274	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere, gitar konulu lisansüstü tezlerin gitar türüne göre dağılımında en yüksek oran %93.1 ile Klasik Gitar’a aittir. Bunu %3.3 ile Elektro Gitar, %1.1 ile Perdesiz Gitar ve Bas Gitar takip etmektedir. Diğer gitar türlerinin yüzdelik dağılımları ise %0.7 ile Mikrotonal Gitar ve Akustik Gitar şeklindedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen bulgular neticesinde gitar konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, son yıllarda yayınlanan lisansüstü araştırmalarda gitar konulu tezlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Bugün konservatuarlar, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dalları, güzel sanatlar fakülteleri vb. lisansüstü kurumlarda gitar eğitimi veren bölümlerin çoğalması, başka bir deyişle Türkiye’de gitarın lisansüstü kurumlarda eğitim sistemi içerisinde giderek yaygınlaşması, gitarın popülerlik seviyesinin artması, bu sonuçların elde edilmesinde etkili olabilir. Özellikle müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda gitarın bireysel çalgı, gitar eşlik ve orkestra-oda müziği derslerinde yer alması bu alana yönelik lisansüstü araştırmaların son yıllarda çoğalmasında önem taşıyabilir (Ergül ve Yöndem,

2024; Uyan, 2023; Güçlü, 2021).

Bulgular neticesinde, gitar konulu lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde yazıldığı görülmektedir. Lisansüstünde gitar tezlerinin yüksek lisans düzeyinde daha fazla olmasının sebebi, lisansüstü düzeyine giriş seviyesinin yüksek lisans olması ve lisansüstü eğitim veren kurumlarda yüksek lisans programlarının daha fazla sayıda olması şeklinde yorumlanabilir. Bulgularda yüksek lisans tezlerini, doktora ve sanatta yeterlik tezleri izlemektedir. Alanla ilgili benzer çalışmalarda, yüksek lisans tezlerinin bu araştırmayla benzer sayıda ağırlık kazandığı görülmektedir (Alyörük, 2016; Öztutgan, 2016).

Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, nitel araştırma türünün lisansüstü gitar tezlerinde daha fazla tercih edildiği gözlemlenmektedir. Araştırma bu noktada, yapılan ilgili alandaki diğer çalışmalarla benzer bulgulara sahiptir (Güçlü, 2021; Öztutgan, 2016). Nitel yöntemleri sırasıyla karma yöntem ve nicel yöntem takip etmektedir. Araştırmacılar genel anlamda nitel ve karma yöntemleri tercih etmektedir. Bu noktada nicel yöntemi daha az tercih etmelerinin sebebi, gitar ve müzik gibi daha soyutsal kavramların sayısal veriler ile sınırlandırılmayacağını düşüncelerinden kaynaklı olabilir.

Bulgular neticesinde, lisansüstü düzeyde en fazla tez Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde yayınlanmıştır. Elde edilen bu bulgu ilgili alanda yapılan diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Can ve Güneç, 2019; Öztutgan, 2016). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'ni sırasıyla İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi takip etmektedir. Bu üniversitelerin en fazla tez sayısına sahip olma sebebinde, lisansüstü çalışmaların bu alanda daha erken yıllarda başlamış olması etkili olabilir.

Bulgular incelendiğinde, tezlerin yapıldığı enstitülere göre yüksek oranda Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlandığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum gitar ile ilgili lisansüstü çalışmaların yalnızca gitar icracılığı anlamında olmadığını, gitar eğitimi anlamında da lisansüstü boyutta geniş bir yelpazede ele alınarak araştırıldığını düşündürmektedir. Sosyal Bilimler Enstitüsünü sırasıyla Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Güzel Sanatlar Enstitüsü takip etmektedir. Sosyal Bilimler Enstitüsünün en çok tez yazılan enstitü olarak tespit edilmesi, Güçlü (2021) tarafından ilgili alanda yapılan ile benzerlik taşımaktadır. Yine bu tespit yüksek lisans ve sanatta yeterli tezleri açısından Öztutgan'ın (2016) yaptığı çalışmayla da benzerlik göstermektedir.

Bulgular doğrultusunda anabilim ve ana sanat dallarına göre yapılan değerlendirmede, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda en fazla tezin yayınlandığı görülmektedir. Bunu Müzik Ana Sanat Dalı ve Piyano Ana Sanat Dalı takip etmektedir. Diğer bilim ve sanat dalları daha düşük oranlarla sahiptir. Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda en fazla tezin hazırlan-

ması, Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren programları içermesi kaynaklı olabilir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde temalar incelendiğinde, en yüksek oranın “Gitar Repertuarı ve Eser İncelemeleri” alanında olduğu görülmektedir. Bunu “Gitar Eğitimi Öğrenme Süreçleri Stratejileri” ve “Makamsal, Geleneksel ve Halk Müziği Temelli Çalışmalar” takip etmektedir. “Gitar Repertuarı ve Eser İncelemeleri” alanında elde edilen bulgular, alana yönelik yapılan diğer araştırmalarla benzerdir (Can ve Günenç, 2019; Öztutgan, 2016). Bu noktada gitarın performans temelli bir çalgı olmasının, gitar icracılığına bağlı olarak “Gitar Repertuarı ve Eser İncelemeleri” alanında yapılan tez sayısının yüksek olmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

Bulgular gitar türü açısından değerlendirildiğinde, klasik gitarın lisansüstü araştırmalarda en önemli yere sahip olduğu açık bir fark ile görülmektedir. Bunun sebebi, üniversitelerin lisansüstü bölümlerinde klasik gitara yönelik eğitimin, daha geniş bir alanı kapsamasından kaynaklı olabilir. Bu noktada diğer türlere yönelik çalışmaların da çoğalması önemlidir.

ÖNERİLER

Bulgular doğrultusunda yapılan araştırmada, lisansüstü tez çalışmaları- nın yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede doktora ve sanatta yeterlik programlarının yaygınlaştırılmasının, akademik çalışmaların çoğalmasına destek verebileceği düşünülmektedir. Alan araştırmaların artırılması ve çalışmaların farklı araştırma gruplarıyla yapılması, genelleme açısından fayda sağlayabilir. Aynı zamanda, lisansüstü düzeyde yapılan tez çalışmalarının çok büyük çoğunluğunun klasik gitar alanında yapıldığı görülen bu çalışma sonuçlarına dayanarak, diğer gitar türlerine yönelik araştırmalar yapılması da tavsiye edilir. Diğer gitar türlerinde yapılacak araştırmalar, gitar enstrümanının derinliğinin anlaşılması ve diğer türlere kaynak oluşturulması açısından değer oluşturabilir. Yine çalışmalarda ağırlık kazanan “Gitar Repertuarı ve Eser İncelemeleri” alanının yanı sıra farklı alanlarda, farklı konulara da yönelerek, çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alyörük, G. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezler: Bir bibliyografya çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 55–79. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645333>
- Buek, F. (1926). *Die Gitarre und ihre Meister*. Berlin.
- Can, A. A. ve Elmas, Y. (2019). Türkiye’de genel müzik eğitiminde klasik gitar: 2000’li yıllara girerken. H. Şahin (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar içinde* (ss. 17–33). IVPE Yayınevi.
- Can, A. A., Şenoğlu Özdemir, C., & Yungul, O. (2025). Gitar eğitimi & temel eşlik bilgisi 1 (M. S. Yeprem, Ed.). Nobel Yayınevi.
- Can, Ü. K. ve Günenç, B. C. (2019). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. H. Şahin (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar içinde* (s.132). IVPE Yayınevi.
- Elmas, Y. (1986). *Müzik tarihinde gitarın biçim evrimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Em, G. ve Yöndem, S. (2018). Türkiye’de tez ve makale olarak yayımlanmış gitar öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımların incelenmesi. *Diyalektolog: Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 1–13.
- Ergül, M. ve Yöndem, S. (2024). Gitar ile eşikleme alanına yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2473–2505. <https://doi.org/10.17152/gefad.1470995>
- Güçlü, O. (2021). Türkiye’de Ulusal Tez Merkezinde taranan klasik gitar alanında yapılmış olan çalışmaların içerik analizi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 16(1), 1–18.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maas, M. ve Snyder, J. M. (1989). *Stringed instruments of ancient Greece*. Yale University Press.
- Öztutgan, Z. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 684– 708.
- Tyler, J. ve Sparks, P. (1989). *The history of the lute and its influence on the guitar*. Oxford University Press.
- Tyler, J. ve Sparks, P. (2002). *The guitar and its music: From the Renaissance to the Classical era*. Oxford University Press.
- Uluocak, S. (2011). *Klasik gitar tarihi-I*. Doruk Yayıncılık.
- Uyan, Z. D. (2023). Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda flüt-gitar ikilisinin kullanımına ilişkin öğretim elemanı görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 1–18.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALİŞKANLIKLARI İLE AİLELERİN OKUMA KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

“ ”

Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ¹
Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK²

1 Bu çalışma, 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu 10739593 referans numaralı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, MEB, Şehit Ümüt Özcan İlkokulu, srdmcyk@hotmail.com
ORCID:0009-0005-8393-9666

² Gaziantep Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zozturk@gantep.edu.tr
ORCID:0000-0002-6967-6637

Giriş

Okumanın hem eğitim hayatında hem de günlük hayatta yeri ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Disiplinler arası ele alınan eğitim sistemimiz için okuma, akademik ve sosyal başarının sağlanmasında temel gereksinimlerden biri olarak gösterilebilir. Okuma ile ilgili tanımlardan bazıları şu şekildedir. Okuma, göz hareketleri ve zihnin, anlamı öğrenme hedefi ile oluşan karmaşık bir eylemdir (Aytaş, 2005). Okuma, ilk olarak sembollerini tanıyarak yapılan bir algılama süreci olarak başlar. Ancak zaman içinde bu semboller zihinsel kavramlara dönüştürülerek anlamlaştırılır (Balcı, 2010). Bu bağlamda okuma sözcükleri görme, algılama ve kavrama süreci olarak ifade edilebilir. İnsanoğlu okuma edimini sonradan kazanır ve öğrendiklerinin büyük çoğunluğunu okuma becerisi ile öğrenir. Okuma, bireyin bilişsel gelişiminin yapı taşıdır (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004). İnsanların okuma etkinliğinden daha çok faydalanabilmeleri için okumaya olan ilgilerini arttırmaları ve hayat boyu sürecek okuma alışkanlıkları edinmeleri gereklidir (Suna, 2006). Bu tanımlar doğrultusunda; okumanın bir iletişim, kavrama ve öğrenme süreci olduğu ve bu eylemin hayatımızdaki yeri ve öneminin sarsılmaz olduğu ifade edilebilir.

Okuma becerisini kazandıktan sonra bireyden beklenen temel özelliklerin başında okuma alışkanlığını kazanmış olması gerekmektedir (Yıldız, 2010). Çünkü erken kazanılan okuma alışkanlığı, okul içi ve okul dışı hayatının çeşitli aşamalarında oldukça önemli avantajlar sağlayacaktır (MEB, 2007). Bireylerin potansiyelinin erken çocukluk yıllarında büyük ölçüde oluşabileceği açıklanmaktadır (Şahin ve Dostoğlu, 2014). Erken yaştan itibaren oluşturulan okuma rutini, bireylerin hayat boyu sürdürebileceği güçlü bir okuma alışkanlığı geliştirmelerini sağlar (Uyar,2022).

Okuma alışkanlığı, bireylerin bilgiye erişim yöntemlerini ve zihinsel ilerleme süreçlerini kritik ölçüde etkileyen temel bir unsurdur. Araştırmalar, okuma alışkanlıklarının kişisel gelişim ve akademik başarı

üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Örneğin, Smith (2018) tarafından yapılan doktora tezinde, düzenli okuma alışkanlıklarının öğrencilerin akademik performansını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Smith'in çalışması, bireylerin erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlıklarını edinmelerinin hem bilişsel hem de sosyal becerilerin gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Okuma alışkanlığı, çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmenin yanında, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de sağlamlaştırmaktadır (Sénéchal & LeFevre, 2019).

Aile, çocuğun olumlu davranış kazanmasında ve akademik başarısında en önemli rolü almaktadır (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Buna göre, çocuğun okuma alışkanlığını kazanmasında ailenin etkisinin yadsınamaz olduğu söylenebilir. Okumanın alışkanlık haline gelmesi için okumanın teşvik edilmesi gerekir (Davidovitch, Yavich & Druckman, 2016).

Okuma alışkanlığının sürekliliğinin kazanılmasında okuma kültürü kazanmış olmasının etkisi oldukça yüksektir (Yılmaz, 2004). Okuma kültürü okul dışında ailenin okuma eylemini sürdürmesi, okul içinde ise okul öncesi eğitiminde dinleme alışkanlığının kazanılmasıyla başlamaktadır (İnce Samur, 2014). Okuma kültürünün kazanılmasında birçok bileşenler yer almaktadır. Bu bileşenler; aile, öğretmen, okul, ve kütüphaneler olarak belirlenebilir (Yıldız, 2010).

İlkokul dönemi, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okuma kültürünün temellerinin atıldığı kritik bir aşama olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocukların hem okul içinde hem de aile içindeki okuma alışkanlıkları, ailelerin çocuklarına oluşturduğu okuma deneyimlerinden doğrudan etki almaktadır (Öztürk, 2018). Çocuklarla kitap okumak; çocukların mutluluk, yakınlık ve sevgi gibi duyguları ile kitaplar arasında güçlü bağlantılar kurmasına sebep olacaktır (Daley, 2020). Bu doğrultuda; bir toplumda okuma kültürü yaratılmak isteniyorsa ailenin okuma kültürünü, çocuklarına daha erken yaşlarda vermesi gerektiği söylenebilir. Ailenin okuma kültürü oluşturmaları, çocukların dil gelişimini, sözcük

dağarcığını ve bilişsel becerilerini olumlu yönde etkileyerek akademik başarıları üzerinde belirgin bir etki sunar (Sullivan, 2020).

Çocuklarda okuma kültürü kazanma sürecini desteklerken görsel ve dilsel uyaranlara da yer verilmesinde çocuğun aileleri ve sosyal çevresi önemli bir etki oluşturmaktadır (Uyar, 2022). Bu doğrultuda, bir toplumda okuma kültürü yaratmak isteniyorsa bu erken yaşlarda ailelerin okuma kültürünü çocuklarına vermesi gerektiği söylenebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışma bize, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve ilerideki başarılarının, ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin etkisi olup olmadığını anlamaya yönelik bilgiler sağlayabilir.

Son yıllarda, ailelerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecindeki etkisini ele alan çalışmalar, bu alanda önemli boşlukların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin olup olmadığını incelemek, bu araştırmanın temel amacını teşkil etmektedir. Bu çalışmada, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin çocuklarının okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye odaklanılarak okuma alışkanlığı ve ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinde hangi faktörlerin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Literatürde bu konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi, okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin ve okuma alışkanlıklarının gelişiminde önemli belirleyicilerin neler olduğunu anlamamıza katkı sağlayacaktır. Böylece ailelerin çocukları üzerindeki etkilerini artırmalarına yönelik öneriler geliştirilecek ve çocukların okuma alışkanlıklarını güçlendirmek amacıyla somut adımlar atılabilecektir.

Araştırmada, “ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” problem cümlesine yanıt aranmıştır. Bu araştırmada; ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinmektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ne düzeydedir?
4. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği, evinde kitaplık olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır?
8. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, okuma alışkanlığı ile ailede okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin bireylerin sosyodemografik özellikleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli araştırma modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli birden çok değişken arasında değişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve bu değişimin düzeyinin ne olduğunu saptamayı amaç olarak belirleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçesinde ilkokul 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin aileleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme gücü ve ölçeğin yapı geçerliğini sağlamada yeterli olması açısından örneklem tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Tabakalı örneklem, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar olduğunda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada; çalışmaya katılacak okullar hizmet bölgelerine göre ayrılıp her hizmet bölgesinden tabakalı oranlı örneklem yöntemiyle uç hizmet bölgeleri çıkarılarak kalan hizmet bölgelerinin %10'u alınarak okullar belirlenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ve ailelerin belirlenmesinde gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ölçülmüştür. Araştırmada veriler öğrenci formu ve aile formu ile toplanmıştır.

Öğrenci formu, demografik özellikler olarak öğrencilerin cinsiyeti ile ilgili bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve Esen Aygün (2019) tarafından geliştirilen 21 maddeden oluşan “İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Aile formu, çalışmaya katılan her öğrencinin ailelerinin demografik özellikleri olarak anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve evde kitaplık olma durumunu içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. Devamında ise Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen 19 maddeden oluşan “Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği” uygulanmıştır.

Okuma Alışkanlığı Ölçeği:

Esen-Aygün tarafından 2019 yılında geliştirilen bu ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Ölçek dört alt boyut barındırmaktadır. Bunlar sırasıyla; bireysel tutum (1-6. maddeler), okuma deneyimi (7-13. maddeler), ailenin tutumu (14-18. maddeler), okuma türü (19-21. maddeler) olarak tespit edilmiştir. Ölçekte ters kodlanmış herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği:

Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı 19 madde ve 4 faktörlü bir yapıdadır. Bu alt faktörlerden Okumaya katılım boyutunu 1, 16, 17 ve 18. maddeler, model olma boyutunu 4, 7, 8, 9, 10, 15. maddeler, tutum boyutunu 2, 3, 5 ve 6. maddeler, okuma inancı alt boyutunu ise 11, 12, 13, 14 ve 19. maddeler oluşturmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan 400 öğrenci ve bu öğrencilerin ailelerinden elde edilen verilerin analizinde SPSS sürüm 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kayıp değerler ve uç değerlerin kontrolü yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek puanlarının, bireylerin sosyodemografik özellikleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan yorumlayıcı istatistik analizler için önce verilerin normal dağılımları incelenmiştir.

Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğinde bulunan olumsuz maddelerde (2., 3., 5. ve 6. maddeler) ters kodlama yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonucunda bulunan puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik testi uygulanarak okuma alışkanlığı ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .863 hesaplanmıştır. Aynı şekilde okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri ise .805 ölçülerek yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeklerdeki bütün boyutlarda verilen yanıtlar ve onların karşılığı olan yüksek puanlar, ilgili özelliğin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise ilgili özelliğin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği için değerlendirme ölçütleri madde ortalamaları dikkate alınarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeklerden elde edilen madde ortalamalarının 1.00-1.80 aralığında olması “yetersiz”, 1.81-2.60 aralığında olması “alt düzey”, 2.61-3.40 aralığında olması “orta düzey”, 3.41-4.20 aralığında olması “yüksek düzey” ve 4.21-5.00 aralığında olması “çok yüksek düzey” olarak kabul edilmiştir. Veri analizinde bu puan aralıkları temel alınmıştır.

Bu çalışmada çarpıklık, basıklık değerleri okuma alışkanlığı ölçeği için -0,30 ve basıklık değeri - 0,59 değerindedir. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik ölçeğinde ise -0,34 ve basıklık değeri 0,32 şeklindedir. Normallik analizi sonuçlarına bakıldığında, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2/+2 arasında olduğundan normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George & Mallery, 2010). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. İki kategorili bağımsız değişkenler için t testi, ikiden fazla kategorisi olanlar için ise ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunan değişkenlerin hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla, varyansların homojen olması nedeniyle Tukey testi tercih edilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Aile okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını yordama durumuna bakmak için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon değerlerine göre değerlendirme yapılmış olup bu değerlendirme Büyüköztürk’ün (2017) sınıflandırmasına göre gerçekleştirilmiştir. Literatürde korelasyon katsayısı (r) için genel kabul gören değerlendirmeye göre; 0,2’den küçük değerler çok zayıf ilişkiyi veya korelasyonun olmadığını, 0,2 ile 0,4 arasında zayıf korelasyonu, 0,4 ile 0,6 arasında orta düzeyde korelasyonu, 0,6 ile 0,8 arasında yüksek

korelasyonu ve 0,8'den büyük değerlerin ise çok yüksek korelasyonu ifade ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Bulgular

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemek için ilk olarak ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının her birine yönelik ortalama puanlar ve hata payları hesaplanmış, bu ortalamalara karşılık gelen düzeyler analiz edilerek yorumlanmıştır. Katılımcı öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlkokul öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeği ve alt boyutlarına göre katılımcıların düzeyleri

Ölçek/Boyut	N	S.s	$\bar{X}$	Düzyey
Okuma Alışkanlığı Toplam	400	0.68	3.21	Orta düzey
Bireysel Tutum	400	0.79	3.05	Orta düzey
Okuma Deneyimi	400	0.76	3.20	Orta düzey
Ailenin Tutumu	400	0.91	3.35	Orta düzey
Okuma Türü	400	1.02	3.29	Orta düzey

Tablo 1'e göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ($\bar{X}=3.21$) orta düzey olarak hesaplanmıştır. Okuma alışkanlığı alt boyutları incelendiğinde ise, bireysel tutum ($\bar{X}=3.05$), okuma deneyimi ($\bar{X}=3.20$), ailenin tutumu ($\bar{X}=3.35$) ve okuma türü ($\bar{X}=3.29$) "orta düzeyde" olduğu tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyine ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerinin öğrenci cinsiyetine göre farklılaşma sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	X̄	S.s	S.d.	T	p
Okuma Alışkanlığı	Kız	203	66.53	13.5	398	3.233	.001*
Toplam	Erkek	197	62.12	13.6			
Bireysel Tutum	Kız	203	12.31	3.3	398	3.451	.001*
	Erkek	197	11.14	3.4			
Okuma Deneyimi	Kız	203	19.21	4.5	398	3.734	.000*
	Erkek	197	17.46	4.7			
Aile Tutumu	Kız	203	22.98	5.4	398	2.103	.036*
	Erkek	197	21.85	5.2			
Okuma Türü	Kız	203	17.36	4.4	398	2.571	.011*
	Erkek	197	16.19	4.6			

*p < 0.05

Tablo 2’de bulunan sonuçlar incelendiğinde; araştırmaya katılan kız öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=66.53$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=62.12$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı toplam ve alt boyutların tamamında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(398)} = 3.233$, $p < 0.05$).

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmaya katılan ailelerin, okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda bulunan ortalamalara karşılık gelen düzeyler analiz edilerek değerlendirme ölçütleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik ölçeği ve alt boyutlarına göre katılımcıların düzeyleri

Ölçek/Boyut	N	S.s	X̄	Düzy
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	400	0.54	3.69	Yüksek düzey
Tutum	400	0.80	2.93	Orta düzey
Okumaya Katılım	400	0.80	3.38	Orta düzey
Model Olma	400	0.77	3.12	Orta düzey
İnanç	400	0.62	4.44	Çok yüksek düzey

Tablo 3'e göre, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği (3.69) yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında; okuma inançları (4.44) "çok yüksek düzey", okumaya katılım boyutu (3.38) "orta düzey", model olma (3.12) "orta düzey", tutum boyutu ise (2.93) "orta düzey" olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmaya katılan annelerin, okuma kültürü oluşumunda aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre ANOVA ve Tukey testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ve alt boyut düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşma sonuçları

Değişken	Grup	N	X̄	S.s	F	p	Farklılık
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	İlkokul	126	68.19	9.48	15.089	.000*	Lisansüstü
	Ortaokul	104	67.39	9.81			>ilkokul,
	Lise	112	71.11	9.81			ortaokul
	Lisans ve üstü	58	77.34	10.66			
Okuma İnancı	İlkokul	126	21.96	3.39	3.243	.022*	Lisans ve üstü
	Ortaokul	104	21.91	3.03			>ilkokul,
	Lise	112	22.21	2.94			ortaokul
	Lisans ve üstü	58	23.36	2.89			
Model Alma	İlkokul	126	17.87	4.59	9.980	.000*	
	Ortaokul	104	17.53	4.47			Lisans ve üstü
	Lise	112	19.11	4.47			>ilkokul,
	Lisans ve üstü	58	21.20	4.41			ortaokul
Okumaya Katılım	İlkokul	126	13.96	3.07	7.965	.000*	

	Ortaokul	104	13.67	3.12			Lisans ve	*p
	Lise	112	14.59	3.27			üstü> ilkokul,	
	Lisans ve üstü	58	16.01	2.95			ortaokul	
Tutum	İlkokul	126	14.38	3.42	9.700	.000*	Lisans ve üstü	
	Ortaokul	104	14.26	3.10			>ilkokul,	
	Lise	112	15.18	2.84			ortaokul	
	Lisans ve üstü	58	16.75	2.96				

<0.05

Yapılan analiz sonucunda; okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği, anne eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamaları sırasıyla lisans ve üstü ($\bar{X}$ =77.34), lise ($\bar{X}$ =71.11), ilkokul ($\bar{X}$ =68.19), ortaokul ($\bar{X}$ = 67.39) olarak hesaplanmıştır. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği, anne eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 15.089$, $p < .05$). Alt boyutların sonuçları incelendiğinde; okuma inancı alt boyutunda annelerin eğitim durumuna göre okuma inançları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 3.243$, $p < .05$). Model olma alt boyutunda, annelerin eğitim durumu ile model olma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 9.980$, $p < .05$). Okumaya katılım alt boyutunda, annelerin eğitim durumu ile okumaya katılım puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 7.965$, $p < .05$). Tutum alt boyutunda anne eğitim durumu ile tutum alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 9.700$, $p < .05$).

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmaya katılan babaların, okuma kültürü oluşumunda aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının baba eğitim durumuna göre ANOVA ve Tukey testi sonuçları Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik düzeyleri ve alt boyutlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşma sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S.s	F	p	Farklılık
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	İlkokul	101	67.65	9.26	11.384	.000*	Lisansüstü
	Ortaokul	89	67.26	8.81			>ilkokul,
	Lise	135	71.05	10.05			ortaokul

	Lisans ve üstü	75	75.20	11.82			
Okuma İnancı	İlkokul	101	21.81	3.42	3.441	.022*	Lisansüstü
	Ortaokul	89	21.62	3.03			>ilkokul,
	Lise	135	22.51	2.75			ortaokul
	Lisans ve üstü	75	22.94	3.32			
Model Alma	İlkokul	101	17.72	4.44	6.717	.000*	Lisansüstü
	Ortaokul	89	18.37	4.16			>ilkokul,
	Lise	135	18.30	4.73			ortaokul
	Lisans ve üstü	75	20.68	4.82			
Okumaya Katılım	İlkokul	101	13.98	3.02		.000*	Lisans ve üstü
	Ortaokul	89	13.38	2.70	6.806		>ilkokul,
	Lise	135	14.71	3.35			ortaokul
	Lisans ve üstü	75	15.42	3.36			
Tutum	İlkokul	101	14.13	3.40	10.962	.000*	Lisansüstü
	Ortaokul	89	13.88	2.83			>ilkokul,
	Lise	135	15.51	3.02			ortaokul
	Lisans ve üstü	75	16.14	3.14			

*p <0.05

Tablo 5'e göre; okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği baba eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamaları sırasıyla lisans ve üstü ($X=75.20$), lise ($X=71.05$), ilkokul ($X=67.65$), ortaokul ($X=67.26$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonucunda, okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilikleri, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)}=.11.384$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyi arasında olduğu görülmüştür.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmaya katılan ailelerin, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının evde kitaplık olma durumuna göre t testi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ve alt boyutlarının evde kitaplık olma durumuna göre farklılaşma sonuçları

Değişken	Grup	N	X̄	S.s.	t	
					Sd	p
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	Kitaplık Var	230	73.86	9.47	398	9.259
	Kitaplık Yok	170	65.07	9.28		.000*
İnanç	Kitaplık Var	230	23.01	2.59	299.865	5.913
	Kitaplık Yok	170	21.14	3.46		.000*
Model Olma	Kitaplık Var	230	20.01	4.27	398	7.434
	Kitaplık Yok	170	16.72	4.49		.000*
Okumaya Katılım	Kitaplık Var	230	15.28	3.01	398	7.042
	Kitaplık Yok	170	13.12	3.05		.000*
Tutum	Kitaplık Var	230	15.55	3.14	398	4.676
	Kitaplık Yok	170	14.07	3.13		.000*

*p <0.05

Yapılan analiz sonucunda; okuma kültürü oluşturma yeterliliğinde yüksek ortalamaya sahip olan evinde kitaplık olan grup ($X=73.86$) olmuştur. Düşük ortalamaya sahip olan ise evinde kitaplık olmayan ($X=65.07$) grup olmuştur. Anlamlılık değeri incelendiğinde, okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik düzeyi, evde kitaplık olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)}=9.259$, $p<.05$). Bu durumda; evinde kitaplık bulunduran ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alt boyutların sonuçları incelendiğinde; Okuma inancı yeterliliğinde evde kitaplık olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($t_{(299.865)}=5.913$, $p<.05$). Model olma boyutunda, evinde kitaplık olan ailelerin puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(398)}=7.434$, $p<.05$). Okumaya katılım alt boyutunda; evde kitaplık olma durumu değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)}=7.042$, $p<.05$). Tutum alt boyutunda hesaplanan puan ortalamaları ile evde kitaplık olma durumu değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)}=4.676$, $p<.05$).

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. İlişkiye ilişkin çift yönlü korelasyon analizi, ortalama değer ve standart sapma değerlerine Tablo 7.'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ilişkisine yönelik pearson korelasyon testi bulguları

	Öğrenci Okuma Alışkanlığı	Bireysel Tutum	Okuma Deneyim	Aile Tutumu	Okuma Türü	O.K.O. A. Y.	İnanç	Model Olma	Okuma Katılımı	Tutum
Öğrenci Okuma Alışkanlığı										
Bireysel Tutum	.766**									
Okuma Deneyim	.792**	.951**								
Aile Tutumu	.845**	.526**	.549**							
Okuma Türü	.843**	.546**	.576**	.607**						
Okuma Kültürü Oluşturmad a Aile Yeterliliği	.490**	.301**	.317**	.450**	.445**					
İnanç	.162**	.028	.048	.157**	.186**	.640**				
Model Olma	.487**	.332**	.336**	.456**	.431**	.790**	.2 47 ..			
Okuma Katılımı	.430**	.291**	.309**	.386**	.386**	.786**	.4 11 ..	.532**		
Tutum	.285**	.170**	.180**	.249**	.241**	.663**	.3 17 ..	.322**	.357**	

** : .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7’ de gösterilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve ailelerin okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği alt boyutları arasında bir takım istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Okuma alışkanlığı puanları ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik puanları ($r = .49, p < .01$), model olma ($r = .48, p < .01$), okumaya katılım ($r = .43, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyli ve anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. okuma alışkanlığı ile tutum ($r = .28, p < .01$) alt boyut puanları arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir. Son olarak okuma alışkanlığı ile inanç ($r = .16, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Bireysel tutum ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .30, p < .01$), model olma ($r = .33, p < .01$), okumaya katılım ($r = .29, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde zayıf şiddette korelasyon görülmüştür. Bireysel tutum ile inanç ($r = .02, p < .01$) ve tutum ($r = .17, p < .01$), puanları arasında ise pozitif yönde çok zayıf bir ilişki söz konusudur.

Okuma deneyimi ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .31, p < .01$), model olma ($r = .33, p < .01$), ve okumaya katılım ($r = .30, p < .01$), arasında pozitif yönlü ve zayıf; okuma deneyimi ile tutum ($r = .18, p < .01$), ve inanç ($r = .04, p < .01$), arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.

Aile tutumu puanına bakıldığında; aile tutumu ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .45, p < .01$), model olma ($r = .45, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve orta; tutum ($r = .24, p < .01$) ve okumaya katılım ($r = .38, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki görülürken inanç arasında ise ($r = .15, p < .01$) pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki görülmektedir.

Okuma türü ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .44, p < .01$), model olma ($r = .43, p < .01$), arasında pozitif yönlü ve orta; okumaya katılım ($r = .38, p < .01$) ve tutum ($r = .24, p < .01$) arasında pozitif yönlü zayıf; inanç ($r = .18, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok zayıf bir korelasyon görülmektedir.

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını yordamakta mıdır?” probleminin yanıtını bulmak amacıyla değişkenler arasında regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak elde edilen bulgular Tablo 8.’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığını yordama durumuna yönelik regresyon bulguları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği	Sabit	46.474	2.155	-	21.562	.000*
	Okuma	.368	.033	.490	11.224	.000*
	Alışkanlığı Ölçeği					

* $p < 0.05$ Determinasyon Katsayısı $R = .490$, $R^2 = .240$, $F = 125.975$ $p = .000$

Değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel bir denklemlerle ortaya koyan regresyon analizi sonucunda, F testinin anlamlılık değeri 0.05’ten küçük olduğundan regresyon modeli anlamlı olarak hesaplanmıştır. ($F = 125.975$; $p = .000$). Ayrıca p değeri (.000) < 0.05 olması nedeniyle bu yordamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standardize edilen regresyon katsayısı Beta = 0,490 olmakla birlikte, bu değer ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin, öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde orta düzeyde güçlü bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizine göre modelin determinasyon katsayısı (R^2) = 0.240 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularında öğrencilerin okuma alışkanlığı ve bireysel tutum, okuma deneyimi, aile tutumu, okuma türü alt boyutları düzeylerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olmasında; ailelerinin model olma düzeyi, ev

ortamındaki okuma kültürü, öğretmenlerin okuma etkinliğine yönlendirmeleri, eğitim ortamında uygulanan okuma faaliyetlerinin niteliği, kütüphane kullanımının sıklığı belirleyici olduğu söylenebilir. Ek olarak dijital dünyanın gelişimi ve medyanın etkisiyle çocukların okuma yerine başka eğlence araçlarına yönelme isteği de bu sonucu açıklayan faktörler arasında olabilir. Araştırma sonucu ile alan yazındaki bazı araştırmaların paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya benzer olarak Özden Deniz (2022), öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmesinde sınıf öğretmenlerinin etkisini incelediği araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığını orta seviyede kazandıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde Duran (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında 4. sınıfların okuma alışkanlığını orta düzeyde (etki düzeyi) olduğunu ve farklı değişkenlere göre değiştiği sonucuna varmıştır. Araştırmaya benzer olarak Karaaslan (2016), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığını orta düzey olarak saptamıştır. Yurtbakan ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının belirlenmesi çalışmasında da öğrencilerin büyük çoğunluğunun her gün düzenli olarak kitap okudukları tespit edilmiştir. Aksoy ve Öztürk (2018) ile Karakullukçu ve Çelik (2020)'in araştırmalarında da paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve alt boyutları olan bireysel tutum, okuma deneyimi, aile tutumu ve okuma türü açısından farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek okuma alışkanlığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, kızlar erkeklere göre daha sistematik okumalar yaptığı söylenebilir. Nitekim Karademir ve Gürsoy (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendiren kız öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya benzer olarak Başaran ve Ateş (2009)'in araştırmasında kız

öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla okuma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya paralel olarak Kaman ve Bulut (2024), Karaman ve Mutluer (2023), Yalınkılıç (2007) ve Özbay ve diğerlerinin (2008) araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularında ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliği “yüksek düzey” olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, ailelerin okumaya olan inançları çok yüksek düzeyde olup çocuklarına okuma konusunda model olmaları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine katılım sağlamaları ve okumaya karışı tutumları orta düzey olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak DüNDAR ve Maden (2019); velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ve öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yaptığı çalışmalarında velilerin yarısından fazlasının kitap okuduğu, okuma kültürü yeterliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü (2021), ailelerin okuma inancı ile çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ailelerin okuma inancının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer olarak Uyar (2022)’in çalışmasında, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin yüksek düzeyde olup en yüksek puana sahip alt boyutun okuma inancının olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan “anne eğitim durumu” ve “baba eğitim durumu” ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin ve babaların ortaokul ve ilkokul mezunu annelere göre daha yüksek okuma kültürü oluşturma yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte inanç, model olma, okumaya katılım ve tutum boyutlarında lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin ve babaların ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip olan annelere göre daha yüksek düzeyde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya paralel olarak Odabaş vd. (2008), araştırmalarında anne eğitim düzeyi arttıkça okuma alışkanlıkları ve tutumlarının da arttığı tespit etmişlerdir. Arıcı ve Tüfekçi (2018), okul öncesinde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarını incelediği araştırmasında anne eğitim düzeyinin okumaya

katılım boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Telli (2020) çalışmasında hem annelerin hem de babaların eğitim düzeyinin okuma kültürünü anlamlı olarak etkilediği kanısına ulaşılmıştır. Coşkun (2023), annelerin eğitim düzeyinin okuma inançları üzerinde etkisinin olduğu ortaya koymuştur. Kavgacı ve Yurtbakan (2023), babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarını inceledikleri araştırmada babaların eğitim düzeyinin okumaya katılım etkinliklerini arttırdığı görülmüştür. Araştırmadan farklı olarak Akkaya ve Özdemir (2013), baba eğitim durumunun okuma tutumuna ve okuma kültürüne etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Bir diğer demografik değişikliklerden olan “evde kitaplık olma” durumuna göre ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okuma inancı, model olma, okumaya katılım ve tutum boyutunda da evinde kitaplık bulunduran ailelerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; evinde kitaplık bulunduran ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği düzeyleri daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Benzer olarak, Altunbay ve Uslu (2020)’nin okuma kültürünün bir göstergesi olarak kabul edilen kitaplık kullanımı üzerinde yaptığı araştırmalarında evinde kitaplık bulunduran ailelerin okumaya karşı tutumları da olumlu olarak gelişmektedir. İnan (2005), çalışmasında okuma kültürünün oluşmasında evde kitaplığın olmasının önemini ortaya koymuştur. Düğeroğlu ve Elkatmış (2021)’in birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma kültürünü incelediği araştırmasında, evde kitaplık ve kütüphane bulunduran ebeveynlerin çocuklara daha fazla rol model oldukları ve çocukların okuma alışkanlığı edinmede zorluk yaşamadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arasında pozitif yönde orta düzeyli ve anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arttıkça öğrencilerinde okuma alışkanlığı artmaktadır. Araştırmaya paralel olarak Dünder ve Maden (2019) okumayı seven, düzenli kitap okuyan velilerin çocuklarının da

okumaya karşı ilgisinin yüksek olduğunu ve daha düzenli kitap okuduğunu ortaya koymuştur. Gül (2021) ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ailenin düzenli kitap okuyarak çocuğuna rol model olduğundan ve ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirmesi açısından etkili olduğundan bahsetmiştir. Özdemir ve Şerbetçi (2018)'nin yaptığı çalışmada, ailelerin kitap okuma alışkanlıklarının öğrencilerin okumaya ilişkin yüksek düzeyde motivasyon göstermesi üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre modelin determinasyon katsayısı (R^2) = 0.240 olarak bulunmuştur. Bu değer, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarında meydana gelen toplam varyansın %24'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, ailenin okuma kültürü oluşturmaya ilişkin yeterliliğindeki her bir birimlik artış, öğrencinin okuma alışkanlığı puanında ortalama 0.24 birimlik bir artışa karşılık gelmektedir. Bu bağlamda, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliği düzeylerinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir yordayıcı güce sahip olduğu ifade edilebilir. Alan yazında okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ile ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı arasındaki yordama durumunu araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, benzer konuları kapsayan çalışmalar çerçevesinde tartışma ele alınmıştır. Temizyürek vd. (2013), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının araştırıldığı çalışmada aileyle birlikte yapılan okuma faaliyetlerinin çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesinde ön koşul olduğunu belirtmektedir. Telli (2020)'nin ortaokulda yaptığı çalışmada anne ve babanın eğitiminin, çocukların okuma güdülenmesini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Işıkoğlu ve Şimşek (2022), ebeveynlerin sosyokültürel özelliklerini ve birlikte okuma alışkanlıkları çocukların dil gelişimini yordamada etkili olduğu görülmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Okuma konusunda belirli farkındalığı kazanmış olan öğrencilerin, okumayı tam olarak benimsemeleri ve daha yüksek okuma alışkanlığı seviyesine ulaşabilmeleri için hem evde hem okulda okuma stratejileri geliştirilmeleri önerilir. Öğretmenler derste yazar ve şairlerin hayatlarından bahsederek kitap tanııtma çalışmalarına özen göstermesi önerilebilir.

Ailelerin aktif olarak okuma sürecinin içinde bulunması, çocuğun okuma sürecine katılması ve model olması çocukların okuma alışkanlığının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Bu bağlamda, çocuklar için okutulacak kitaplarda kahramanların genellikle çocuklara uygun yaş düzeyinde olmasına ve çocukların cinsiyet özelliklerine göre seçimler yapılması önerilir.

Bu bağlamda, ailelerin okumanın değerine inanmasının dışında aktif olarak okuma sürecinin içinde bulunması, çocuğun okuma sürecine katılması ve model olması önerilebilir.

Anne ve babaların eğitim durumunun okuma kültürlerine yansıdığı ve çocukların okuma alışkanlığını etkilediği sonuçlar doğrultusunda, ailelerin okuma eğitimlerini iyileştirmeler konusunda çeşitli uygulamalar yapılması önerilebilir.

. Bu bağlamda, ev içi okuma ortamlarının geliştirilmesi ve güçlenmesi, çocukların kitaplara erişimi kolaylaşması açısından evde kitaplık bulundurulması önerilebilir.

Bu bağlamda, okul içinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılabileceği okuma topluluğu kurulması ve bu topluluğun okulun belirli bir saatinde bir araya gelerek aynı kitabı okuma etkinlikleri düzenlenmesi önerilebilir. Aynı zamanda evde okunan kitapları, okuma topluluğunda bir araya gelerek tartışılması her üyenin değerlendirilmesi gerekmektedir. Okuma topluluğunun düzenli olarak kütüphaneyi ziyaret ederek dinlenme saatlerini burada geçirmesi için alternatif etkinlikler sunulması önerilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Literatürde ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların oldukça sınırlı olması nedeniyle, araştırmacılara bu ilişkiyi farklı sınıf ve okul türlerinde ve farklı araştırma modelleriyle test etmeleri önerilebilir.

Araştırma sadece Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan okullarla sınırlı tutulmuştur. Farklı il ve ilçelerden örneklemelerle araştırma genişletilebilir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile ilgili nicel ve nitel olarak karma çalışmalar yapılarak detaylı bir şekilde incelenebilir.

Kaynakça

- Aksoy, E., & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akkaya, N. & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Altunbay, M., & Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930. <https://doi.org/10.16916/aded.746742>.
- Arıcı, M., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin birlikte okuma davranışlarının ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 22-45. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933195>.
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2010). *Okuma alışkanlıkları ve eğitim: Teorik ve uygulamalı bir inceleme*. Eğitim Yayınevi.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme uygulama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1874-1912. <https://doi.org/10.29299/kefad.854008>.
- Coşkun, L. (2023). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 425-452. <https://doi.org/10.37217/Tebd.1189625>
- Daley, M. , (2020), *Kitap okuyan çocuk yetiştirmek*, Orenda Kitap.
- Davidovitch, N., Yavich, R., & Druckman, E. (2016). *Don't throw out paper and pens yet: On thereading habits of students*. *Journal of International Education Research*, 12(4), 129-144.

<https://doi.org/10.19030/jier.v12i4.9799>.

- incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, T. (2019). *İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Düğeröğlu, M. & Elkatmış, M. (2021). Çocukları ilköğretim birinci sınıfa devam eden ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik bir analiz. *Çukurova Araştırmaları*, 7(3), 310-323. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.52323>.
- Dündar, N., & Maden, S. (2019). Velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1077-1094. <https://doi.org/10.16916/aded.609743>.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10a Ed.). Pearson.
- Gönen, M., Öncü, E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (164):7-34.
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gönen, M., Öncü, E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (164):7-34.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>
- İnan, D. D. (2005). *İlkokul 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Kaman, Ş., & Bulut, A. (2024). İlkokul öğrencilerinin okuma profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,

- 23(92),1430-1444. <https://doi.org/10.17755/esosder.1486727> .
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104–119. <https://doi.org/10.15612/BD.2016.491>.
- Karademir, M., & Gürsoy, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 247–282.
- Karakullukcu, N. & Çelik, Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14. Efed, 2020; 11(2): 1-14 .
- Karaman, H., & Mutluer, S. E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiye Araştırmaları Dergisi* (12), 1075-1091. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1330663> .
- Karasar, N. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayınları.
- Kavgacı, A. K., & Yurtbakan, E. (2024). Babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla birlikte okuma tutumları ile çocuk baba ilişkisi arasındaki durum. *Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1581-1609. <https://doi.org/10.17152/gefad.1436413>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyi* .EARGED. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2) 431-465.
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutamlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92325>.
- Özden Deniz, P. (2021). *Öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirmesinde sınıf öğretmenlerinin etkisi: Denizli ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Pamukkale Üniversitesi <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/38952>.
- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf Öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme) [Elementary school fourth graders' attitudes toward reading (Bartın Sample)]. *İlköğretim Online*, 17(4), 2110–2123. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>.

- Öztürk, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Sénéchal, M., & Lefevre, J. (2019). Parental Involvement In The Development Of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 89(3), 1011-1025. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Smith, J. (2018). *The role of reading habits in academic performance: an empirical investigation* (Doctoral Dissertation). Retrieved From University Of Example Repository.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sullivan, A. (2020). The influence of parental reading habits on children's literacy development. *Journal Of Educational Research*, 113(3), 215-224.
- Şahin, B. E. & Dostoğlu, N. (2014). Erken çocukluk döneminde çocukların araştırma sürecine katılımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), Ss.609-620.
- Telli, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünüşleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, K. B., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tezel Şahin & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 18 (1).
- Uyar, G. (2022). *Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi].
- Ünlü, Ü. G. (2021). *Ebeveyn okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: afyon ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.
- Yıldız, M (2010). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi), Gazi

Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Seçkin Yay.

Yılmaz, B. (2004). “Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı”. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.483>.

Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257. <https://doi.org/10.16916/aded.650972>