



Eğitim ve Bilim

Education and Science

Ekim: 2026 Cilt: 51 Sayı: 228 / October: 2026 Vol: 51 Issue: 228



Eğitim ve Bilim
Education and Science

1300-1337

Cilt 51, Sayı 228, 2026

Eğitim ve Bilim

Education and Science

Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi Adına İmtiyaz Sahibi

Sinan Selçuk PEHLİVANOĞLU

Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Derneği'nin (TED) resmi yayın organıdır. Hakemli bir dergi olarak sadece araştırma makalelerine yer verilir. Dergiye gelen yazılar, öncelikle editör ve alan editörleri tarafından değerlendirilerek yazının alanına uygun en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Eğitim ve Bilim üç ayda bir yayımlanır. Eğitim ve Bilim Dergisi okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar tüm kademelerde, gelişmeye ihtiyaç duyulan alanlara somut çözüm önerileri sunan, eğitim faaliyetlerinin gelişmesine destek olacak nitelikte, öğretmenlerin ve akademisyenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilecek akademik çalışmaların yaygınlaştırılmasına hizmet eder.

Baş Editörler

Ahmet Doğanay, Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Asuman Duatepe Paksu, Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Cennet Engin, Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Işıl Kabakçı Yurdakul, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Jale Çakıroğlu, Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yüksel Kavak, Prof. Dr., TED Üniversitesi, Türkiye

Yayın Sorumlusu

Mine Metin, Türk Eğitim Derneği, Türkiye

Eğitim ve Bilim Dergisi Çevrimiçi Erişim Adresi

Web: <https://educationandscience.ted.org.tr/>

e-posta/e-mail: educationandscience@ted.org.tr

Basım Tarihi: Ekim 2026

Eğitim ve Bilim Dergisi, Social Sciences Citation Index (SSCI), Scopus, EBSCO Host, ProQuest ve TR Dizin tarafından dizinlenmektedir.

Yayın Türü: Yaygın Süreli Yayın

Yayıncı Adresi: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi, TED Ankara Koleji Vakfı Okulları İncek Kampüsü Taşpınar Mah. 2800. Cadde No:5 F Blok İncek - Gölbaşı / Ankara

Telefon: +90 (312) 939 50 82 **Faks:** +90 (312) 417 23 74

Baskı: Teknoart Digital Ofset Reklamcılık Matbaacılık İthalat İhracat Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

Adres: Cevizlidere Mah. 1288. Sokak No:1/1 Balgat, Çankaya/Ankara, Türkiye

Sertifika No: 47644 | **Telefon:** +90 (312) 473 92 97 | **e-posta:** info@printandsmile.com.tr



- 745 Erken çocuklukta açık uçlu materyallerle oyun ve yürütücü işlev: bir eylem araştırması çalışması
Neşe Aşkar, Mine Canan Durmuşoğlu
- 774 Resimli hikâye kitaplarının bütünleştirilmiş eğitim yaklaşımıyla değerler eğitimine katkısı: Küçük Prens örneği
Gülçin Güven, Seher Yumugan, Sümeyye Karagöz
- 796 Okuma güçlüğünde etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkisi
Fatih Çetin Çetinkaya, Serpil Elalmış
- 818 Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi
Mehmet Katrancı, Yasemin Kuşdemir, Elif Tuğçe Karaca
- 840 Mükemmeliyetçiliğin okul direncine etkisi: hedef bağlılığının aracı rolü
Başaran Gençdoğan, Yeşim Saruhan, Taner Akbaba, Uğur Saruhan
- 857 Dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı etkinliklerle hayat bilgisi dersi bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü
Barış Kalender, Ayten İflazoğlu Saban
- 884 Eleştirel bakış açısı ile medya okuryazarlığı eğitimi: İngilizce öğretmen adaylarına yönelik bir ders tasarımı
Eylem Perihan Kibar, Zuhul Okan
- 909 Türkiye'deki mültecilerin müzik eğitimine genel bir bakış: odak grup çalışması
Berkcan Kayaarslan, Ömer Üçer, Erkan Tonyalı, Ömer Bilgehan Sonsel
- 928 Flüt pedagojisinde teknoloji entegrasyonunun öğrenci performans düzeylerine etkisi
Abdulkadir Özgün, Ajda Şenol Sakin
- 947 Okul yöneticileri ve yapay zekâ: dijital dönüşüm sürecinde eğitim yönetiminin yeniden şekillenmesi
Mustafa Taktak



Erken çocuklukta açık uçlu materyallerle oyun ve yürütücü işlev: bir eylem araştırması çalışması *

Neşe Aşkar ¹, Mine Canan Durmuşoğlu ²

Öz

Bu çalışma, açık uçlu materyallerle oyunun çocukların oyun davranışları ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışma, Ankara'da bir devlet ilkokulunun anasınıfına devam eden 60-77 aylık 24 çocuk ve öğretmen-araştırmacı ile gerçekleştirilmiştir. Müdahale süreci, üç döngü halinde planlanmış ve her döngüde sınıf ortamında açık uçlu materyallerle oyun kademeli olarak yeniden yapılandırılmıştır. İlk döngüde açık uçlu materyallerin sınıfta erişilebilir biçimde düzenlenmesi ve çocukların materyallerle etkileşimini artırmaya yönelik düzenlemeler yapılmıştır. İkinci döngüde oyun planlama uygulamaları başlatılmıştır. Üçüncü döngüde ise planlama-oyun-değerlendirme süreci güçlendirilmiş ve oyun bağlamları (sınıf/atölye/açık alan) sistematik biçimde dönüşümlü olarak yapılandırılmıştır. Süreç boyunca serbest oyun oturumlarına ilişkin video kayıtları ve alan notları tümevarımsal yaklaşımla analiz edilmiş; bulgular yürütücü işlevle ilişkili oyun davranışlarına odaklanan kontrol listesi ve araştırmacı günlüğüyle desteklenmiştir. Müdahale sonunda çocukların çalışan bellek, bilişsel esneklik, dikkat, engelleyici kontrol ve organizasyon-planlama göstergelerinde gelişmeler gözlenmiş; oyun davranışlarının planlı, sosyal etkileşime dayalı zengin tema ve uzayan sürelerle karakterize edilen olgunlaşmış oyun örüntülerine yöneldiği belirlenmiştir. Bulgular, açık uçlu materyallerle oyunun öğretmen rehberliğiyle yürütücü işlev gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Açık uçlu materyaller
Yürütücü işlev
Oyun davranışları
Olgunlaşmış oyun
Eylem araştırması

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.08.2025

Kabul Tarihi: 03.04.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 20.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2897

Giriş

Yürütücü işlev (Yİ) becerileri - çalışan bellek, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol - karmaşık bilişsel süreçleri yönetmek için oldukça önemlidir (Miyake vd., 2000). Bu beceriler, akademik ve sosyal gelişimin temelini oluşturur (Beisly vd., 2020); planlama ve akıl yürütme gibi üst düzey zihinsel

* Bu makale Neşe Aşkar'ın Mine Canan Durmuşoğlu danışmanlığında yürüttüğü "Açık uçlu materyaller ile çocukların oyun davranışlarında ve yürütücü işlev becerilerinde ortaya çıkan değişimin incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (IFEA-13) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, askarnese@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, minenildurmusoglu@gmail.com

süreçleri desteklediği gibi (Diamond, 2013; Zhou ve Tolmie, 2024), okul başarısı ve uyum sağlama becerilerinde belirleyici bir rol oynar (Miller vd., 2013).

Yİ becerileri erken çocukluk döneminde hızla gelişir ve yapılandırılmış müdahaleler yoluyla güçlendirilebilir (Beisly vd., 2020). Oyun, Yİ ile çift yönlü bir ilişkiye sahip olup gelişimsel açıdan temel bir bağlam sunar (Thibodeau-Nielsen vd., 2021). Kuramsal modeller, özellikle Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, Yİ gelişimini sosyal etkileşim ve sembolik oyun yoluyla açıklar (Vygotsky, 1978). Rol yapma temelli oyunlar ve akran iş birlikleri, planlama, dikkat, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol gibi Yİ bileşenlerinin gelişimini destekler (Bodrova ve Leong, 2017). Bu bağlamda sembolik, role dayalı, süreklilik gösteren ve odaklı olgunlaşmış oyun ile yüzeysel, tekrarlayan ve dürtüsel özellikler taşıyan olgunlaşmamış oyun arasında belirgin bir ayrım bulunmaktadır (Cheng vd., 2024; Bodrova ve Leong, 2017). Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, Yİ'yi desteklemeye yönelik müdahalelerin büyük ölçüde oyun temelli yaklaşımlar üzerinden kurgulandığı görülmektedir.

Yİ'yi desteklemeye dönük alanyazında, kurallı oyunlar (McClelland vd., 2019), sosyodramatik oyun temelli yaklaşımlar (Diamond vd., 2019; Goldstein ve Lerner, 2018; White ve Carlson, 2016; White vd., 2017) ve yapılandırılmış fiziksel etkinlikler (Davis vd., 2011), müfredat temelli programlar (Bodrova ve Leong, 2017) gibi farklı oyun türleri ve müdahale biçimlerinin etkili olabildiğini gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte bazı çalışmalar etkilerin sınırlı ya da karışık olabildiğini rapor etmektedir (Adam vd., 2022; Gibb vd., 2021; Thibodeau-Nielsen vd., 2020). Bununla birlikte, söz konusu müdahalelerin önemli bir kısmı ayrı programlar veya kısa süreli uygulamalar üzerinden yapılandırılmakta; sınıfın mevcut oyun ortamının pedagojik olarak dönüştürülmesine odaklanan, öğretmenin günlük pratikleri içinde sürdürülebilir biçimde uygulanabilen yaklaşımlar görece sınırlı kalmaktadır.

Yürütücü işlevlerin (Yİ) sosyal etkileşim dinamiklerinin yanı sıra nörolojik, çevresel ve kültürel faktörlerden de etkilendiği kabulünden hareketle (Miguel vd., 2023), oyun ortamının niteliği, özellikle kullanılan materyaller, bu süreçte belirleyici bir rol oynamaktadır (Newton, 2022). Açık uçlu, yönlendirilebilir ve çocuğun kontrolünde olan materyaller; dikkat süresinin uzamasını, amaçlı davranışları ve problem çözme becerilerini destekleyerek Yİ gelişimini teşvik etmektedir (Bodrova ve Leong, 2017; Zeng ve Ng, 2024). Bu tür materyaller, çocukların oyunlarını planlamalarına ve hayata geçirmelerine olanak tanıırken etkileşim ve yeniden yapılandırma süreçleri yoluyla stratejik düşünmeyi de desteklemektedir.

Açık uçlu, çok yönlü ve sabit bir anlam taşımayan nesneler olan açık uçlu materyaller (AUM), bu bağlamda en çarpıcı örneklerdendir. Nicholson'a (1971) göre oyun ortamının zenginliği, sabit yapılarla değil; sunduğu değişkenlerin çeşitliliğiyle ölçülür. AUM'un esnek yapısı, çocuklarda keşfetme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini teşvik eder (Aşkar ve Durmuşoğlu, 2023; Cankaya vd., 2023) ve çocukların materyallerle kurdukları etkileşim, hedefleri, stratejileri ve uyum yeteneklerine bağlı olarak Yİ'yi harekete geçirir (Zeng ve Ng, 2024). Örneğin, ahşap bloklarla bir yapı inşa etme süreci planlama ve çalışan belleğe yönelik becerileri gerektirirken, oyunun değişen koşullarına uyum sağlama süreci bilişsel esneklik becerisini harekete geçirmektedir. Bu tür oyunlarda çocuklar nesnelere alternatif anlamlar yükler (örneğin bir çubuğu mikrofona kullanmak), bu da Werner ve Kaplan'ın (1963) psikolojik mesafe kuramında tanımlandığı sembolik uzaklaşma becerisine benzer bir temsil biçimini ortaya koyar. Bu tür temsiller, nesnelerin hem kendi anlamlarını koruyup hem de başka şeyleri simgeleyebileceğine dair bilişsel bir farkındalığı yansıtır (Sigel, 1993).

Açık uçlu materyallerle oyun (AUMO), çocukların önderliğinde gerçekleşen, taşınabilir, dönüştürülebilir ve AUM ile oynanan oyunları ifade eder (Gull vd., 2020). Bu oyunun gelişimsel potansiyeli, yaratıcılığı teşvik etme, dikkat süresini uzatma ve problem çözme destekleme kapasitesinde yatmaktadır (Aşkar, 2024). Dolayısıyla AUM'lar yaratıcı oyun araçları olmalarının yanı sıra Yİ becerilerinin ortaya çıkabileceği ve gelişebileceği doğal bağlamlar olarak da değerlendirilmelidir (Simoncini ve Meeuwissen, 2024). AUM'un değişkenliği ve yeniden düzenlenebilirliği, çocukların farklı amaçlara göre seçip birleştirebileceği eylem olanaklarını genişleterek plan yapma-sürdürme-yeniden yapılandırma gibi süreçleri destekleyebilir. Bu süreçler sosyal etkileşim ve sembolik temsil ile birleştiğinde Yİ göstergelerinin oyun içinde daha görünür hâle gelmesi beklenir. Bu nedenle AUM'un sunduğu eylem olanaklarının sosyal etkileşim ve sembolik temsil süreçleriyle nasıl birleşerek Yİ göstergelerini oyun içinde görünür kıldığını açıklamak üzere Nicholson-Gibson-Vygotsky hattında bütünlük bir kuramsal çerçeve benimsedik.

Kuramsal Çerçeve: Açık Uçlu Materyaller (AUM), Oyun Olanakları ve Sosyokültürel Etkileşim

Bu çalışma, açık uçlu materyallerle oyunun (AUMO) çocukların yürütücü işlev (Yİ) becerileriyle ilişkisini açıklamada Nicholson'ın (1971) Açık Uçlu Materyaller (AUM) Kuramı, Gibson'ın (1986) Olanaklılık Kuramı ve Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Kuramı olmak üzere üç kuramsal çerçevenin bütünleştirilmesine dayanmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, AUM'un sunduğu çevresel olanakların sosyal etkileşim ve sembolik oyun süreçleri yoluyla çocukların bilişsel düzenleme ve Yİ becerilerini nasıl harekete geçirdiğini açıklamayı amaçlamaktadır.

Nicholson'ın (1971) Açık Uçlu Materyaller (AUM) Kuramına göre, bir oyun ortamının gelişimsel potansiyeli, sunduğu değişkenlerin çeşitliliği ve yeniden düzenlenebilirliği ile ilişkilidir. Ona göre bu materyallerle zenginleştirilen bir çevrede çocuklar, özgün düşüncelerini deneme ve nesneler üzerinde farklı düzenlemeler yapma olanağı bulurlar. Başka bir ifadeyle AUM, çocuklara önceden belirlenmiş işlevler dayatmak yerine, planlama, deneme-yanılma ve yeniden yapılandırma süreçlerini içeren oyun deneyimleri sunar (Casey ve Robertson, 2016). Bu özellikleriyle AUM, çalışan bellek, bilişsel esneklik ve organizasyon-planlama gibi Yİ bileşenlerini harekete geçirebilen bir oyun bağlamı oluşturur (Cankaya vd., 2023).

Olanaklılık Kuramı, nesnelerin ve ortamların bireylere sunduğu eylem veya kullanım olanaklarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bir nesne ya da mekânın sunduğu olanaklar, onun yapmaya ya da olmaya imkân tanıdığı tüm potansiyelleri kapsar (Gibson, 1986). Bu bağlamda AUM, tek bir kullanım biçimiyle sınırlı olmadığı için, farklı oyun türlerinde farklı bilişsel talepler yaratabilmektedir (Neill, 2013). Bu durum, AUMO'nun Yİ becerilerini oyun bağlamına bağlı olarak çok yönlü biçimde harekete geçirdiğini göstermektedir (Cankaya vd., 2023).

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı ise bu eylem olanaklarının bilişsel gelişime nasıl dönüştüğünü açıklamaktadır. Sosyal etkileşim, dil ve kültürel araçlar yoluyla gerçekleşen oyun süreçleri, çocukların davranışlarını düzenlemelerini, roller üstlenmelerini ve ortak planlar geliştirmelerini sağlar (Vygotsky, 2016). Açık uçlu materyaller (AUM) ile desteklenen oyun ortamları bu sosyal ve sembolik süreçleri güçlendirerek yürütücü işlev (Yİ) becerilerinin içselleştirilmesine olanak tanır. Öğretmenin rehberliğiyle desteklenen bu süreçlerde başlangıçta dışsal olarak düzenlenen oyun davranışları zamanla öz düzenleme becerilerine dönüşmektedir (Bodrova ve Leong, 2017).

Bu üçlü kuramsal bütünlük, AUM'un sunduğu değişkenlik ve yeniden düzenlenebilirliğin (Nicholson, 1971) çocuklara farklı eylem olanakları açtığı; bu olanakların oyun türüne bağlı olarak farklı eylem örüntülerini, problem çözme gereksinimlerini ve etkileşim biçimlerini şekillendirebildiği (Gibson, 1986; Neill, 2013) ve sosyal etkileşim ile sembolik temsiller aracılığıyla Yİ becerilerinin içselleştirilmesine zemin hazırladığı (Bodrova ve Leong, 2017; Vygotsky, 2016) varsayımına dayanmaktadır.

Kuramsal olarak açık uçlu materyallerle oyunun (AUMO) Yİ'yi çok boyutlu biçimde destekleyebileceği öngörülse de AUMO ile Yİ arasındaki ilişkiye dair sistematik ve uygulama temelli çalışmalar hâlen sınırlıdır (Cankaya vd., 2023). AUMO yalnızca materyallerin ortama yerleştirilmesinden ibaret değildir; bilinçli ve pedagojik olarak yapılandırılmış bir yaklaşım gerektirir. Yetişkin desteğinin düzeyi bilişsel katılımı doğrudan etkiler. Bu nedenle eğitimcilerin ne zaman aşamalı destek sunacaklarını ya da ne zaman çocuğun özerkliğini destekleyeceklerini fark etmeleri kritik öneme sahiptir (Casey ve Robertson, 2016). Yİ'nin AUMO sürecinde nasıl ortaya çıktığını gözlemlemek, öğretmenlerin gelişimsel rolleri hakkında önemli içgörüler sunar (Newton, 2022). Walker ve diğerleri (2020), Yİ'nin gündelik uygulamalara entegre edilmesinin, ondan bağımsız yürütülen programlara kıyasla daha güçlü sonuçlar verdiğini savunmaktadır.

Müdahale öncesinde öğretmen-araştırmacı, çocukların ağırlıklı olarak kısa süreli, nesne odaklı ve bireysel oyunlara yöneldiklerini; olgunlaşmış oyun davranışlarının ise sınırlı düzeyde olduğunu gözlemlemiştir. Bu ilk fark ediş, eylem araştırmasının doğası gereği uygulayıcının kendi sınıf bağlamında "neyin geliştirilmesi gerektiğini" belirlemeye yönelik ön keşif/durumun keşfi (reconnaissance) aşamasıyla ilişkilidir (Armstrong ve Nuttall, 2022; Patton, 2018). Bu aşamada elde edilen ön çıkarımlar, danışman ve iki dış değerlendiriciyle yapılan görüşmelerde tartışılarak araştırma odağı netleştirilmiş; böylece müdahale süreci, eylem araştırmasının 'bak-düşün-harekete geç' mantığıyla uyumlu biçimde planlama döngülerine aktarılmıştır (Stringer, 2014). Oyun içinde Yİ ile ilişkili düzenleme süreçlerinin sınırlı görünürlüğü, danışman ve dış değerlendiricilerle yürütülen bu

değerlendirme süreci doğrultusunda, çalışmanın kuramsal ve bağlamsal temellerinin oluşturulmasında belirleyici rol oynamıştır.

Sembolik, süreklilik gösteren ve sosyal bağlamda köklenen oyunun yürütücü işlev (Yİ) gelişimindeki rolüne ilişkin kanıtlar giderek artsa da (Thibodeau-Nielsen vd., 2021), açık uçlu materyallerle oyun (AUMO) gibi müdahalelerin olgunlaşmış oyun davranışlarını nasıl desteklediğine ve Yİ gelişimine nasıl katkı sunduğuna dair sistematik biçimde ele alınmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Cankaya vd., 2023). Bu çalışmanın amacı, döngüsel bir eylem araştırması deseni içinde AUMO'ya dayalı müdahalelerin, okul öncesi çocukların oyun davranışlarında ve Yİ göstergelerinde nasıl bir değişim oluşturduğunu incelemektir. Bu doğrultuda çalışma şu araştırma sorularına odaklanmaktadır:

1. Açık uçlu materyallerle oyun (AUMO) müdahalesi öncesinde serbest oyun sırasında çocukların yürütücü işlev becerilerine ilişkin göstergeler nelerdir?
2. Eylem araştırması döngüleri boyunca uygulanan açık uçlu materyallerle oyun (AUMO) temelli müdahaleler, yürütücü işlevle (Yİ) ilişkili oyun davranışlarını nasıl etkilemektedir?
3. Farklı oyun türlerinde açık uçlu materyal (AUM) kullanımı, zaman içinde yürütücü işlev (Yİ) bileşenlerindeki değişimi nasıl yansıtmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, eğitim uygulamalarını ve öğrenme ortamlarını geliştirmeyi amaçlayan döngüsel ve yansıtmacı bir yöntem olan eylem araştırması deseni benimsenmektedir (Johnson, 2019). Eylem araştırması, planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma adımlarının yinelenmeli biçimde sürdürüldüğü bir sürece dayanır. Araştırma süreci üç temel aşamada yapılandırılmıştır: durumun keşfi (reconnaissance), müdahale döngüleri ve sonuçların bütüncül değerlendirilmesi. Bu yapı, açık uçlu materyallerin (AUM) erken çocukluk eğitimine sistematik biçimde entegre edilmesini mümkün kılmış; aynı zamanda çocukların oyun davranışları ve yürütücü işlev (Yİ) becerilerinde meydana gelebilecek değişimlerin incelenmesine olanak tanımıştır.

Öğretmen-araştırmacılık, sınıf içi uygulamalarda eleştirel düşünmeyi ve dönüşümü destekleyen güçlü bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır (Guerra ve Figueroa, 2018). Bu yaklaşım, öğretim kalitesini artırarak öğretmenin özerklik, farkındalık ve mesleki gelişim düzeyini güçlendirir (Aras, 2020). Araştırmalar, öğretmenlerin araştırmacı kimliklerinin sınıf içi karar alma ve problem çözme becerilerini pekiştirdiğini; aynı zamanda gerçek sınıf problemlerine yönelik çözüm üretimini destekleyerek sürekli mesleki gelişimi teşvik ettiğini ortaya koymaktadır (Aras, 2023; Moore ve Gilliard, 2008).

Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını araştırmacı bakış açısıyla incelemelerine olanak tanıyan bir modeldir. Bu sayede bağlama özgü sorunları tanımlamaları, çözüm geliştirmeleri ve bu süreci kuramsal bilgiyle ilişkilendirerek uygulamaya geçirmeleri mümkün hale gelir (Sakshaug vd., 2008). Bu yaklaşım, yalnızca uygulamada değişim yaratmayı değil aynı zamanda bilgi üretimine katkı sağlamayı da amaçlamaktadır (Coghlan, 2020). Kuram ile uygulama arasındaki karşılıklı ilişkiye vurgu yapan eylem araştırması, bir yandan eylemleri kuramsal çerçeveye yönlendirirken, diğer yandan deneyime dayalı uygulamalardan hareketle kuramsal yapıların gelişimine olanak tanır (Coghlan, 2020; Sakshaug vd., 2008).

Bu kuramsal temele dayanarak çalışmada öğretmen-araştırmacı, sürecin her aşamasında etkin bir rol üstlenmiştir. Öğretmenin müdahale süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine doğrudan katılımı, bağlamsal farkındalık düzeyini artırmış ve sürecin çocukların değişen gereksinimlerine duyarlı biçimde yürütülmesini mümkün kılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen-araştırmacının sınıf içi gözlemleri ile her döngü sonunda elde edilen veri ve bulgular, bir sonraki müdahale adımının içeriğinin ve yönteminin yeniden yapılandırılmasına olanak tanımış; böylece araştırmanın hem uygulama hem de kuramsal boyutu güçlendirilmiştir.

Eylem Döngüleri

Eylem araştırması üç döngü halinde yürütülmüştür. Üç döngülü sürecin aşamaları ve her döngü sonunda alınan kararlar Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Eylem döngüleri özeti ve alınan kararlar

Şekil 1’de özetlenen döngüsel yapı, her döngüde gerçekleştirilen düzenlemeler ile belirginleşen oyun örüntülerini ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Her döngü sonunda alınan kararlar, bir önceki döngüde gözlenen sınırlılıkların hedeflenmesine ve müdahale bileşenlerinin kademeli olarak iyileştirilmesine dayandırılmıştır.

Müdahale: Açık Uçlu Materyallerle Oyun (AUMO) Oturumlarının Düzenlenişi ve Genel Prosedürü

AUMO oturumları, çocukların önderliğinde gerçekleşen serbest oyun zamanına entegre edilmiştir. Oturumlar; sınıftaki açık uçlu materyaller (AUM) merkezi, okul içindeki AUM atölyesi ve okul bahçesindeki AUM oyun alanı kullanılarak yürütülmüş; çocukların materyallere bağımsız erişimini destekleyen görünür ve ulaşılabilir bir yerleşim düzeni benimsenmiştir. AUM merkezinde ve atölyesinde materyaller, çocukların seçim yapmasını kolaylaştıracak biçimde kategorilere ayrılmış bölmeli dolaplarda düzenlenmiştir.

Her oturumun başlangıcında öğretmen-araştırmacı, güvenlik ve hijyen kuralları ile materyallerin ortak kullanımına ilişkin temel ilkeleri (paylaşma, sıra, birlikte kurma/bozma/toplama) kısa bir hatırlatma ile belirtmiş; ardından oyunun başlangıcını ve akışını çocukların belirlemesine olanak tanımıştır. Öğretmen-araştırmacının rolü, oyunu doğrudan yönlendirmekten ziyade, oyunun sürdürülebilirliğini ve sosyal düzenlenmesini destekleyen kısa ve hedefli müdahalelerle sınırlandırılmıştır (örneğin oyunun dağıldığı, ortak planın kaybolduğu ya da çatışmanın arttığı anlarda kısa sorularla yeniden odaklama, çözüm üretmeyi teşvik etme, sıra/rol düzenlemeye yardımcı olma).

Çocuklar AUM’ları; birleştirme, taşıma, dengeleme, sıralama, örtme/sarma, işaretleme ve yeniden düzenleme gibi farklı eylemler için kullanmış; materyallere sabit işlevler atanmamış, oyun bağlamına bağlı olarak nesnelere yeni anlamlar yüklemelerine (ör. temsil ve rol oyunu) olanak tanımıştır. Müdahale sürecinde kullanılan AUM’lar; (a) doğal materyaller (örneğin kozalak, yaprak, dal, taş, meşe palamudu), (b) geri dönüştürülebilir/atık materyaller (örneğin boş şişeler, makaralar, havlu ruloları, kutular) ve (c) üretilmiş/imal edilmiş materyaller (örneğin tekerlek/lastik türleri, güvenilir inşaat malzemeleri, mutfak eşyaları) olacak şekilde çeşitlendirilmiştir.

Üç döngü boyunca AUMO, aynı genel çerçeve korunarak kademeli biçimde zenginleştirilmiştir. Birinci döngüde AUM merkezinin kurulması ve erişimin artırılmasıyla çocukların materyallerle etkileşim fırsatları genişletilmiş ve oyun davranışları sistematik olarak gözlenmiştir. İkinci döngüde, oyun süresini uzatmak ve oyunun planlı biçimde sürdürülmesini desteklemek amacıyla “oyun planlama” uygulamaları devreye alınmış; çocuklar oyuna başlamadan önce küçük grup tartışmaları ve planlama kartları aracılığıyla ne oynayacaklarını ve olası rol dağılımlarını konuşmuşlardır. Üçüncü döngüde planlama–oyun–değerlendirme akışı güçlendirilmiş; oturum sonlarında yapılan değerlendirme konuşmalarıyla çocukların oyunda neyi sürdürdükleri, neyi değiştirdikleri ve bir sonraki oturumda ne denemek istedikleri üzerine değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca AUM’un açık alana taşınmasıyla oyun bağlamı (sınıf/atölye/açık alan) dönüşümlü biçimde düzenlenmiş ve çocukların AUM’u farklı mekânsal olanaklar içinde kullanması sağlanmıştır. Bu yapı, AUMO oturumlarının genel müdahale prosedürüyle tutarlı biçimde yürütülmesini ve döngüler arası değişimlerin sistematik olarak izlenmesini mümkün kılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında öğretmen-araştırmacının sınıfında kayıtlı olan 60–77 aylık 24 çocuk ile öğretmen-araştırmacının kendisi oluşturmuştur. Çalışma, eylem araştırmasının doğası gereği araştırmacının kendi sınıf bağlamında yürütülmüş; dolayısıyla çalışma grubu araştırmacının sorumluluğundaki sınıfta yer alan çocuklardan oluşmuştur (Johnson, 2019). Katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesinde sınıfa kayıtlı olma ve düzenli devam, veli onamının alınması ve görüntü ve ses kaydına izin verilmesi ile müdahale oturumlarına fiilen katılım sağlanması ölçütleri dikkate alınmıştır. Sınıfta yer alan farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklar çalışma dışında bırakılmamış; etik ilkelere uygun biçimde gizlilik korunarak raporlama ve analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Gruptaki çocukların hiçbirisi iki dilli değildir ve kültürel ya da dilsel açıdan farklı/çeşitli geçmişlere sahip değildir. Ebeveyn beyanlarına göre, aileler orta sosyoekonomik düzeydedir. Katılımcı çocuklar arasında 73 aylık bir erkek çocuğunun dil ve konuşma bozukluğu tanısı bulunmaktadır. Diğer çocuklar için özel eğitim gereksinimi ya da gelişimsel gecikme bildirilmemiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Çocuk grubunun demografik dağılımı

Yaş Grubu	Kız	Erkek	Toplam
	N	N	N
60-72 aylar*	10	12	22
73 ay ve üstü**	1	1	2

* Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) resmî kaynaklarına göre, ilkokula hazırlık sınıfları için belirlenen yaş aralığını ifade eder (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).; ** Özel eğitim gereksinimi tanısı nedeniyle ilkokula başlama yaşı ertelenebilecek yaş grubu (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07 Temmuz 2018).).

Öğretmen-araştırmacı, 19 yıllık mesleki deneyime sahip kadın bir okul öncesi öğretmenidir ve araştırmanın yürütüldüğü dönemde okul öncesi eğitimi alanında doktora tezini tamamlama sürecindedir. Uygulayıcı ve araştırmacı rollerini eşzamanlı olarak üstlenmesi, öğrenme ortamına ve çocukların oyun ile yürütücü işlev (Yİ) gelişimi dinamiklerine ilişkin derinlemesine ve bağlamsal bir anlayış geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Araştırma Ortamı

Araştırma, öğretmen-araştırmacının aynı zamanda öğretmen olarak görev yaptığı Türkiye'nin başkenti Ankara'da yer alan bir devlet ilkokulunun anasınıfında yürütülmüştür. Öğretmenin sınıfı 50 m² büyüklüğündedir. Okul bahçesinde iki ayrı oyun alanı bulunmaktadır. Biri salıncak ve kaydırak gibi sabit ekipmanların yer aldığı geleneksel oyun alanı, diğeri ise çeşitli zemin özelliklerine ve açık uçlu materyallere (AUM) sahip, "AUM Oyun Alanı" olarak adlandırılan alandır. Bu özel oyun alanı, açık uçlu materyallerle oyunu (AUMO) desteklemek amacıyla ilk eylem döngüsü sırasında tekerlekler, ahşap parçalar ve çeşitli oyun yapılarıyla tasarlanmıştır.

Araştırmacının sınıfıyla aynı katta yer alan bir diğer çalışma alanı ise "AUM Atölyesi"dir. Bu atölyede AUM, karşılıklı yerleştirilmiş dolaplar içerisinde bulunan esnek ve ayarlanabilir bölmelerde muhafaza edilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada öncelikle geliştirilmesi gereken alan belirlenmiş; ardından mevcut literatür taranmış ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda eylem planları tasarlanmıştır. Araştırma süreci iki aşamada yürütülmüştür: durumun keşfi ve uygulama. Eylem araştırmasının doğası gereği, veri toplama, değerlendirme ve yeni uygulamalara yönelik karar alma süreçleri araştırmanın tamamına yayılmıştır. Her günün sonunda, oyun oturumlarına ait video ve ses kayıtları ile gün içinde alınan yazılı notlar kullanılarak gözlem kayıtları oluşturulmuştur.

Çocukların yürütücü işlev (Yİ) becerilerinin mevcut düzeylerini ve gelişimsel değişimini değerlendirmek amacıyla, açık uçlu materyaller (AUM) ile gerçekleştirilen serbest oyun oturumları Oyun Gözlem Formu (OGF) ve Yürütücü İşlev Becerilerine Odaklanan Oyun Davranışları (YİBOD) Formu ile kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte her iki form da aynı oyun gözlemlerine uygulanmış; böylece Yİ ile ilişkili oyun davranışlarının kapsamlı biçimde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Araştırma süreci boyunca araştırmacı günlüğü, yansıtıcı düşünme, süreci izleme ve öz değerlendirme amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Oyun Gözlem Formu (OGF)

OGF, açık uçlu materyallerle oyun (AUMO) bağlamında serbest oyun oturumlarını sistematik ve izlenebilir biçimde betimlemek amacıyla, ilgili alanyazın taraması doğrultusunda geliştirilmiştir (Germeroth vd., 2019; Graue vd., 2025; Lautamo, 2012). Formun geliştirilme sürecinde, AUMO'nun doğasına uygun olarak oyunun bağlamı (mekân/zaman/düzen), materyal kullanımı, oyun türü ve oyun akışı ile çocukların akran etkileşim örüntülerinin aynı gözlem kaydında birlikte izlenebilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla OGF, (i) oturum ve bağlam bilgileri (tarih, süre, mekân, grup bileşimi, ortam düzeni), (ii) AUM kullanımı ve materyal etkileşimi, (iii) oyun türü ve oyun akışı (oyunun başlatılması, sürdürülmesi, geçişler/dağılma, tekrar eden örüntüler, senaryo/rol oluşumu) ile (iv) sosyal etkileşim ve yetişkin desteği (akran iletişimi, iş birliği/çatışma, rol-sıra düzenlemeleri, öğretmen-araştırmacının kısa

ve hedefli destek anları) olmak üzere dört ana bileşeni kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Formda bu bileşenleri görünür kılmak için işaretleme/işlevsel kategori temelli yapılandırılmış gözlem alanları ile, gözlemciye bağlamı ve kritik anları ayrıntılandırma olanağı veren açık uçlu betimleyici not alanları birlikte kullanılmıştır. Böylece OGF “ne oldu?” sorusunun yanı sıra, AUMO’nun nasıl örgütlendiğini ve oyunun nasıl ilerlediğini gösterecek biçimde tasarlanmıştır.

İçerik geçerliğini güçlendirmek amacıyla hazırlanan taslak form, okul öncesi eğitim ve oyun alanında uzman iki araştırmacı ile nitel araştırma/ölçme-değerlendirme alanında uzman bir araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda; (i) gözlem başlıklarının kapsamı ve sıralaması netleştirilmiş, (ii) kategori tanımları sadeleştirilmiş ve örtüşen ifadeler ayıklanmış, (iii) AUM kullanımını betimlemeyi kolaylaştıracak örnekleyici göstergeler eklenmiş, (iv) serbest oyun akışında sık görülen geçiş/dağılma anlarını yakalamaya dönük not alanları genişletilmiştir. Ardından OGF, üç haftalık pilot uygulama sürecinde serbest oyun oturumlarında denenmiş; pilot uygulamada formun uygulanabilirliği, kategori tanımlarının anlaşılabilirliği ve sınıf içi akış içinde doldurulabilirliği değerlendirilmiştir. Pilot bulgulara dayanarak formun son hâli oluşturulmuş ve asıl araştırma sürecinde kullanılmaya başlanmıştır.

OGF, durumun keşfi (müdahale öncesi) aşamasında serbest oyun sırasında gözlenen oyun davranışlarını ve AUM etkileşim örüntülerini başlangıç düzeyi olarak belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Uygulama sürecinde ise üç eylem döngüsü boyunca gerçekleştirilen gözlemler aracılığıyla AUMO’nun oyun davranışlarında oluşturduğu değişim, döngüler arası karşılaştırılabilir biçimde belgelenmiştir. OGF aracılığıyla gözlem ve video kayıtları, saha ve alan notlarıyla birlikte değerlendirilmiş; böylece AUMO oturumlarının yapısı ile oyun davranışlarındaki değişimlerin izlenebilirliği güçlendirilmiştir.

Yürütücü İşlev Becerilerine Odaklanan Oyun Davranışları Formu (YİBOD)

YİBOD, açık uçlu materyallerle oyun (AUMO) oturumları sırasında yürütücü işlev (Yİ) ile ilişkili oyun davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Form, oyun tipolojileri ve gözlem araçlarına ilişkin literatür taranarak yapılandırılmıştır (Fjærtøft, 2004; Hayward vd., 1974; Hughes, 1996; Loebach ve Cox, 2020); bu doğrultuda öncelikle AUM bağlamında gözlemlenebilecek Yİ odaklı davranışlar belirlenmiştir. Nitel ölçme, Yİ ve erken çocukluk eğitimi alanlarında uzman üç akademisyenden alınan geri bildirimler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiş; böylece fiziksel, sezgisel, sosyodramatik ve yapı-inşa olmak üzere dört oyun türünü kapsayan toplam 21 maddeden oluşacak şekilde son haline getirilmiştir. İki haftalık pilot uygulamanın ardından form nihai biçimiyle araştırmada kullanılmaya başlanmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, eylem araştırmasının planlama, durumun keşfi, uygulama ve nihai değerlendirme evrelerinin tamamı boyunca sürecin izlenmesi ve yansıtıcı değerlendirme yapılması amacıyla kullanılmıştır. Günlük kayıtlarına 02 Temmuz 2021 tarihinde başlanmış ve 18 Ekim 2022 tarihinde son verilmiştir. Öğretmen-araştırmacı; hazırlık süreçlerini, bu hazırlıkların gerekçelerini ve beklenen ve ortaya çıkan sonuçlara ilişkin değerlendirmelerini, karşılaşılan güçlükleri, denenilen çözüm yollarını ve yeni çözüm fikirlerini günlüğe düzenli olarak kaydetmiştir. Ayrıca süreç boyunca yapılan öznel sorgulamalar ve çıkarımlar yansıtıcı notlar olarak günlüğe aktarılmış; danışman ve dış değerlendiricilerle yapılan görüşmelerde dile getirilen öneriler ile alınan kararlar ve bu kararların sürece yansımaları da kayıt altına alınmıştır. Günlük, belirli aralıklarla yeniden okunup gözden geçirilerek süreçte ilk bakışta fark edilmeyen aksaklıkların görünür kılınmasına ve izleyen döngülere yönelik kararların gerekçelendirilmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı günlüğü, araştırma sorularına doğrudan yanıt üreten bir veri kaynağı olarak değil; müdahalenin döngüsel biçimde yapılandırılmasını destekleyen bir süreç izleme ve denetim izi kaynağı olarak değerlendirilmiş, bu nedenle bulguların tematik analizine dahil edilmemiştir.

Veri Analizi

Coghlan ve Brydon-Miller'a (2014) göre, eylem araştırmalarında değerlendirme süreci üç temel aşamadan oluşur: başlangıç düzeyinin belirlenmesi, biçimlendirici izleme ve sonuçların değerlendirilmesi. Bu çalışmada öğretmen-araştırmacı tarafından tanımlanan problem—çocuklarda olgunlaşmış oyun davranışlarının ve yürütücü işlev (Yİ) göstergelerinin yetersizliği—tez danışmanı ve iki dış değerlendirici ile paylaşılmıştır. İlk aşama olan başlangıç düzeyinin keşfi sürecinde, çocukların mevcut Yİ becerileri serbest oyun oturumlarının video kayıtları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda müdahale planlarının ilk taslağı oluşturulmuştur.

Biçimlendirici izleme aşamasında, birbirini izleyen üç eylem döngüsü gerçekleştirilmiştir. Bu süreç boyunca öğretmen-araştırmacı; video kayıtları, sesli notlar, yazılı alan notları, araştırmacı günlüğü ve yapılandırılmış gözlem araçları (OGF ve YİBOD) dahil olmak üzere çeşitli veri türlerini toplamıştır. Her yeni döngü, bir önceki döngüde elde edilen verilerin analizine dayalı olarak yeniden yapılandırılmış; böylece müdahaleler sürekli iyileştirmeye olanak tanıyacak şekilde yenilenmiştir.

Sonuç değerlendirmesi aşamasında, tüm veriler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiş ve araştırmacının genel sonuçları ortaya konmuştur. Gözlem kayıtları (OGF), video ile kaydedilen oyun oturumlarının dökümlerine dayanarak oluşturulmuş ve tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir (Patton, 2018). Bu süreçte öğretmen-araştırmacı, nitel araştırma konusunda eğitim almış bir yüksek lisans öğrencisi ile iş birliği içinde çalışarak video kayıtları temelinde bir kodlama sistemi (codebook) geliştirmiştir. Kodlama süreci, Creswell (2017) ile Guest ve diğerlerinin (2006) önerdiği çerçeveler doğrultusunda yürütülmüştür. Hazırlanan taslak kod kitabı, erken çocuklukta Yİ gelişimi ve eylem araştırmaları alanında çalışmaları olan iki dış uzman ile tez danışmanına uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur.

Gelen geri bildirimler doğrultusunda kod kitabının son hali oluşturulmuştur. Kod kitabının oluşturulmasında birlikte çalışılan yüksek lisans öğrencisi, sürece bağımsız kodlayıcı olarak dâhil edilmiştir. Tüm veri seti, öğretmen-araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından eş zamanlı ancak birbirinden bağımsız şekilde kodlanmıştır. Kodlama sonrasında karşılaştırmalı analizler yapılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik değerlendirilmiş ve kodlar arasındaki tutarlılık sağlanmıştır. Nihai kodlama şeması temel alınarak verilerden kategoriler ve temalar türetilmiştir.

Alan notları ve araştırmacı günlüğü, çocukların oyunlarındaki davranış örüntülerini anlamaya katkı sağlamış; pedagojik gözlemleri destekleyen ve alınan kararların gerekçelendirilmesine yardımcı olan tamamlayıcı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Bu veriler, bağlamsal geçerliği güçlendirmek amacıyla bağlam temelli bir çerçevede yorumlanmıştır.

Çoklu veri kaynağına dayalı bu analiz yaklaşımı, AUM temelli oyun oturumları süresince çocukların Yİ gelişimine dair hem derinlemesine hem de bütüncül bir anlayış sunmuştur. Farklı veri kaynakları arasında gerçekleştirilen üçgenleme (triangülasyon), araştırmacının inandırıcılığını artırmış; tez danışmanı ve dış değerlendiricilerle yürütülen ortak değerlendirmeler ise analiz sürecinin tutarlılığını pekiştirmiştir.

Araştırmanın İnandırıcılığı

Gözlemler, müdahale öncesinde bir ay ve müdahale süresince beş buçuk ay boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı; ayrıntılı belgelendirme, kapsamlı raporlama, uzman görüşlerine başvurma ve denetim izi (audit trail) uygulaması yoluyla sağlanmıştır (Creswell, 2017). İki dış denetleyicinin, veri setini ve araştırma sürecinde alınan kararları incelemesi; bağımsız bir yüksek lisans öğrencisinin gözlemci/kodlayıcı olarak sürece dâhil edilmesi araştırmanın inandırıcılığını daha da güçlendirmiştir (Schwandt ve Halpern, 1988).

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Veri toplama sürecinden önce, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (02.07.2021 tarihli, E-51944218-300-00001643481) ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Velilerden bilgilendirilmiş onam, çocuk katılımcılardan ise gönüllü katılım onayı alınmıştır. Katılımcıların hakları,

mahremiyetleri ve iyi oluş halleri gözlemlenmiş; araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılma hakları kendilerine açıkça ifade edilmiştir. Araştırma süreci boyunca çocuklar için güvenli ve saygılı bir ortam sağlanmış, katılımın gönüllülük esasına dayalı olması ve bilgilendirilmiş onam ilkesi titizlikle uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmen-araştırmacının çift rolünden kaynaklanabilecek etkiler en aza indirilerek nesnellik korunmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, açık uçlu materyaller (AUM) oyun ortamına entegrasyonunu geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen başlangıç gözlemleri ile eylem döngüleri süresince yapılan düzenlemelere dayalı bulgular sunulmaktadır. Yapılan bu düzenlemelerin çocukların yürütücü işlev (Yİ) becerileri göstergeleri ve oyun davranışları üzerindeki yansımaları araştırma soruları doğrultusunda özetlenmiştir.

Müdahale Öncesi Yİ Becerilerine İlişkin Bulgular

[Araştırma Sorusu 1: Açık uçlu materyallerle oyun (AUMO) müdahalesi öncesinde serbest oyun sırasında çocukların yürütücü işlev (Yİ) becerilerine ilişkin göstergeler nelerdir?]

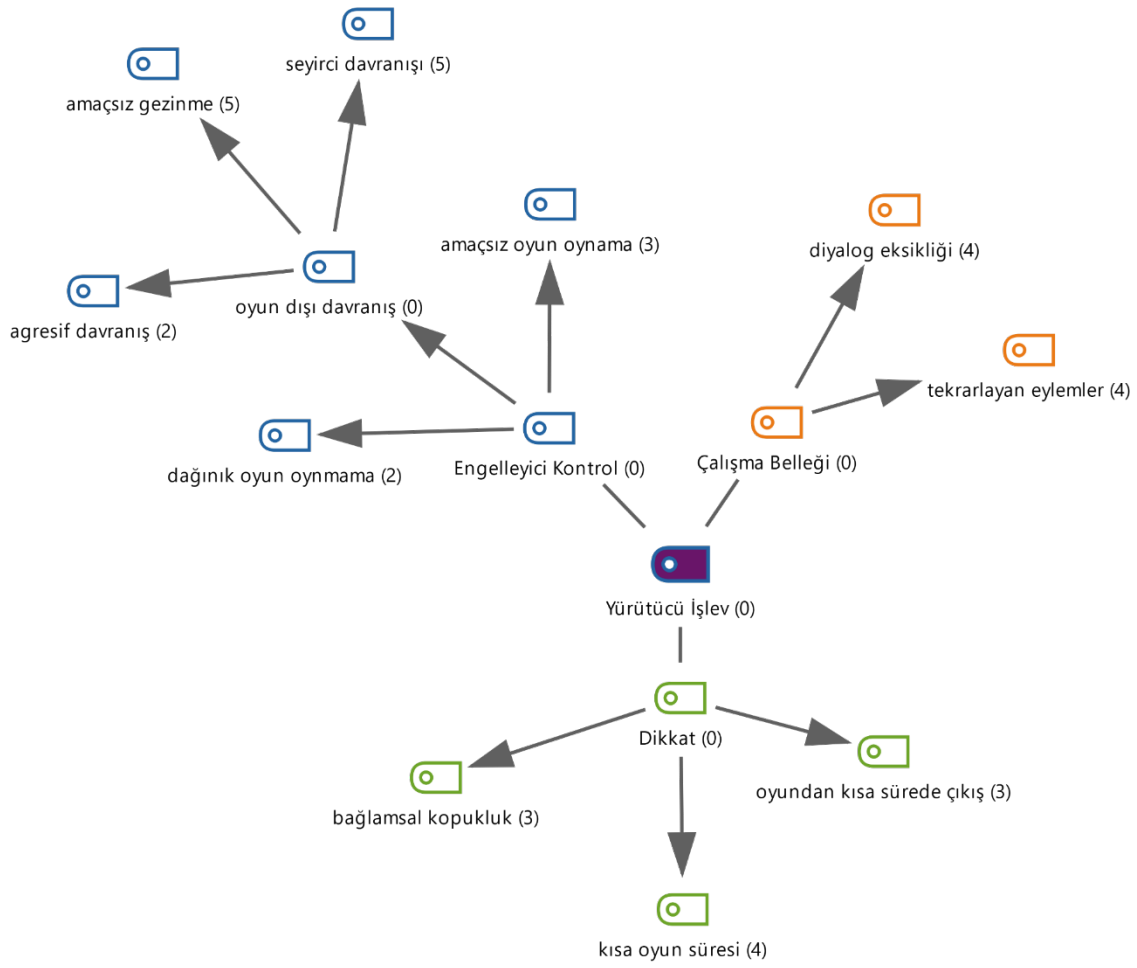
Müdahale öncesinde, AUM kullanılmayan serbest oyun sürecinde toplam 83 dakikalık (7 oturum) gözlem gerçekleştirilmiştir. Oyun gözlem formu (OGF) kayıtları, çocukların oyunlarında dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol ile ilişkili sınırlılıkların öne çıktığını göstermiştir. Dikkat kategorisinde en belirgin örüntü “kısa oyun süresi” olup, ortalama oyun süresi 10 dakika 57 saniye olarak kaydedilmiştir. Beş dakikadan kısa süren oyun oturumları “kısa oyun süresi” olarak kodlanmıştır. Ayrıca dikkat kategorisine ilişkin, oyundan çabuk vazgeçerek terk etme ve bağlamsal kopukluk gibi sorunlar da gözlemlenmiş ve kayıt altına alınmıştır.

Engelleyici kontrol kategorisinde en dikkat çekici örüntü “oyun dışı davranış”tır. Amaçsız gezinme, seyirci davranışı ve agresif davranışlar oyun dışı davranışlar olarak ele alınmıştır.

Çalışan bellek kategorisinde ise en sık gözlemlenen kodlar “tekrarlayan eylemler” ve “diyalog eksikliği” olmuştur (Şekil 2). Bu örüntüler, dil kullanımında, problem çözmede ve karar vermede yetersizliklere işaret etmektedir (Cowan, 1999). OGF kayıtlarında şu ifadeler yer verilmiştir:

Ç2 bozuk telefonu eline aldı ve sürekli tuşlarına bastı. Zaman zaman yere uzanıp yuvarlandı. Ç7 dramatik oyun alanında bir bebek, tencere oynucağı ve kaşık aldı; tencereyi karıştırırken aynı anda bebeğini besliyormuş gibi yaptı. Ç7 yaklaşık 3–4 dakika boyunca bu eylemi tekrarlardı. Bu süreçte gözleri ara sıra çevredeki diğer çocukların oyunlarına kaydı. Ardından Ç21 oyun alanına geldi; bir süre onları izledi, ancak ne Ç7 ne de Ç21 ile herhangi bir diyalog kurmadı.

Bu gözlemler, çocukların dikkat, engelleyici kontrol ve çalışan bellek alanlarında belirgin Yİ yetersizlikleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Müdahale öncesinde bu davranışların belirlenmesi, sonraki müdahale adımlarının planlanmasına yön veren önemli bir dayanak oluşturmuştur.

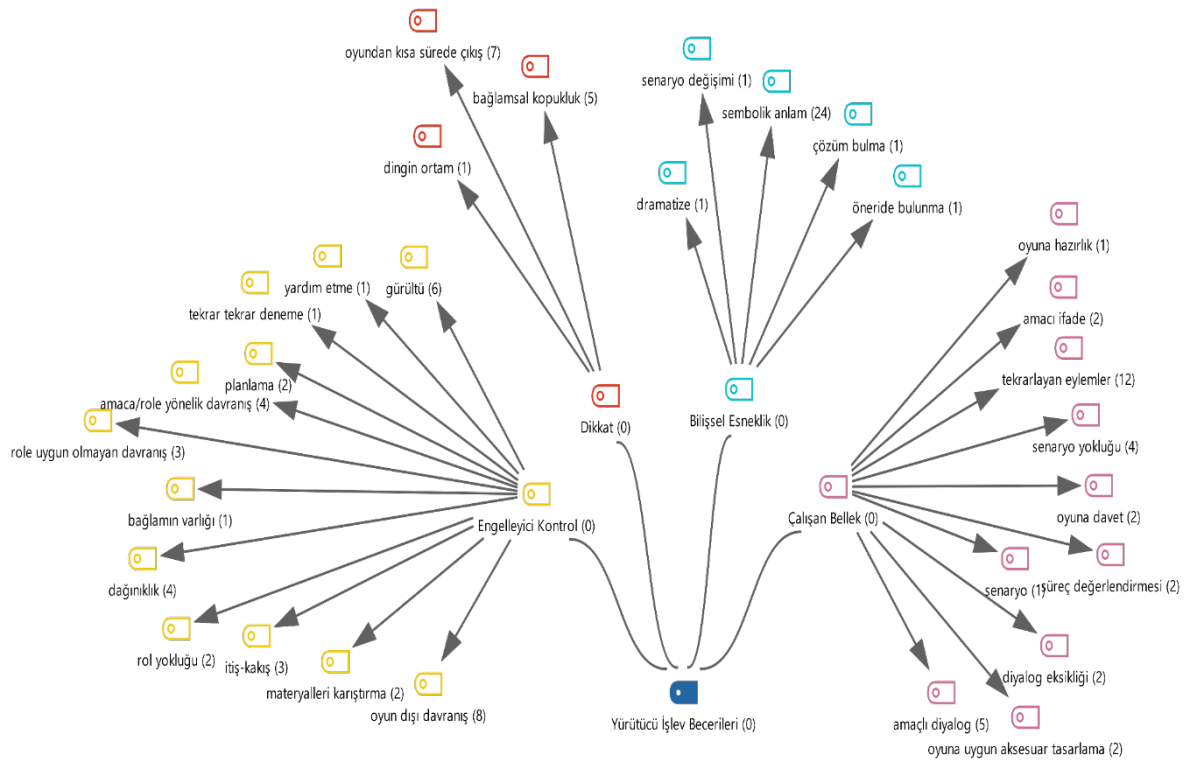


Şekil 2. Durum tespiti aşamasındaki oyun gözlem kayıtlarının MaxQDA kod haritası.

Durumun keşfi aşamasının tamamlanmasının ardından, birinci eylem planı kapsamında alınan kararlara ve yapılan düzenlemelere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Eylem Araştırması Döngüleri Boyunca Yürütücü İşlev (Yİ) Becerilerindeki Gelişmelere İlişkin Bulgular

[Araştırma Sorusu 2: Açık uçlu materyallerle oyun (AUMO) temelli müdahalelerin, eylem araştırması döngüleri boyunca uygulanması, yürütücü işlev (Yİ) ile ilişkili oyun davranışlarını nasıl etkilemektedir?]

Birinci Eylem Döngüsü (1 Kasım – 20 Aralık 2021)**Şekil 3.** Birinci eylem döngüsündeki oyun gözlem kayıtlarının MaxQDA kod haritası.

Birinci eylem döngüsü sırasında, çocukların Yİ becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Sınıf içerisinde bir AUM Merkezi oluşturulmuş ve okul bahçesinde bir AUM oyun alanı kurulmuştur. Ayrıca, AUM atölyesi, haftalık ziyaretler yoluyla çocuklara çeşitli oyun fırsatları sunacak şekilde zenginleştirilmiştir. Müdahale sürecinde çocukların oyun temalarına, kullandıkları materyallere veya tercih ettikleri oyun türlerine müdahale edilmemiş, gözlemler doğal akış içinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte toplam 1.005 dakika süren 53 oyun oturumu gözlemlenmiştir. Müdahale sonrasında, OGF kayıtları çalışan bellek, engelleyici kontrol, dikkat ve bilişsel esneklik olmak üzere dört ana kategori altında kodlanarak analiz edilmiştir (Şekil 3).

Analiz sonuçlarına göre, dikkat kategorisinde en sık karşılaşılan sorun “oyundan kısa sürede çıkış” olarak belirlenmiştir. Engelleyici kontrol açısından en sık gözlenen kod “oyun dışı davranış” olup, bunu “gürültü” izlemiştir. Bilişsel esneklik kategorisinde en sık kaydedilen kod “sembolik anlam” olmuştur. Çalışan bellek açısından ise en yaygın gözlenen örüntü “tekrarlayan eylemler” olarak saptanmıştır.

Bir çocuğun sosyodramatik oyun oturumuna ait gözlem kaydında şu ifadeler yer verilmiştir:

Ç18, yere oturarak telefon tuşlarına bastı. Ç22, bir kaşık ve tencere alarak karıştırmaya başladı. Ç17, Ç3 ve Ç1 dramatik oyun merkezine katıldı ve her biri birer bebek aldı. Ç22 ile Ç18 tartıştı. Kendilerine, rollerin belirlenmesinin oyunu daha eğlenceli hâle getireceği söylendi. Ç22 anne, Ç18 bebek, Ç1 kız kardeş, Ç3 teyze ve Ç17 kız kardeş rolünü üstlendi. Ç22, anne rolünde yemeği karıştırmaya devam etti. Ç1, Ç3 ve Ç17 sohbet etti ancak konuşmaları rollerle ilgili değildi.

Kayıtlar, oyunun belirgin bir senaryoya, rol dağılımına, tematik tutarlılığa ve amaçlı diyaloga sahip olmadığını göstermiştir. Tekrarlayan eylemler, kısa süreli katılım, amaçsız dolaşma ve saldırganlık gibi oyun dışı davranışlar gözlemlenmiştir. Bu sosyodramatik oyunda, çocukların ortak yaşantılara verdikleri tepkiler tutarsız olmuştur. Sembolik anlamlar ve kullanımlar ise sıradan nitelikte olup, Vygotsky’nin olgunlaşmamış oyun davranışları kavramını yansıtmaktadır (Bodrova ve Leong, 2017).

Birinci eylem döngüsünden elde edilen bulgular, çocukların oyun davranışlarında halen çeşitli sınırlılıkların bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara doğrultusunda yapılandırılan müdahaleler; çocukların oyun ortamlarına erişimini kolaylaştırmayı, AUM kullanımını artırmayı ve oyun süreçlerini daha işlevsel hâle getirmeyi hedeflemiştir (Tablo 2).

İkinci Eylem Döngüsü (21 Şubat – 21 Mart 2022)

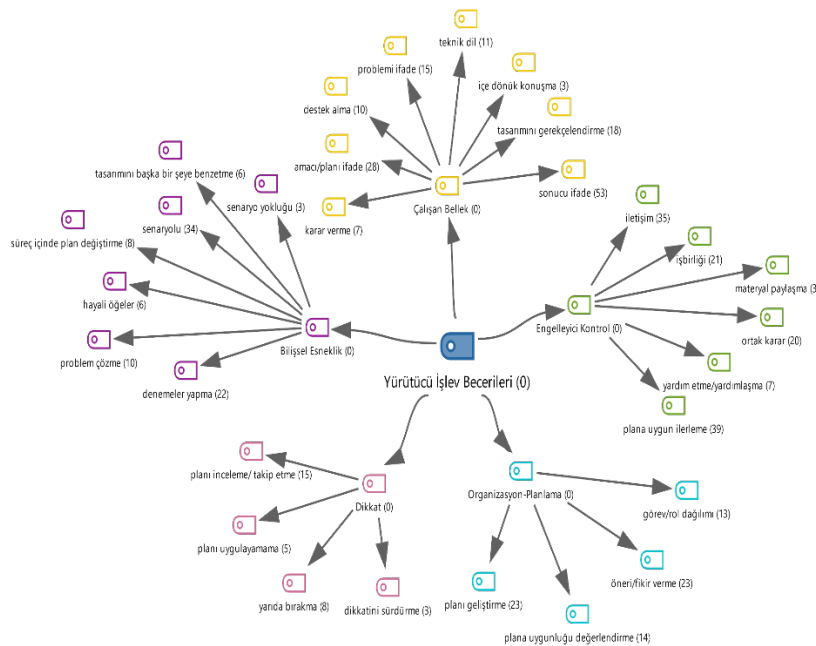
İkinci eylem döngüsü sırasında, çocukların erişimini kolaylaştırmak amacıyla açık uçlu materyaller (AUM) kutularının dışına, içeriğini temsil eden örnek materyaller eklenmiştir. AUM atölyesi ziyaretleri haftada iki kez olacak şekilde artırılmıştır. Önceki OGF kayıtlarının analizine dayalı olarak, çocukların ilgisini çekmeyen AUM'ların yerine yeni alternatifler sunulmuştur. Ayrıca, blok merkezinde kullanılmaya uygun AUM'lar belirlenmiş ve bu materyallerin blok merkeziyle bütünleşmesi sağlanmıştır. Bu süreçte, çocukların oyun planlama becerilerini desteklemek amacıyla Güler'in (2007) Oyun Planlama Modeli uygulanmıştır. Bu modelde, serbest oyun öncesinde gerçekleştirilen çember zamanında çocuklar, oyun planlarını, üstlenecekleri rolleri ve kullanacakları materyalleri sözlü olarak ifade etmişlerdir. Ardından planlarını görselleştirmelerini teşvik etmek amacıyla oyun planlama kartları dağıtılmıştır.

İkinci eylem döngüsü süresince, toplam 2.426 dakika süren 63 oyun oturumu gerçekleştirilmiştir. Gözlem kayıtlarının uzman değerlendirmesinin ardından, öğretmen-araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı kayıtları kodlamıştır. Creswell'in (2017) önerdiği doğrultuda, Guest ve diğerlerinin (2006) kod kitabı temel alınarak kodlayıcılar arası uyum Kappa testi ile değerlendirilmiş ve 0,88 düzeyinde yüksek bir uyum elde edilmiştir [$Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0,88$].

Gözlem kayıtlarının analizinin ardından Yİ teması dikkat, organizasyon-planlama, engelleyici kontrol, çalışan bellek ve bilişsel esneklik kategorilerine ayrılmıştır (Şekil 4). Bilişsel esneklik kategorisinde en belirgin kod "senaryolu" olup, özellikle kapalı alan sosyodramatik oyun oturumlarında sıkça kaydedilmiştir. Bir sosyodramatik oyun oturumuna ait gözlem kaydında şu ifadeler yer verilmiştir:

Çocuklar, Waldorf bebeklerine roller vererek canlandırmalar yaptı. Bir bebek hasta, diğeri ise dış hekimi rolünü üstlendi. Dış çekimi yapıyormuş gibi davranarak senaryoyu "Sakin ol, acımayacak" ve "Dişlerine daha iyi bakmalısın" gibi diyaloglarla zenginleştirdiler.

Çalışan bellek kategorisindeki kodlar incelendiğinde, "sonucu ifade" öne çıkarken; engelleyici kontrol kategorisinde "plana uygun ilerleme" dikkat çekmektedir. Organizasyon-planlama kategorisinde "öneri/fikir verme" ve "planı geliştirme" kodları yaygın olarak gözlenmiştir. Dikkat kategorisinde ise "planı inceleme/takip etme" kodunun sık kullanıldığı belirlenmiştir.



Şekil 4. İkinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen OGF kayıtlarının MaxQDA kod haritası

Değerlendirme sonrasında, çocukların plan yapma, plana uyma, planın uygulanma durumunu değerlendirme ve planlarını geliştirme konularında önemli ilerlemeler kaydettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca grup içindeki akranlarına öneri/fikir sunma, etkili iletişim kurma, ortak karar alma, iş birliği yapma, oyun/etkinlik sonuçlarını ifade etme ve olgunlaşmış oyun davranışları sergileme alanlarında da gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

İkinci eylem döngüsünün sonunda kodlama, kategorileştirme ve tema oluşturma sürecinde çalışan bellek kategorisinin en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun, uygulanan oyun planlama adımıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Gözlemlenen bu gelişmelere rağmen öğretmen-araştırmacı, AUM'un dış mekânda kullanımının oldukça sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu nedenle, ikinci eylem döngüsünde yeterince gözlemlenmeyen fiziksel oyunu da kapsayacak şekilde, AUM'un yer aldığı dış mekân oyun etkinliklerinin desteklenmesine karar verilmiştir.

İkinci eylem döngüsünden elde edilen bulgular, çocukların oyun süreçlerinde belirli sınırlılıkların sürdüğünü ve özellikle fiziksel oyun boyutunun yeterince desteklenmediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, üçüncü eylem döngüsü için bir dizi iyileştirme kararı alınmıştır (Tablo 2).

Üçüncü Eylem Döngüsü (2 Mayıs – 6 Haziran 2022)

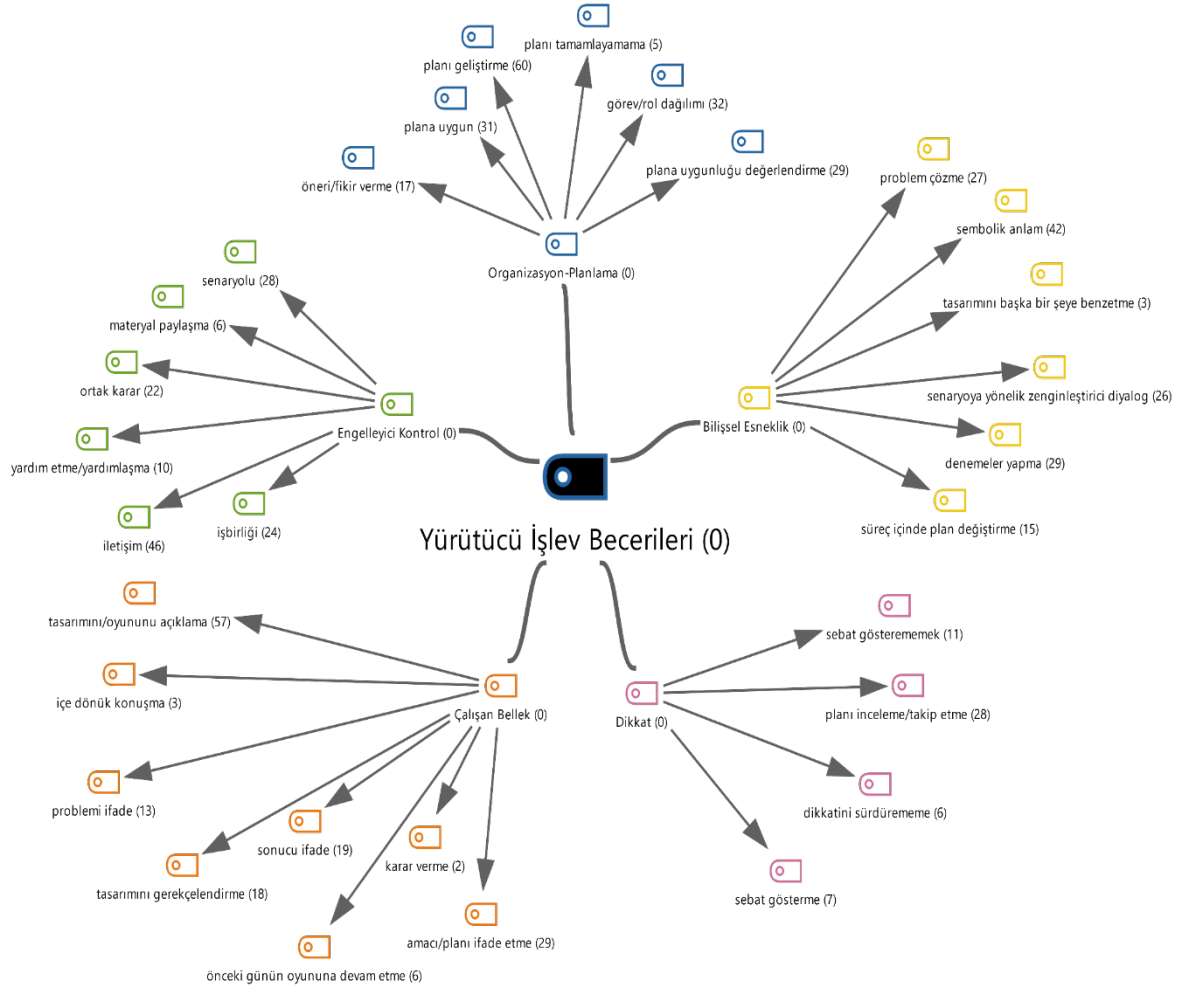
Üçüncü eylem döngüsünde uygulanan müdahaleler, ikinci eylem döngüsünde belirlenen sınırlılıkları gidermeye yönelik sistematik bir iyileştirme sürecini içermiştir. Özellikle fiziksel oyun boyutuna ilişkin eksiklikleri ele alacak yeni stratejiler geliştirilmiştir. Bu doğrultuda oyun uygulama programı daha esnek bir yapı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Haftada bir gün tüm çocuklar sınıf içinde oyun etkinliklerine katılmış; haftada iki gün çocuklar iki gruba ayrılarak (her biri 10 çocuk) dönüşümlü biçimde atölyede oynamış; haftada iki gün ise tüm grupla açık hava oyun etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme, çocukların farklı ortamlar ve materyallerle etkileşimlerini artırarak oyun deneyimlerini zenginleştirmeyi amaçlamıştır.

Açık uçlu materyallerin (AUM) dış mekânda kullanımını artırmak amacıyla açık hava oyun alanı; büyük drenaj boruları, farklı boyutlarda atık su boruları, çeşitli taşlar, plastik meyve kasaları, araba lastikleri, tenis topları, ahşap parçalar ve gerçek mutfak gereçleri (örneğin kek kalıpları, tencereler, tavalar, kapaklar, plastik süzgeçler, kepçeler) ile zenginleştirilmiştir. Bu materyallerin, farklı oyun türlerini desteklemesi ve çocukların yaratıcı oyunlarını teşvik etmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, günlük eğitim akışı yeniden düzenlenerek çocuklara oyun planlaması için daha fazla zaman ayrılmış; kahvaltı sonrasında oyun süresi 1 saat 15 dakikaya çıkarılmıştır. Bu süre hem oyun planlama hem de uygulama aşamalarını kapsamıştır. Güler'in (2007) Oyun Planlama Modeli uygulanmaya devam edilerek çocukların rollerini tanımlamaları ve kullanacakları materyalleri önceden belirlemeleri teşvik edilmiştir. Planlama sürecine ek olarak, oyun etkinliklerinin ardından değerlendirme oturumları başlatılmıştır. Bu oturumlarda çocuklara oyun süreçlerini yansıtmaları, karşılaştıkları güçlükleri tartışmaları ve geliştirdikleri stratejileri ifade etmeleri için fırsat sunulmuştur. Bu yaklaşım, oyun bağlamında öz düzenleme becerilerini desteklemeyi ve geliştirmeyi hedeflemiştir.

Üçüncü eylem döngüsü boyunca toplam 85 oyun oturumu (2.979 dakika) gözlemlenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra gözlem kayıtları öğretmen-araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanmış; yüksek düzeyde uyum sağlanmıştır (Kappa = 0,90). Döngü sonunda yürütücü işlev (Yİ) teması; dikkat, organizasyon-planlama, engelleyici kontrol, çalışan bellek ve bilişsel esneklik kategorilerini içermiştir (Şekil 5).

Bilişsel esneklik kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod "sembolik anlam" olmuştur. Dikkat kategorisinde "planı inceleme/takip etme", engelleyici kontrol kategorisinde "iletişim" kodu öne çıkmıştır. Çalışan bellek kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod "tasarımı/oyunu açıklama" iken, organizasyon-planlama kategorisinde ise en yüksek frekansa sahip kod "planı geliştirme" olmuştur. "Planı geliştirme" koduna ait gözlem kaydında şu ifadeler yer verilmiştir:

Ç1, Ç3, Ç11 ve Ç24 bahçedeki oyun alanına girerek mutfak gereçlerini yerleştirdi. Ç20 yanlarına gelerek çok aç olduğunu, biraz yemek alıp alamayacağını sordu. Başta “Hayır, oyunda erkek istemiyoruz, kendi oyununuzu oynayın” dediler ancak bir süre sonra aralarında bir diyalog başladı. Bir süre sonra “Yemek almak isteyenler sıraya girsin” dediler. Ç11, “Bizim evimiz lokantaymış ve ev yapımı yemek satıyormuşuz” dedi. Bu fikir beğenildi ve Ç3, “Bahçeye masa koyalım, lokantamız büyüsün, ben garson olurum ve siparişlerini alırım” dedi.



Şekil 5. Üçüncü eylem döngüsünde gerçekleştirilen OGF kayıtlarının MaxQDA kod haritası



Görsel 1. Üçüncü eylem döngüsü uygulamasına ait örnek görseller

Tablo 2. Eylem döngülerine göre müdahale bileşenleri, öne çıkan bulgular ve alınan kararlar

Döngü	Müdahale	Öne çıkan bulgular	Karar
Durumun keşfi	Herhangi bir müdahale yapılmaksızın serbest oyun zamanları sistematik şekilde gözlemlendi.	Dikkat: Çocuklarda kısa oyun süresi, oyundan çabuk vazgeçerek terk etme ve bağlamsal kopukluk gibi sorunlar. Çalışan bellek: Tekrarlayan eylemler, çocuklar arasında diyalog eksikliği ile karşılık bulan olgunlaşmamış oyun davranışları. Engelleyici kontrol: Oyun dışı davranış.	Blok ve dramatik oyun merkezi arasında AUM Merkezi oluşturulması; AUM atölyesinin çocukların ilgisini çekebilecek çeşitli AUM ile donatılması ve haftada bir ziyaretle sistematik kullanımı; açık hava AUM alanının oluşturulması ve düzenli ziyaret edilmesi.
1. döngü	Sınıf içinde AUM merkezi; okul bahçesinde AUM oyun alanı oluşturuldu. AUM atölyesinin zenginleştirilerek haftada bir ziyaret edildi.	Dikkat: Oyundan kısa sürede çıkış. Engelleyici kontrol: Oyun dışı davranış/gürültü. Çalışan bellek: Tekrarlayan eylemler. Bilişsel esneklik: Sembolik anlamın sınırlılığı. Oyun Türleri: Sınırlı düzeyde gözlemlenen fiziksel oyun, sezgisel oyun türünde bazı maddelerin puanında düşüş. Yapı-inşa oyununa ait madde puanlarında artış.	AUM kullanımını geliştirmek amacıyla kutuların örnek materyallerle etiketlenmesi; atölye ziyaretlerinin sıklığının iki katına çıkarılması ve çocukların ilgisini çekmeyen materyallerin yerine yeni alternatifler sunulması; Güler'in (2007) oyun planlama modelinin uygulanması.
2. döngü	AUM kutuları, içeriği temsil eden örnek materyallerle etiketlendi. Atölye ziyaretleri haftada iki kez olacak şekilde artırıldı. İlgi çekmeyen AUM'ların yerine yeni alternatifler sunuldu. Oyun Planlama Modeli uygulanmaya başlandı.	Bilişsel esneklik: Sosyo-dramatik oyun oturumlarında senaryo varlığı. Çalışan bellek (en yüksek frekans): Oyunun/tasarımın sonucunu ifade etme. Engelleyici kontrol: Plana uygun ilerleme, iş birliği, artan iletişim. Organizasyon-planlama: Arkadaşlarına öneri/fikir verme ve başlangıçtaki planını geliştirme. Dikkat: Planını inceleme. Oyun Türleri: Fiziksel oyun, hiç görülmedi. Yapı-inşa oyununa ait madde puanlarında artış. Sosyodramatik oyun puanlarında belirgin artış.	Oyun uygulama programının çocukların farklı ortamlarda oyun deneyimi yaşamalarını sağlamak üzere sınıf, atölye ve açık hava etkinliklerinin dönüşümlü olarak planlanması, fiziksel oyunu desteklemek amacıyla açık hava oyun alanının zenginleştirilmesi, planlamaya daha fazla zaman ayrılabilmesi için oyun süresinin uzatılması, Oyun Planlama Modelinin sürdürülmesi ve oyun sonrasında değerlendirme oturumları eklenmesi.
3. döngü	AUM alanlarına erişim 1 gün sınıf içi merkezde, 2 gün atölyede, 2 gün açık havada olacak şekilde düzenlendi. Açık hava alanı zenginleştirildi. AUMO için ayrılan süre 1s15d'ye çıkarıldı. Oyun Planlama + oyun sonrası değerlendirme oturumları olarak süreç genişletildi.	Dikkat: Planı inceleme/takip etmede artış. Engelleyici kontrol: Artan iletişim. Çalışan bellek: Artan tasarımı/oyunu açıklama. Organizasyon-planlama: Oyunun başında yaptığı planı geliştirme. Bilişsel esneklik: Sembolik anlamın daha üretken kullanımı. Oyun Türleri: Sezgisel oyun türünde birinci döngü sonrası düşen puanlarda yükseliş. Yapı-inşa oyununa ait madde puanlarında artış. Sosyodramatik oyun puanlarında kısmi düşüş. Fiziksel oyun göstergelerinde belirgin artış.	Yı göstergeleri ve oyun olgunluğu göstergelerinde gözlenen belirgin artışlar doğrultusunda, müdahale bileşenlerinin hedeflenen düzeye ulaştığına karar verilmiştir. Bu nedenle yoğun müdahale süreci sonlandırılarak uygulama rutin sınıf işleyişine entegre edilmiş; AUM düzeninin korunması ile oyun planlama ve oyun sonrası değerlendirme oturumlarının sürdürülebilirlik amacıyla periyodik olarak sürdürülmesi kararlaştırılmıştır.

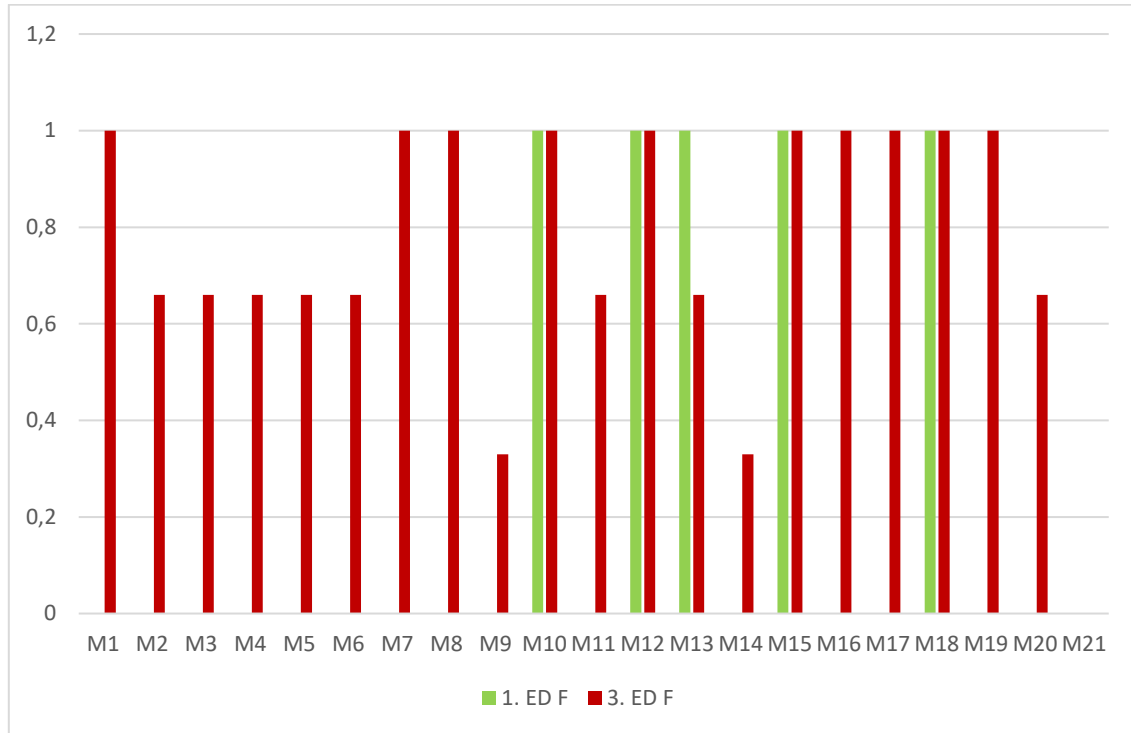
Açık Uçlu Materyaller (AUM) İçeren Farklı Oyun Türleri Aracılığıyla Yürütücü İşlev (Yİ) Becerilerinin Yansımaları

[Araştırma Sorusu 3: Açık uçlu materyallerin (AUM) farklı oyun türlerinde kullanımı, zaman içinde yürütücü işlev (Yİ) bileşenlerindeki değişimleri nasıl yansıtmaktadır?]

Bu bölümde sunulan veriler, gözlem oturumlarının ardından AUM materyallerini içeren farklı oyun türlerinde sergilenen Yİ becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan YİBOD aracılığıyla toplanmıştır. Değerlendirme sürecinde her bir madde için frekans ve ortalama değerler hesaplanmış, bulgular farklı oyun türleri arasında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Açık Uçlu Materyaller (AUM) ile Fiziksel Oyunda Gözlemlenen Yürütücü İşlev (Yİ) Odaklı Oyun Davranışlarındaki Değişimler

Birinci eylem döngüsünde sınırlı düzeyde gözlemlenen fiziksel oyun, ikinci eylem döngüsünde hiç kaydedilmemiştir (Şekil 6). Bu durum, öğretmen-araştırmacının müdahale stratejilerini yeniden gözden geçirmesine yol açmıştır. İkinci eylem döngüsünün ardından bu durumun olası nedenleri üzerinde düşünülmüş ve üçüncü eylem döngüsü süresince dış mekânda fiziksel oyunu destekleyen materyaller ortama eklenmiştir. Bunun sonucunda, beklendiği üzere fiziksel oyun sıklığında belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

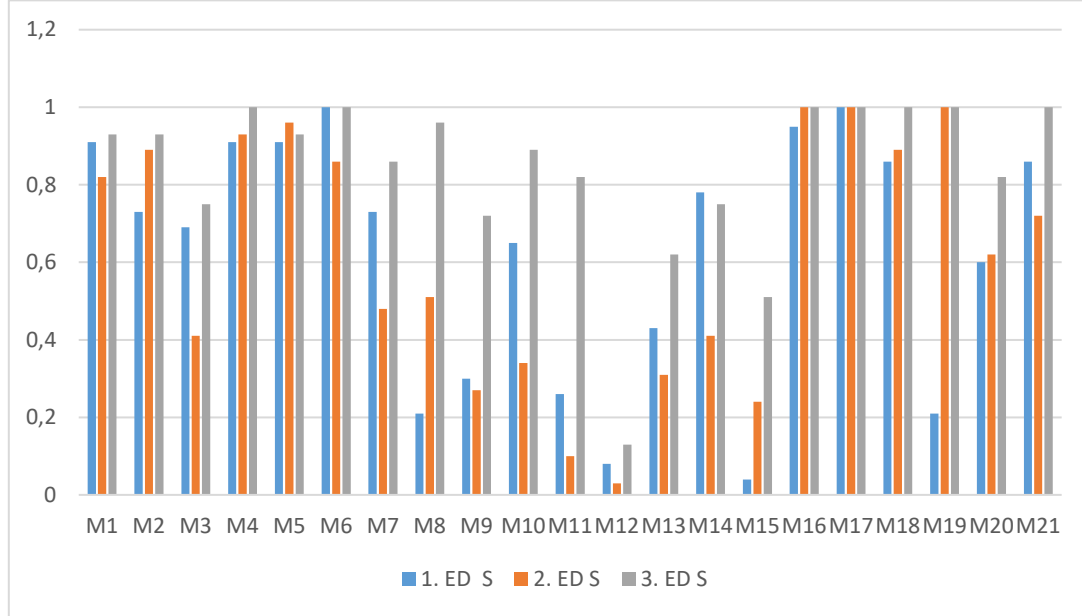


Şekil 6. Eylem döngüleri (ED) süresince fiziksel oyuna ait YİBOD madde puanı ortalamalarının dağılımı

En fazla değişim gösteren maddeler; “M1: Sergilediği fiziksel etkinliğin oyunda sembolik bir anlamı vardır.”, “M7: Fiziksel etkinlikte başarısız olduğunda hemen vazgeçmez; farklı yollar dener.”, “M8: Fiziksel etkinliği bir oyun/senaryonun parçası olarak kullanır.”, “M16: Oyun süresi 5–10 dakikadan fazla sürmez.”, “M17: Çocuk bir etkinlikten diğerine hızlı geçiş yapar.” ve “M19: Çocuk etkinliği gerçekleştirmeye belirgin şekilde odaklanır.” olmuştur. Tüm oyun oturumlarından tam puan alan bu maddeler incelendiğinde; M1 ve M8’de bilişsel esneklik ve çalışan bellek becerilerinde, M16, M17 ve M19’da dikkatte, M7 ve M8’de ise engelleyici kontrol becerisinde gelişmeyi yansıttığı söylenebilir.

Açık Uçlu Materyaller (AUM) ile Sezgisel Oyunda Gözlemlenen Yürütücü İşlev (Yİ) Odaklı Oyun Davranışlarındaki Değişimler

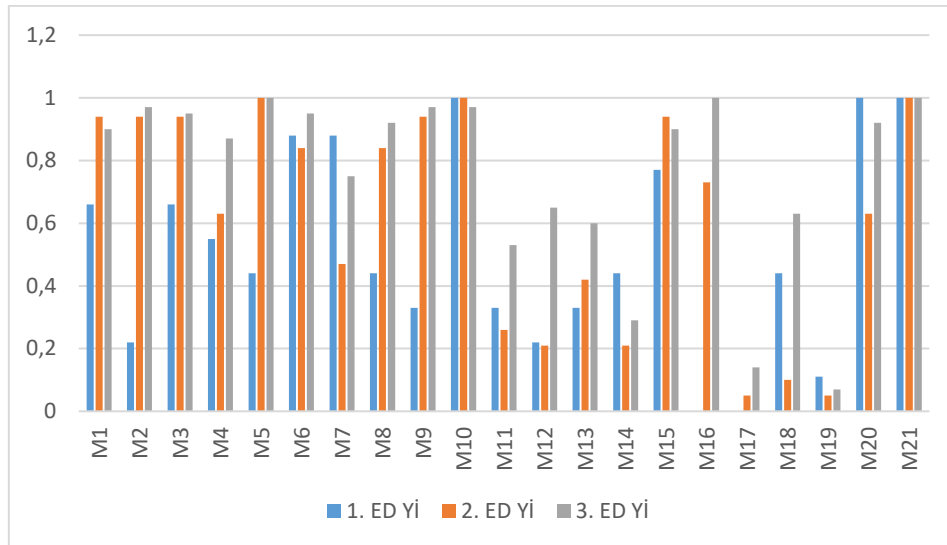
YİBOD sezgisel oyun türü bağlamında değerlendirildiğinde bazı maddelerde birinci eylem döngüsünün ardından puan düşüşleri gözlemlenmiştir. Ancak, bu maddelerin tamamında üçüncü eylem döngüsü sırasında yeniden artış olduğu belirlenmiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Eylem döngüleri (ED) süresince sezgisel oyuna ait YİBOD madde puanı ortalamalarının dağılımı

En belirgin değişim gösteren YİBOD maddeleri; “M8: Çocuk oyun sırasında duyularını aktif olarak kullanır.”, “M10: Nesnelerle oluşturulan yapı/tasarım değişime ve dönüşüme açıktır.”, “M11: Çocuk oyun sırasında nesnenin tüm özelliklerini keşfetmek için çeşitli yollar dener.” ve “M19: Çocuk oyuna başlamadan önce nesnelerle plan yapar.” olmuştur. Bu maddeler incelendiğinde; M8’in dikkati, M10 ve M11’in bilişsel esnekliği, M19’un ise organizasyon-planlama becerilerini vurguladığı şeklinde yorumlanabilir.

Açık Uçlu Materyaller (AUM) ile Yapı-İnşa Oyununda Gözlemlenen Yürütücü İşlev (Yİ) Odaklı Oyun Davranışlarındaki Değişimler



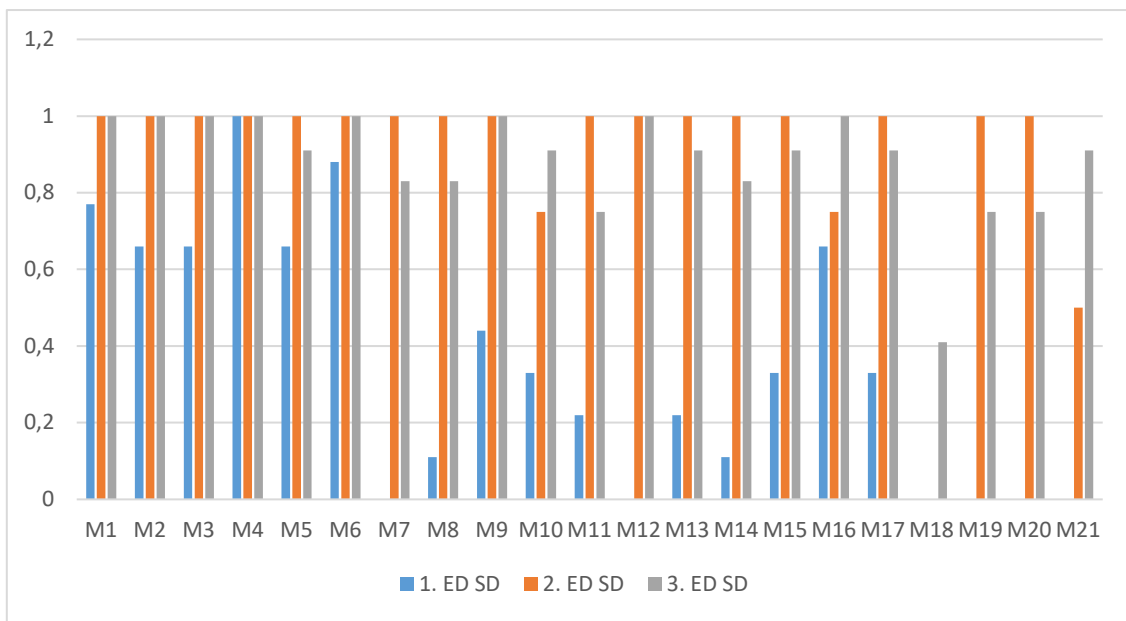
Şekil 8. Eylem döngüleri (ED) süresince yapı-inşa oyununa ait YİBOD madde puanı ortalamalarının dağılımı

Eylem döngüleri boyunca, yapı-inşa oyununa ait YİBOD madde puanlarının büyük çoğunluğunda artış gözlemlenmiştir (Şekil 8).

Üç eylem döngüsü boyunca yapı-inşa oyununa ait YİBOD puanlarında en dikkat çekici artış gösteren maddeler; “M2: İstenilen amaca ulaşmak için planlarına atıfta bulunur.”, “M5: Karşılaştığı zorluklara yönelik problem çözme fikri geliştirir.”, “M9: Bir şeyin nasıl yapılacağını ve inşa edileceğini belirtir.” ve “M16: Uzun vadeli projeler ve görevler gerçekleştirir.” olmuştur. İlgili maddeler Yİ ile ilişkilendirildiğinde; M2, M9 ve M16’nın çalışan bellek ve organizasyon-planlama becerileri ile; M5’in ise bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Açık Uçlu Materyaller (AUM) ile Sosyodramatik Oyunda Gözlemlenen Yürütücü İşlev (Yİ) Odaklı Oyun Davranışlarındaki Değişimler

Üçüncü eylem döngüsünde bazı maddelerin ortalama puanlarındaki düşüş, öğretmen-araştırmacı tarafından fark edilmiş ve açık hava alanının genişletilmesiyle sosyodramatik oyun yeniden güçlendirilmiştir (Şekil 9).



Şekil 9. Eylem döngüleri (ED) süresince sosyodramatik oyuna ait YİBOD madde puanı ortalamalarının dağılımı

Birinci eylem döngüsünden sonra M7, M12, M18, M19, M20 ve M21 maddeleri 0 puan kaydedilmiş ancak izleyen eylem döngülerinde bu maddeler tam puan veya tam puana yakın değerlere ulaşılmıştır. İçerikler incelendiğinde “M7: Oyun senaryosunun nasıl ilerleyeceğine dair uzun konuşmalar yapar.”, “M12: Oyunda birden fazla konu/tema vardır.”, “M18: Oluşturduğu hayali senaryo, önceki günlerde başlayan bir oyunun devamıdır.”, “M19: Oyunun ana odağı tekrarlayan eylemlerdir.”, “M20: Senaryoda bağlamsal bütünlük yoktur.” ve “M21: Oyundaki sembolik temsil unsurları olağandışıdır.” şeklindedir. Bu gelişmelerin doğrudan çalışan bellek, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol ile; dolaylı olarak ise dikkat ve organizasyon-planlama becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu noktada, araştırma süresince elde edilen bulguların döngüler boyunca izlediği genel örüntüyü ve Yİ göstergeleri ile oyun türlerindeki değişimin bütüncül seyrini tek bakışta sunmak amacıyla çalışmanın temel bulguları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Döngülere göre Yİ göstergeleri ve oyun örüntülerindeki değişimin özeti

Gösterge	Durumun Keşfi	1. Döngü	2. Döngü	3. Döngü
Dikkat	Kısa oyun süresi; oyundan çabuk vazgeçme/terk etme; bağlamsal kopukluk	Oyundan kısa sürede çıkış sürüyor	Planı inceleme/takip etmede artış	Planı inceleme/takipte belirgin artış
Engelleyici kontrol	Amaçsız gezinme, seyirci davranışı ve saldırgan davranışlar gibi oyun dışı davranışlar	Oyun dışı davranışlar ve gürültü belirgin	Plana uygun ilerleme; iş birliği ve iletişim artışı	Oyun içinde senaryoya dayalı diyalogda ve iletişimde artış
Çalışan bellek	Tekrarlayan eylemler; çocuklar arası diyalog eksikliği ile ilişkili olgunlaşmamış oyun örüntüleri	Tekrarlayan eylemler sürüyor	Oyunun/tasarımın sonucunu ifade etme (en yüksek frekans)	Tasarımı/oyunu açıklama ve sürdürme davranışlarında artış
Organizasyon -planlama	-	-	Arkadaşlarına öneri/fikir verme; başlangıç planını geliştirme	İlk planı geliştirme ve plana uygun ilerleme
Bilişsel esneklik	-	Sembolik anlam üretimi sınırlı	Sosyodramatik oyunda senaryo varlığında belirginleşme	Sembolik anlamın daha üretken ve çeşitli kullanımı
Oyun türleri (YİBOD)	AUM yok; olgunlaşmamış oyun davranışları	Fiziksel oyun sınırlı; sezgisel oyun göstergeleri sınırlı, yapı-inşa oyununda artma eğilimi	Fiziksel oyun görülmedi; yapı-inşa göstergelerinde artış; sosyodramatik oyunda belirgin artış	Sezgisel oyunda önceki düşüş sonrası yükseliş; yapı-inşa artışı sürüyor; sosyodramatik oyunda kısmi düşüş

Tartışma

Bu çalışma, eylem araştırması çerçevesinde açık uçlu materyallerin (AUM) çocukların oyun davranışları ve yürütücü işlev (Yİ) becerilerindeki değişimlere nasıl katkıda bulunduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu bulgular, AUM'un değişkenliği (Nicholson, 1971) ile sunduğu eylem olanaklarının (Gibson, 1986) oyunun sosyal aracılığı içinde (Vygotsky, 2016) nasıl işlediği dikkate alınarak yorumlanmıştır. Durumun keşfi aşamasında, çocukların oyun davranışlarında tekrarlayan eylemler, oyun dışı davranışlar, amaçsız dolaşma, kısa dikkat süresi, bağlamsal kopukluklar ve diyalog eksikliği gibi Yİ ile ilişkili çeşitli sınırlılıklar tespit edilmiştir. Bodrova ve Leong'a (2017) göre, Elkonin'in kuramsal çerçevesinde bu tür davranışlar olgunlaşmamış oyun davranışları olarak tanımlanmaktadır. Diamond ve Lee (2011) ise bu davranışları Yİ becerilerindeki sınırlılıklarla ilişkilendirmektedir. Özellikle Zihnin Araçları (Tools of Mind) programı, olgunlaşmamış oyun davranışlarının düşük Yİ becerileriyle bağlantılı olduğunu vurgulamakta ve eğitimcilerin yüksek kaliteli oyunu desteklemek amacıyla sosyal etkileşimleri gözlemleme, yeterli zaman tanıma ve uygun materyaller sunma gibi stratejiler geliştirmelerini önermektedir (Bodrova ve Leong, 2017). Bu durum Vygotskyci bakış açısından yorumlandığında, oyunun sosyal düzenleme ve simgesel temsil bileşenleri zayıfladığında çocukların davranışı "oyun içinde" sürdürme ve düzenleme kapasitesinin sınırlanabileceğine işaret etmektedir (Vygotsky, 2016).

Araştırma bulguları, çocukların Yİ becerilerinde çeşitli gelişmeler yaşadığını göstermektedir. Özellikle bilişsel esneklik ve çalışan bellek bileşenlerinde belirgin ilerlemeler gözlenmiş; sembolik fiziksel etkinliklerde artış, dikkat kontrolünde iyileşme ve engelleyici kontrol davranışlarında gelişmeler kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, açık hava oyunlarının dikkat kontrolü ve çalışan bellek üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Koepp vd., 2022).

Araştırma sürecinde uygulanan duyuşsal olarak aktif katılım, nesnelerin özellikleri üzerine yürütülen tartışmalar ve stratejik oyun planlama gibi yöntemler, sezgisel oyunun Yİ'yi geliştirmedeki etkisini ortaya koymuştur (Goldschmied ve Jackson, 1994). Bu gelişmeler, AUM'un yeniden düzenlenebilir yapısının çocuklara farklı eylem olanakları açması (Gibson, 1986; Nicholson, 1971) ve bu olanakların oyun içinde ortak plan yapma, sürdürme ve değiştirme süreçleriyle birleşerek Yİ'nin görünür hâle gelmesini desteklemesiyle açıklanabilir (Vygotsky, 2016). Bu çalışmada da materyallerin görünür ve erişilebilir biçimde düzenlenmesi ile ikinci döngüde devreye alınan oyun planlama ve oyun sonrası değerlendirme rutinleri, çocukların oyun amaçlarını, rol dağılımlarını ve stratejilerini netleştirmelerine; oyunu daha uzun süre sürdürmelerine ve gerektiğinde yeniden yapılandırmalarına zemin hazırlamış olabilir. Böylece döngüsel müdahale yapısı, ortam değişkenlerinin kademeli biçimde yeniden düzenlenmesi yoluyla çocukların dikkat, bilişsel esneklik ve hedefe yönelik davranış repertuarını genişleten bir "olanaklar alanı" üretmiştir (Gibson, 1986; Nicholson, 1971).

Yapı-inşa oyunu süreçlerinde de Yİ becerilerinde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Çalışan bellek, planlama, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol, hedef belirleme ve problem çözme alanlarındaki ilerlemeler, literatürde benzer çalışmalarda bildirilen bulgularla örtüşmektedir (Bagiati ve Evangelou, 2016). Bu tür oyunlarda çocukların bir hedef belirleyip uygun parçaları seçmesi, deneme-yanılma ile yapıyı sürdürmesi ve gerektiğinde planını yenilemesi; bir yandan hedefi akılda tutmayı (çalışan bellek), diğer yandan dürtüsel bırakmayı ertelemeyi (engelleyici kontrol) ve alternatif stratejilere geçebilmeyi (bilişsel esneklik) gerektirir. Yapı-inşa oturumlarında planı geliştirme ve tasarımı/oyunu açıklama gibi göstergelerin görünür hale gelmesi, çocukların hedef ve adımlarını daha sistematik biçimde sürdürdüklerine işaret etmektedir. Ayrıca, AUM'un sunduğu farklı kullanım olanakları (Gibson, 1986) arasında seçim yapma gerekliliği, plan kurma ve planı sürdürme süreçleriyle birleştiğinde çalışan bellek ve engelleyici kontrolün daha yoğun biçimde devreye girmesine zemin hazırlamış olabilir (Center on the Developing Child at Harvard University, 2024; Fleer vd., 2017).

Sosyodramatik oyun oturumlarında ortaya çıkan zengin anlatıların ve dilsel ifadelerin de Yİ ile ilişkili bilişsel süreçleri desteklediği görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2017). Bu bağlamda anlatı kurma ve rol müzakeresi, çocukların senaryonun kurallarını akılda tutmalarını, dürtüsel tepkileri erteleyerek role uygun davranmalarını ve akran katkılarına göre senaryoyu esnek biçimde yeniden düzenlemelerini gerektirir. Bu süreçler çalışan bellek, engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliğin oyun içinde daha görünür hâle gelmesine aracılık etmiş olabilir (Berk ve Meyers, 2013). Bu çalışmada materyallerin erişilebilirliği ile ikinci döngüde devreye alınan planlama-oyun sonrası değerlendirme rutinleri, ortak senaryonun kurulmasını ve sürdürülmesini kolaylaştırarak bu süreçleri desteklemiş olabilir. Bununla birlikte, oyundaki dil kullanımı veya sembolik temsilleri yalnızca Yİ perspektifinden yorumlamak, oyunun çok yönlü doğasını tam olarak yansıtmayabilir. Bu tür davranışlar duygusal ifade, sosyal etkileşim ve kültürel anlam inşası gibi diğer gelişim alanlarıyla da ilişkili olabilir (Landreth ve Homeyer, 2021).

Yİ becerilerinin yaşla birlikte doğal olarak geliştiği bilinmektedir (Diamond, 2013). Bununla birlikte, iyi yapılandırılmış öğrenme ortamlarının bu gelişimi desteklemede önemli bir rol oynadığı da vurgulanmaktadır (Shonkoff vd., 2011). Bu çalışma, AUM'un oyuna entegrasyonu, planlama etkinliklerinin uygulanması ve öğretmen desteğinin sağlanması yoluyla Yİ gelişimini tesadüfi bir süreç olmaktan çıkararak kasıtlı ve yapılandırılmış bir yaklaşıma dönüştürmüştür (Whitebread, 2010). Öğretmenlerin Yİ becerilerini destekleme sorumluluğu yalnızca materyal temin etmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bilinçli müdahalelerde bulunmayı, ortamı uygun şekilde düzenlemeyi ve çocukların oyunlarını yapılandırmalarına rehberlik etmeyi de içerir (Newton, 2022). Özellikle soru sorma, yansıtıcı düşünmeyi teşvik etme ve strateji geliştirmeye rehberlik etme gibi çeşitli üstbilişsel destekler sağlamak, çocukların kendi bilişlerini düzenlemelerine yardımcı olur (Newton, 2022). Bu tür rehberliğin etkili biçimde uygulanması, çocukların Yİ becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Bu çalışmanın güçlü yönlerinden biri, AUM temelli müdahalenin doğal sınıf akışı içinde serbest oyun zamanına entegre edilerek yürütülmesi ve eylem araştırmasının döngüsel yapısı içinde sistematik biçimde izlenmesidir. Müdahalenin sınıf, atölye ve açık alan gibi farklı oyun bağlamlarında kademeli olarak zenginleştirilmesi, Yİ göstergelerinin farklı oyun türleri içinde nasıl ortaya çıktığını bütüncül biçimde görünür kılmıştır. Ayrıca gözleme dayalı kararların her döngüde somut çevresel ve pedagojik düzenlemelere dönüştürülmesi ve bu düzenlemelerin etkisinin izleyen döngülerde yeniden değerlendirilmesi, bulguların süreç içinde gerekçelendirilmiş bir müdahale olarak raporlanmasını sağlamıştır. Çoklu veri kaynaklarının birlikte kullanılması ise bulguların tutarlılığını destekleyerek yorumların daha sağlam bir temele oturmasına katkı sunmuştur.

Son olarak, birinci yazarın hem öğretmen hem de araştırmacı olarak üstlendiği ikili rol, veri toplama ve yorumlama sürecinde nesnellığe yönelik kaçınılmaz riskler taşımaktadır. Eylem araştırmasının katılımcı doğası, araştırmacının varlığının çocukların davranışları üzerindeki ince etkisini tamamen ortadan kaldırmayı zorlaştırmaktadır (Sandow, 1979). Bu zorluğun üstesinden gelmek için araştırmacı, etik olarak yansıtıcı bir tutum benimsemiş ve süreç boyunca ikili rolünün farkındalığını sürekli olarak korumuş (Hopman, 2019), uygulayıcı araştırmaya özgü etik sınırları gözetmek için aktif biçimde çalışmıştır. Walker'ın (2013) belirttiği gibi öğretmen-araştırmacılar, küçük çocukların yer aldığı çalışmalarda gönüllü katılım ile pedagojik uyum arasındaki ayrımı yapmakta güçlük yaşayabilirler. Öğretmenlik ile araştırma arasındaki bulanık sınır, katılımcı davranışlarını etkileyebilir ve bu durum sürekli bir etik farkındalık gerektirir. Bu sınırlamaların bilinciyle hareket eden öğretmen-araştırmacı, araştırmanın bütünlüğünü korumak için yansıtıcılık ve şeffaflığı önceliklendirmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, doğası gereği bağlama özgü bulgular üretmeyi amaçlayan bir eylem araştırması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu nedenle, çalışmanın birkaç sınırlılığı bulunmaktadır. İlk olarak, öğretmen-araştırmacının sınıf içinde hem uygulayıcı hem de gözlemci rolünü üstlenmesi, veri toplama ve yorumlama aşamalarında öznel yanlılık ve gözlemsel tepkisellik riskini artırmış olabilir. Bu riski azaltmak amacıyla etik mesafe korunmuş, etik yansıtıcılık benimsenmiş, sürece bağımsız gözlemci ve kodlayıcı dâhil edilmiş ve yansıtıcı stratejiler kullanılmıştır. Tüm bu önlemlere rağmen, öğretmenin varlığının çocukların davranışları üzerindeki olası dolaylı etkisi tamamen göz ardı edilemez (Hopman, 2019; Sandow, 1979).

Çalışma tek bir okul öncesi kurumunda ve sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durum bulguların farklı eğitim ortamlarına, sosyo-kültürel bağlamlara veya demografik gruplara genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca çocukların bireysel gelişim düzeyleri, önceki oyun deneyimleri ve kültürel geçmişleri gibi değişkenler kontrol edilmemiştir. Bu faktörler, müdahale sürecinde gözlemlenen gelişimsel değişimlere katkıda bulunmuş olabilir.

Bir diğer sınırlılık, karşılaştırma veya kontrol grubunun bulunmamasıdır. Referans alınacak paralel bir grup olmadan, gözlemlenen gelişmelerin yalnızca AUM temelli müdahaleye mi yoksa başka gelişimsel veya pedagojik faktörlere mi atfedilebileceğini belirlemek güçleşmektedir (Brown, 2010; Diamond ve Ling, 2016).

Sonuç olarak, eylem araştırmasının temel özelliklerinden biri olan bağlama özgü yapısı, bu çalışmanın bulgularının yalnızca araştırmanın yürütüldüğü sosyal, kültürel ve kurumsal ortam içinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Farklı bağlamlarda benzer sonuçların elde edileceği kesin olarak söylenemez. Bununla birlikte, bu çalışmada kullanılan yöntemler ve müdahale süreci, benzer uygulamaların diğer bağlamlarda uygulanabilirliğini araştırmak isteyen araştırmacı ve eğitimciler için yol gösterici bir örnek teşkil edebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, açık uçlu materyallerin (AUM) yapılandırılmış, yansıtıcı ve öğretmen rehberliğindeki oyun ortamlarına entegrasyonunun, erken çocukluk döneminde yürütücü işlev (Yİ) becerilerinin gelişimini anlamlı şekilde destekleyebileceğini ortaya koymuştur. Çalışan bellek, bilişsel esneklik, engelleyici kontrol, dikkat ve organizasyon-planlama gibi temel Yİ bileşenlerinde dikkat çekici gelişmeler gözlenmiştir. Eylem araştırması modeli, çocukların değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayan dinamik ve duyarlı bir müdahale süreci sunmuştur. Ancak bu bulguların, çalışmanın yürütüldüğü özgül sosyo-pedagojik bağlam çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Johnson, 2019).

Çalışma süresince öğretmen-araştırmacı, AUM'un oyun ortamlarına entegrasyonunu kolaylaştırmakla kalmamış; aynı zamanda oyun planlama oturumları (Güler, 2007), oyun sonrası değerlendirme süreçleri ve aşamalı destekleme gibi destekleyici uygulamaları da hayata geçirmiştir (Bodrova ve Leong, 2017). Ayrıca eylem araştırmasının döngüsel müdahale süreci, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre sürekli uyarlamalar yapılmasına imkân tanımış (Johnson, 2019) ve böylece AUM'un etkili kullanımını güçlendirmiştir. Üç eylem döngüsü boyunca gelişmeler belgelense de AUM'un tek başına Yİ becerilerini geliştirmeye yeterli olmadığı ancak amaçlı pedagojik stratejiler eşliğinde uygulandığında Yİ göstergelerinin oyun içinde görünür ve sürdürülebilir hale gelmesine aracılık ettiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, rehberlik eden bir eğitim çerçevesi olmaksızın materyal zenginliğinin tek başına anlamlı bilişsel kazanımlar sağlaması mümkün görünmemektedir (Kirschner vd., 2006).

Politika düzeyinde, AUM'un okul öncesi eğitim müfredatına entegrasyonu, bilişsel gelişimi desteklemeye yönelik bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bununla birlikte, sunulan uygulamaların ve bulguların bağlama özgü olduğu ve farklı ortamlarda aynı sonuçları vermeyebileceği kabul edilmelidir (MacNaughton ve Hughes, 2009). Bu nedenle geniş ölçekli genellenebilirlik iddiası yerine, benzer uygulamaların farklı bağlamlarda hayata geçirilerek etkililiklerinin ve ilgili bağlamlara uygunluklarının değerlendirilmesi daha uygun olacaktır (MacNaughton vd., 2010).

Gelecekteki araştırmalarda yalnızca nitel incelemelerle yetinilmeyip; AUM temelli müdahalelerin etkisini sınamak amacıyla deneysel ve yarı deneysel desenlere de yer verilmesi önerilmektedir. Boylamsal çalışmalar, Yİ gelişimindeki iyileşmelerin zaman içindeki sürdürülebilirliğini değerlendirmede değerli olacaktır (Bailey vd., 2020). Ayrıca, karşılaştırma gruplarının dâhil edilmesi, AUM'un diğer gelişimsel değişkenlerden bağımsız olarak sağladığı özgül katkının ortaya konmasına yardımcı olabilir (Diamond ve Ling, 2016). Nicel titizliği ve nitel derinliği birleştiren karma yöntemli araştırmalar ise AUM'un pedagojik potansiyelini anlamamızı daha da zenginleştirecektir (Fàbregues vd., 2023).

Uygulama açısından, AUM yalnızca fiziksel materyaller olarak değil, yapılandırılmış etkinlikler, öğretmen rehberliği ve üstbilişsel yansıtma fırsatları ile desteklenmesi gereken eğitim araçları olarak görülmesi önerilmektedir. AUM, bilinçli ve iyi yapılandırılmış bir pedagojik bağlam içinde kullanıldığında çocukların bilişsel gelişimine anlamlı katkılar sağlayabilir (Cankaya vd., 2023). Bu tür uygulamaların okul öncesi eğitimde yaygınlaştırılması ve sürdürülebilir kılınabilmesi için, güçlü veriye dayalı araştırmalar aracılığıyla kanıt temelinin güçlendirilmesi ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi kritik öneme sahiptir (Fixsen vd., 2005). Bu doğrultuda öğretmen eğitimlerinin; AUM'un pedagojik kullanım belirleyicilerini (erişilebilirlik, işlevsel çeşitlilik, düzenleme ve döngüsel yenileme) (Aşkar, 2024), rehberli oyun (Weisberg vd., 2016), aşamalı destek stratejilerini (Bodrova ve Leong, 2017) ve “planla–oyna–değerlendir” gibi kısa sınıf rutinlerini içerecek şekilde uygulamalı olarak tasarlanması önerilmektedir. AUM oturumlarında öğretmen müdahalesi sürekli yönlendirme biçiminde değil; oyunun dağıldığı, sosyal düzenlemenin zayıfladığı, planın kaybolduğu ya da çocukların çözüm üretmediği anlarda kısa ve hedefli destek olarak yapılandırılmalıdır. Bu yaklaşım, çocuk özerkliğini korurken (Aşkar, 2024) Yİ göstergelerinin oyun içinde sürdürülebilirliğini artırabilir. Materyallerin görünür, taşınabilir ve çocukların bağımsız erişimine açık biçimde düzenlenmesi (Aşkar ve Durmuşoğlu, 2023) ve çeşitliliğin “çokluk” yerine farklı eylem olanakları açan işlevsel çeşitlilik üzerinden planlanması (Gibson, 1986) uygulamayı güçlendirebilir. Kurumsal sürdürülebilirlik için; boğulma riski, keskin kenar, toksik yüzey, hijyen ve dayanıklılığı kapsayan kısa bir malzeme güvenliği kontrol listesinin kullanılması ve kapsayıcı katılımı artırmak amacıyla materyal erişiminin önceden planlanması önemlidir (Aşkar, 2024). Son olarak, ev-okul tutarlılığını güçlendirmek amacıyla ailelere evde kullanılabilecek güvenli AUM örnekleri ve çözümü vermeden yönlendirici soru örnekleri sunulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adam, N., Blaye, A., Gulbinaite, R., Chabé-Ferret, S., & Farrer, C. (2022). A multidimensional evaluation of the benefits of an ecologically realistic training based on pretend play for preschoolers' cognitive control and self-regulation: From behavior to the underlying theta neuro-oscillatory activity. *Journal of Experimental Child Psychology*, (216), 105348. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105348>
- Aras, S. (2020). Action research as an inquiry-based teaching practice model for teacher education programs. *Systemic Practice and Action Research*, (34), 153-168. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09526-9>
- Aras, S. (2023). Building up formative assessment practices through action research: A study in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(1), 2-15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2023.2217413>
- Armstrong, T., & Nuttall, A. (2022). Reconnaissance work in educational research: An exploration under pandemic conditions. *PRACTICE*, 4(3), 226-238. <https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2147016>
- Aşkar, N. (2024). Erken çocukluk eğitimi ortamlarında açık uçlu materyallerin kullanımı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 130-150. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202481552>
- Aşkar, N., & Durmuşoğlu, M. C. (2023). Meaning of play with loose parts materials in preschool education: A case study. *Journal of Qualitative Research in Education*, (33), 71-111. <https://doi.org/10.14689/enad.33.1645>
- Bagiati, A., & Evangelou, D. (2016). Practicing engineering while building with blocks: Identifying engineering thinking. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120521>
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Cunha, F., Foorman, B. R., & Yeager, D. S. (2020). Persistence and fade-out of educational-intervention effects: Mechanisms and potential solutions. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(2), 55-97. <https://doi.org/10.1177/1529100620915848>
- Beisly, A., Kwon, K., & Jeon, S. (2020). Executive function and learning behaviors: Associations with academic skills among preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(15), 2469-2483. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1585347>
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016170>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (G. Haktanır, T. Güler-Yıldız, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Trans.). Anı Yayıncılık.
- Brown, L. (2010). Quasi-experimental research. In G. MacNaughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003115403-20>
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose parts play: A toolkit*. Inspiring Scotland. <https://www.playscotland.org/resources/loose-parts-play-a-toolkit-pdf-2/>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2024). *Executive function activities for 3- to 5-year-olds*. <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Executive-Function-Activities-for-3-to-5-year-olds.pdf>
- Cheng, Z. J., Ma, C. X., Huang, R., & Bai, Y. (2024). Preschool children's deeper-learning in mature play. *Early Childhood Education Journal*, (53), 1391-1406. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01673-1>
- Coghlan, D. (2020). Action research. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The palgrave encyclopedia of the possible* (pp. 9-16). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_180-1

- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446294406>
- Cowan, N. (1999). An embedded-processes model of working memory. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 62-102). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909.006>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Trans.). Anı Yayıncılık.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D., & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized, controlled trial. *Health Psychology, 30*(1), 91-98. <https://doi.org/10.1037/a0021766>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience, 18*, 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PloS One, 14*(9), e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Fàbregues, S., Sáinz, M., Romano, M. J., Escalante-Barrios, E. L., Younas, A., & López-Pérez, B.-S. (2023). Use of mixed methods research in intervention studies to increase young people's interest in STEM: A systematic methodological review. *Frontiers in Psychology, 13*, 956300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956300>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network. <https://nirn.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments, 14*(2), 21-44. <https://doi.org/10.1353/cye.2004.0054>
- Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L., & Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood, 42*(4), 47-55. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.06>
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play it high, play it low: Examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play, 11*(2), 183-221.
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., & Gonzalez, C. L. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology, 12*, 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three: Young children in day care*. Routledge. https://books.google.com.tr/books/about/People_Under_Three.html?id=tfMzK3_r8uIC&redir_esc=y
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science, 21*(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Graue, M. E., Chang, F., Ramberg, E., & Kim, Y. J. (2025). Developing an observational tool to support play-based teaching. *American Journal of Play, 17*(2), 161-193.

- Guerra, P., & Figueroa, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396-410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gull, C., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2020). Seven loose parts myths busted. *Exchange*, (256), 34-38. <https://ccie-catalog.s3.amazonaws.com/library/5025634.pdf>
- Güler, T. (2007). Play planning model in early childhood. *Education and Science*, 32(143), 117-128. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/728>
- Hayward, D. G., Rothenberg, M., & Beasley, R. R. (1974). Children's play and urban playground environments: A comparison of traditional, contemporary, and adventure playground types. *Environment and Behavior*, 6(2), 131-168. <https://doi.org/10.1177/001391657400600201>
- Hopman, J. (2019). Fieldwork supervision: Supporting ethical reflexivity to enhance research analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2019.1706467>.
- Hughes, B. (1996). A playworker's taxonomy of play types. PlayLink. https://books.google.com.tr/books/about/A_Playworker_s_Taxonomy_of_Play_Types.html?id=jKwSAAAACAAJ&redir_esc=y
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırmaları el kitabı* (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Trans.). Anı.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Koepp, A. E., Gershoff, E. T., Castelli, D. M., & Bryan, A. E. (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, (28), 100182. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100182>
- Landreth, G., & Homeyer, L. (2021). Play as the language of children's feelings (2nd ed.). *Play from Birth to Twelve and Beyond*. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9780203622650-12/play-language-children-feelings-doris-pronin-fromberg-doris-bergen>
- Lautamo, T. (2012). *Play assessment for group settings: Validating a measurement tool for assessment of children's play performance in the day-care context* (Publication No. 450) [Doctoral dissertation, University of Jyväskylä]. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/7bd371f1-cd51-4a1f-a626-bb0572d7cc47/download>
- Loebach, J., & Cox, A. (2020). Tool for observing play outdoors (TOPO): A new typology for capturing children's play behaviors in outdoor environments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5611. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155611>
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step-by-step guide*. Open University Press.
- MacNaughton, G., Rolfe, S. A., & Siraj-Blatchford, I. (2010). *Doing Early childhood research: International perspectives* (2nd ed.). Open University Press.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, (10), 2365. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02365>
- Miguel, P. M., Meaney, M. J., & Silveira, P. P. (2023). New research perspectives on the interplay between genes and environment on executive function development. *Biological Psychiatry*, 94(2), 131-141. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2023.01.008>

- Miller, M. R., Müller, U., Giesbrecht, G. F., Carpendale, J. I., & Kerns, K. A. (2013). The contribution of executive function and social understanding to preschoolers' letter and math skills. *Cognitive Development*, 28(4), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.10.005>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moore, R., & Gilliard, J. (2008). Preservice teachers conducting action research in early education centers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/10901020701878669>
- Neill, P. (2013). Open-ended materials belong outside too! *HighScope Extensions*, 27(2), 1-19. <https://highscope.org/wp-content/uploads/2018/08/156.pdf>
- Newton, H. (2022). Supporting executive functioning in a play-based environment. *He Rourou*, 2(1), 1-23. <https://doi.org/10.54474/herourou.v2i1.7141>
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, (62), 30-34.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, July 7). Resmî Gazete (30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem Akademi.
- Sakshaug, L., Wohlhuter, K., & Lach, T. (2008). A teacher's professional development through action research. *Investigations in Mathematics Learning*, 1(1), 27-40. <https://doi.org/10.1080/24727466.2008.11790279>
- Sandow, S. (1979). Action research and evaluation: Can research and practice be successfully combined? *Child: Care, Health and Development*, 5(3), 211-223. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1979.tb00125.x>
- Schwandt, T. A., & Halpern, E. S. (1988). *Linking auditing and meta evaluation: Enhancing quality in applied research*. SAGE.
- Shonkoff, J. P., Duncan, G. J., Fisher, P. A., Magnuson, K., & Raver, C. C. (2011). *Building the brain's 'air traffic control' system: How early experiences shape the development of executive function* (Working paper 11). Enter on the Developing Child at Harvard University. <https://www.developingchild.harvard.edu/resources/building-the-brains-air-traffic-control-system-how-early-experiences-shape-the-development-of-executive-function/>
- Sigel, I. E. (1993). The centrality of a distancing model for the development of representational competence. In R. R. Cocking, & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 141-157). Erlbaum. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203772348-11/centrality-distancing-model-development-representational-competence-irving-sigel>
- Simoncini, K., & Meeuwissen, K. (2024). 'Don't hog, share and just let your imagination flow': Lessons from structured and unstructured loose parts play in middle primary school classrooms. *The Australian Educational Researcher* (52), 703-720. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00737-w>
- Stringer, E. (2014). *Action research in education* (2nd ed.). Pearson. https://sehthefoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/Ernie-Stringer-Action-Research-in-Education_-Pearson-New-International-Edition-Pearson-2013.pdf
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Turley, D., DeCaro, J. A., Gilpin, A. T., & Nancarrow, A. F. (2021). Physiological substrates of imagination in early childhood. *Social Development*, 30(3), 867-882. <https://doi.org/10.1111/sode.12505>

- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Palermo, F., Nancarrow, A. F., Farrell, C. B., Turley, D., DeCaro, J. A., Lochman, J. E., & Boxmeyer, C. L. (2020). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, 56, 100964. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100964>
- Walker, L. (2013). Tensions between practitioner researchers and university human research ethics regulatory boards. In M. Kompf & P. M. Denicolo, (Eds.), *Critical issues in the future of learning and teaching* (pp. 147-160). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0_12
- Walker, S., Fleeer, M., Veresov, N., & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/1836939120918502>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation*. Wiley. <https://psycnet.apa.org/record/1963-35019-000>
- White, R. E., & Carlson, S. M. (2016). What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children. *Developmental Science*, 19(3), 419-426. <https://doi.org/10.1111/desc.12314>
- White, R. E., Prager, E. O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2017). The “Batman Effect”: Improving perseverance in young children. *Child Development*, 88(5), 1563-1571. <https://doi.org/10.1111/cdev.12695>
- Whitebread, D. (2010). Play and learning in the early years from research to practice: Play, metacognition and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard, & E. A. Wood (Eds.), *Play, metacognition and self-regulation* (pp. 161-177). SAGE Publications. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=OE2sNrj-nukC&oi=fnd&pg=PP1&ots=XBG5a0lC9Q&sig=zYNFtEZ69G_MGKW0JLF9j77l27k&redir_esc=y
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25. (Original work delivered 1933; first published 1966). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Zeng, H., & Ng, S. (2024). Free play matters: Promoting kindergarten children’s science learning using questioning strategies during loose parts play. *Early Childhood Education Journal*, (53), 2373-2388. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01741-6>
- Zhou, Y., & Tolmie, A. (2024). Associations between gross and fine motor skills, physical activity, executive function, and academic achievement: Longitudinal findings from the UK millennium cohort study. *Brain Sciences*, 14(2), 121. <https://doi.org/10.3390/brainsci14020121>



Resimli hikâye kitaplarının bütünleştirilmiş eğitim yaklaşımıyla değerler eğitimine katkısı: Küçük Prens örneği

Gülçin Güven ¹, Seher Yumugan ², Sümeyye Karagöz ³

Öz

Bu araştırma, Antoine de Saint Exupéry'nin Küçük Prens eserinin Türkiye Millî Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumunu ve bütünleştirilmiş eğitim kapsamında kullanımını incelemektedir. Karma yöntem araştırma modeliyle yürütülen çalışmada, İstanbul Pendik'te bağımsız bir anaokulunda öğrenim gören 66 çocuk rastgele deney (n = 33) ve kontrol (n = 33) gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna esere dayalı üç haftalık disiplinlerarası etkinlikler uygulanmış, veriler Öğretmen ve Aile Değerler Ölçeği ile yapılandırılmış gözlem formlarıyla toplanmıştır. Nicel veriler bağımsız örneklem t testiyle, nitel bulgular içerik analiziyle çözümlenmiştir. Sonuçlar, deney grubunun sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük ve dostluk boyutlarında kontrol grubunu istatistiksel olarak anlamlı biçimde geçtiğini göstermektedir ($p < .05$). Nitel gözlemler, çocukların empati kurma, grup problemlerini çözme ve akran iletişimde belirgin ilerleme kaydettiğini doğrulamıştır. Veri analizinde Cohen d değerleri .62 ile .95 arasında değişmiş, etki büyüklüklerinin orta üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Çalışma etik kurul onayı ve ebeveyn aydınlatılmış onamı alınarak yürütülmüş, veri gizliliği korunmuştur. Özgünlük açısından çalışma, uluslararası alanyazında sık atıf yapılan bir metni Türkiye'nin güncel okul öncesi program çerçevesiyle ilk kez deneysel olarak eşleştirerek kuramsal tartışmayı sınıf içi uygulama verileriyle bütünleştirmektedir. Elde edilen veriler, resimli hikâye kitaplarının bütünleştirilmiş etkinlik planlarıyla desteklendiğinde değerler eğitiminin görünürlüğünü ve ölçülebilirliğini artırdığını göstermektedir. Araştırma, okul öncesi müfredata kültürlerarası nitelikli edebî eserlerin dâhil edilmesini teşvik etmekte; öğretmen eğitiminde hikâye temelli tasarımlara öncelik verilmesi, benzer uygulamaların farklı yaş ve sosyo kültürel gruplarda boylamsal olarak sürdürülmesi önerilmektedir. Sınırlılıklar arasında örneklemin tek bir kurumla sınırlı olması ve izleme ölçümlerinin altı haftayla kısıtlı kalması sayılabilir; bu durum, gelecekteki araştırmalarda daha geniş ve uzun soluklu tasarımlar

Anahtar Kelimeler

Küçük Prens
Değerler eğitimi
Okul öncesi eğitim
Bütünleştirilmiş eğitim
Eğitim programı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.06.2025

Kabul Tarihi: 08.01.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 17.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2663

¹ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, gulcinm@marmara.edu.tr

² Özel Frigya Çocukları Anaokulu, Eskişehir, Türkiye, yumugans34@gmail.com

³ Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, sumeyyekrgz44@gmail.com

gerektirmektedir. Bulgular, program geliştiriciler için somut kanıt sunarak politika yapıcılarının kaynak tahsisini yeniden değerlendirmesine ışık tutmaktadır.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı olduğu, bu nedenle eğitimin en kritik evrelerinden birini temsil eden bir süreçtir. Erken çocukluk dönemi, bireyin fiziksel becerilerini geliştirdiği, düşünme yetilerini güçlendirdiği, sosyal ilişkiler kurmayı öğrendiği ve duygularını yönetmeyi deneyimlediği bir dönemdir. Bu süreç, bireyin ilerleyen yaşamında öğrenme, uyum sağlama ve çevresiyle etkili iletişim kurma kapasitesinin temelini oluşturmaktadır.

Bu dönemde çocuklar, çevrelerini keşfederken dil ve iletişim becerilerini geliştirir, toplumsal normları öğrenir ve duygusal farkındalık kazanır (Piaget, 1964; Vygotsky, 1978). Erken çocukluk dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı olduğu, bu nedenle eğitimin en kritik evrelerinden birini temsil eden bir süreçtir. Son araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin bireyin gelecekteki akademik ve sosyal başarısına önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Shi ve Lee (2021), bu eğitimin çocukların bilişsel gelişimini teşvik ederek entelektüel yeteneklerini güçlendirdiğini belirtirken; Shavkatovna (2023), okul öncesi eğitimin öğrenme motivasyonunu artırarak uzun vadeli akademik başarıya olumlu etki yaptığını vurgulamaktadır. Ayrıca, oyun temelli yaklaşımların erken çocukluk dönemindeki öğrenme süreçlerini destekleyerek fiziksel, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini zenginleştirdiği gösterilmiştir (de Almeida vd., 2024). Eğitim politikalarının bu alana verdiği artan önem ise sunulan eğitimin kalitesini ve erişilebilirliğini yükseltmektedir (Gu, 2023). Erken çocukluk eğitiminin yalnızca bireysel gelişim için değil, toplumsal refah ve ekonomik büyüme açısından da kritik bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Olanrewaju ve Omeghie, 2024); Saikia (2024) bu alana yapılan yatırımların yaşam boyu öğrenme, istihdam ve sosyal uyum üzerinde kalıcı yararlar sağladığını ortaya koymuştur. Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın 36-72 aylık çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlayan Okul Öncesi Eğitim Programı bu veriler ışığında ayrı bir önem kazanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Erken çocukluk dönemi alanyazında genellikle doğumdan ilkokulun ilk yıllarına, yaklaşık 0-8 yaş aralığına karşılık gelmekle birlikte (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978), bu araştırma söz konusu geniş dönemin okul öncesi alt evresine, yani MEB’in de hedeflediği 36-72 ay grubuna odaklanmaktadır. Çalışmada incelenen Küçük Prens eseri bu yaş grubuna doğrudan değil, yöntem bölümünde ayrıntılandırıldığı üzere kısa oturumlara ayrılarak, dili sadeleştirilerek ve görsellerle desteklenerek sunulmuştur. Böylece kitapta yer alan arkadaşlık, sorumluluk, paylaşma ve empati gibi değerlerin okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu biçimde aktarılması amaçlanmıştır.

Bu çerçevede çalışmada kullanılan Küçük Prens kitabının Can Çocuk Yayınları baskısının yayınevi tarafından 9-12 yaş ve 5-8. sınıf düzeyine önerilmiş olması, eserin yalnızca ilk hedef okur kitlesine ilişkin bir sınıflandırma olarak değerlendirilmekte, eğitsel uyarlamanın önünde doğrudan bir engel olarak görülmemektedir. Eserin çok katmanlı yapısının farklı yaş grupları için yeniden anlamlandırılabilirdiğine ve özellikle değer eğitiminde esnek bir model metin olarak kullanılabildiğine ilişkin bulgular, son yıllarda yapılan çalışmalarda ayrıntılı biçimde tartışılmaktadır (Gairola, 2023; Sri Revathi ve Godwin Raj, 2024; Tasić Mitić vd., 2022; Waruwu vd., 2023). Bu çalışmada Küçük Prens tam metin hâlinde ve kesintisiz biçimde değil, 27 bölümden türetilmiş 9 kısa oturumluk bir dizi olarak, dili sadeleştirilmiş ve görsellerle desteklenmiş bir resimli hikâye materyali şeklinde kullanılmıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, eserin okul öncesi dönemde aynen okutulmasına ilişkin genellenmiş bir öneri olarak değil, kitabın belirli bölümlerinin öğretmen uyarlamasıyla 36-72 ay grubuna yönelik bütünleştirilmiş etkinliklerde kullanılması durumunda ortaya çıkan etkilere ilişkin bir kanıt olarak yorumlanmalıdır.

Erken çocukluk eğitiminin kritik önemi, bu süreçte sağlanan eğitimin bireyin hem akademik başarısını hem de toplumsal uyum becerilerini şekillendirmesinden kaynaklanmaktadır (Ekinci Vural ve Kocabaş, 2016; Gu, 2023; Karayel ve Öztürk Samur, 2022). Bu dönemde çocukların öğrenme potansiyeli en yüksek seviyededir ve sunulan eğitim, onların bireysel kapasitelerini ortaya çıkarma ve sağlıklı bir kişilik geliştirme açısından belirleyici bir rol oynar (Saikia, 2024; UNESCO, 2022).

Türkiye’de yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimde kullanılan materyallerin, Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) belirlediği program kazanımlarıyla tam uyumlu olmadığını ve evrensel değerlerin çocuklara aktarımında yetersizlikler bulunduğunu göstermektedir (Aküzüm ve Ergenekon, 2021; Turan ve Ulutaş, 2016). Turan ve Ulutaş (2016), resimli hikâye kitaplarının içerik ve programla uyum açısından eksiklikler taşıdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Aküzüm ve Ergenekon (2021) tarafından yapılan bir incelemede, okul öncesi dönemde değerler eğitime ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu ve mevcut çalışmaların uygulamada yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Ayrıca, Uzun ve Köse (2017), öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara dikkat çekmiş ve materyal eksikliklerinin bu süreçte önemli bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu eksiklikler yalnızca Türkiye’ye özgü değildir. Uluslararası araştırmalar, okul öncesi eğitimin bilişsel gelişim ve entelektüel yetenekler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Shi ve Lee, 2021). Bununla birlikte, erken çocukluk eğitiminin akademik başarıya uzun vadeli etkisi olduğu ve sosyal-duygusal becerileri geliştirdiği vurgulanmaktadır (Shavkatovna, 2023). Eğitimde oyun temelli yaklaşımlar, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyerek onların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (de Almeida vd., 2024).

Erken çocukluk eğitimi alanında kullanılan materyallerin içerik açısından güçlendirilmesi gerekmektedir. Neuman ve Powers (2021), erken çocukluk eğitiminin kimi ülkelerde politika ve kaynak tahsisi düzeyinde yeterince önceliklendirilmediğini, bunun da sınıfa yansıyan materyal niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimde kullanılan resimli hikâye kitaplarının yalnızca dil gelişimini değil, programın öngördüğü değerleri de destekleyecek biçimde seçilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışmada Küçük Prens’in MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024) kazanımlarıyla bu nedenle eşleştirilmiş ve kitap bütünleştirilmiş eğitim modeli içinde etkinlik materyali olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın kuramsal çerçevesinde yer alan “resimli kitaplar” ifadesi, metin ve görselin birlikte kullanıldığı tüm çocuk kitaplarını kapsayan üst bir şemsiye kavramdır. Bununla birlikte bu araştırmada incelenen materyal bu geniş kümenin içindeki “resimli hikâye kitabı” alt türüne karşılık gelmektedir; çünkü seçilen eser tek bir kurmaca anlatı üzerine kuruludur ve değer kazanımları bu tür anlatılarla daha kolay bütünleştirilebilmektedir.

Resimli hikâye kitapları, çocukların hayal gücünü geliştiren, dil becerilerini destekleyen ve toplumsal değerleri aktaran önemli materyallerdir (Sever, 2008). Özdemir ve Beceren (2020), resimli hikâye kitaplarının çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede, dikkat sürelerini artırmada ve empati kurma yetilerini desteklemede etkili olduğunu ifade etmektedir. Son yıllarda yapılan uluslararası araştırmalar da resimli hikâye kitaplarının çocukların dil gelişimine ve bilişsel becerilerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ratnasari ve diğerleri (2024), resimli hikâye kitaplarının erken çocukluk döneminde dil öğrenimi için etkili bir araç olduğunu ve çocukların dikkatini çekerek öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Pu ve diğerleri (2023), resimli kitapların anaokulu eğitiminde giderek daha fazla kullanıldığını ve çocukların hikâyeler aracılığıyla sosyal ve kültürel değerlere dair farkındalık kazandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, resimli hikâye kitaplarının içeriği ve eğitsel niteliği konusunda bazı sorunlar da bulunmaktadır. Phekani (2023), erken çocukluk öğretmenlerinin resimli hikâye kitaplarını sosyal becerileri geliştirme amacıyla yeterince kullanmadığını ve çocukların iletişim becerilerini güçlendirecek etkinliklerin eksik kaldığını tespit etmiştir. Ayrıca, resimli hikâye kitaplarının çocukların hayal gücünü geliştirme ve onları okumaya teşvik etme açısından da önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Niland (2023), resimli hikâye kitaplarının çocukların yaratıcılığını beslediğini ve onların olumlu bir okuma kimliği geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ancak Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada, Türkiye’de

yayınlanan 100 resimli hikâye kitabını MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlar açısından incelemiş ve bu kitapların sadece %25'inin programdaki kazanımları karşıladığını tespit etmiştir. Bu durum, eğitim materyallerinin nitelik ve nicelik açısından geliştirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çalışmada "resimli hikâye kitabı" terimiyle, okul öncesi döneme yönelik, metin-görsel bütünlüğü taşıyan ve tek bir kurmaca anlatı etrafında kurgulanan kitaplar kastedilmektedir. Dolayısıyla tartışma, çocuk edebiyatının tüm alt türlerini değil, bu daraltılmış türü kapsamaktadır.

Resimli hikâye kitaplarının okul öncesi değerler eğitiminde kullanılmasına ilişkin son yıllarda doğrudan Küçük Prens odaklı çalışmaların da ortaya çıktığı görülmektedir. Güven ve Yumugan (2025) çalışmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Öğretim Programı'nda tanımlanan kök değerlerin eserde nasıl temsil edildiğini çok katmanlı doküman analiziyle haritalandırmış, sorumluluk, empati ve sevgi gibi ilişkisel değerlerin metinde güçlü biçimde yer aldığını, adalet ve özdenetim gibi daha soyut değerlerin ise görece zayıf kaldığını göstermiştir. Araştırmacılar ayrıca öğretmen görüşlerine dayanarak bu değerlerin sınıf ortamında yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır, bu vurgu, bizim çalışmamızda uygulanan bütünleştirilmiş etkinlik dizisini gerekçelendirmektedir. Diğer yandan Zorba ve diğerleri (2024) Küçük Prens'i ekomerkezli bir okuma aracı olan "bitki inceleme haritası" ile çözümlerken metnin bilim, sanat, felsefe ve yerel geleneklerle kurulabilecek metinlerarasılığını ortaya koymuş, eserin çocuk edebiyatında farklı disiplinlere açılabilen zengin bir model metin olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, metnin tek boyutlu bir "çocuk romanı" değil, farklı eğitim amaçlarına uyarlanabilen esnek bir anlatı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, Küçük Prens'in hem güncel okul öncesi programındaki değerler çerçevesiyle eşleştirilebildiği hem de disiplinler arası okumalara imkân verdiği görülmektedir. Bizim çalışmamız bu birikime, söz konusu değersel içeriği 36-72 ay grubuna uyarlanmış, oturumlara ayrılmış ve bütünleştirilmiş eğitim modeli içinde denenmiş bir uygulama örneği sunarak katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Antoine de Saint-Exupéry'nin "Küçük Prens" adlı eseri, sevgi, arkadaşlık, dürüstlük, adalet, sabır, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi evrensel değerleri bir araya getiren derin bir anlatı sunmaktadır (Çeliktürk Sezgin ve Güneş, 2022). Eserde kullanılan sembolik dil, çocukların eleştirel düşünme, empati kurma ve toplumsal bağlamda kendilerini anlamlandırma becerilerini desteklemektedir. Schwartz'ın (1992) değer sınıflaması temel alındığında, eserin 197 farklı değer iletisini içerdiği ve bu değerlerin önemli bir kısmının doğrudan aktarıldığı görülmektedir (Çeliktürk Sezgin ve Güneş, 2022). Son yıllarda yapılan araştırmalar, Küçük Prens'in sadece bir çocuk kitabı olmadığını, aynı zamanda farklı yaş gruplarına hitap eden felsefi ve eğitsel bir eser olduğunu vurgulamaktadır (Gairola, 2023). Gairola (2023), bu eserin çocukların kimlik gelişimi, toplumsal farkındalık ve bireysel özgürlük kavramlarını anlamalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, Tasić Mitić ve diğerleri (2022), Küçük Prens'in farklı bireyler için çok katmanlı anlamlar sunduğunu ve çocukların bireysel gelişimine katkı sağlamak amacıyla bireyselleştirilmiş öğretim modelleri ile ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Eserde yer alan metaforlar ve semboller, okuyuculara hayatın anlamına dair derin bir düşünme süreci sunmaktadır (Sri Revathi ve Godwin Raj, 2024). Sri Revathi ve Godwin Raj (2024), eserdeki karakterlerin sorumluluk, dostluk ve insan doğası gibi kavramlar üzerinden değer eğitimi açısından önemli ipuçları sunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle Küçük Prens, yalnızca bir hikâye kitabı değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından etkinlik planlarında kullanılabilecek çok yönlü bir eğitim materyali olma potansiyeline sahiptir (Waruwu vd., 2023). Bu bulgular ışığında Küçük Prens, erken çocukluk eğitiminde değerler eğitimi kapsamında etkili bir materyal olarak değerlendirilmeli, öğretmenler tarafından eleştirel düşünme, empati ve etik değerler geliştirme amacıyla yapılandırılmış etkinliklerde kullanılmalıdır. Bu çalışma, Küçük Prens kitabının okul öncesi eğitimde bir eğitim materyali olarak kullanılabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Küçük Prens, yalnızca modern çocuk edebiyatının değer aktarımına hizmet eden didaktik bir metin değildir; aynı zamanda evrensel folklorik ve mitolojik kodları bünyesinde barındıran çok katmanlı bir anlatıdır. Campbell'ın (1949) "kahramanın yolculuğu" şemasına göre eserin ana karakteri, tanıdık dünyadan (asteroit B-612) ayrılarak sıra dışı mekânlarda sınavlardan geçer, farklı rehber figürlerle (tilki, yılan, pilot) karşılaşır ve dönüşümünü tamamlayarak öz-benliğine dair üstün bir sezgi kazanır. Benzer biçimde Propp'un (1968) işlevsel çözümlemesinde tanımlanan "ayrılış-sınanma-dönüş"

dizgesi, Küçük Prens'in altı gezegen ziyareti sırasında sıralı olarak izlenebilir: emir veren kral "görevlendirme", kendini beğenmiş "karşı-kahraman", sarhoş "engelleyici", iş adamı "hazine" ve fenerci "yardımcı" işlevlerini üstlenir. Bu hiyerarşik ilerleyiş, küçük okuyuculara evrensel bir ahlâk haritası sunar.

Türkiye sözlü kültür geleneğinde yer alan "yolculuk/arkadaş" motifinin (Boratav, 2003) Küçük Prens'teki tilki-prens ilişkisiyle yapısal bir benzerlik sergilediği görülür. Anadolu masallarında kahraman, yolculuğu sırasında karşılaştığı bilge ya da hayvan kılığındaki yardımcıdan aldığı öğütlerle olgunlaşır (Elçin, 1997); *Küçük Prens*'te tilkinin "beni evcilleştir" çağrısı ise bu öğüt verici hayvan motifiyle benzerlik gösterir (Saint-Exupéry, 2015). Öte yandan, Türk masallarındaki arkadaş motifi genellikle kolektif kurtuluşu hedeflerken, Küçük Prens'te bireysel içsel keşif ön plandadır; bu durum, eserin modern varoluşçu yorumunu güçlendirir.

Metinde yinelenen çöl ve kuyu imgeleri ise Türk destan geleneğindeki "ıssızlıkta erginlenme" temasıyla rezonans hâlinindedir. Oğuz Kağan Destanı'nda kahramanın bozkırda göksel rehber aracılığıyla kimliğini bulması (Jureyev ve Kochkarov, 2018), Küçük Prens'in çölde pilotla kurduğu diyalogda yeniden üretilir. Böylece eser, Batı kaynaklı bir metin olmasına karşın, Doğu-Anadolu anlatı kalıplarını da çağrıştıran kültürlerarası bir köprü kurar.

Bu folklorik-mitolojik okuma, kitabın okul öncesi değerler eğitimi bağlamında neden geniş bir duygu-düşünce yelpazesine hitap ettiğini açıklamaya yardımcı olur. Kahramanın yolculuğu arketipi çocuklara öz-etkililik ve problem çözme inancı kazandırırken, yolculuk/arkadaş motifi empati ve sadakat değerlerini somutlaştırır. Disiplinler arası açıdan bakıldığında, metnin bu arketipik omurgası, öğretmenlerin hikâye temelli etkinlikleri evrensel ve yerel motiflerle zenginleştirmesine olanak tanır; böylece çocukların kültürel kimlik inşası, evrensel insanlık mirasıyla bütünleşir (Dundes, 2007).

Yapılan araştırma kapsamında, kitabın olay örgüsü ve karakterleri analiz edilmiş, eserin MEB tarafından belirlenen kazanım ve göstergelerle uyumu incelenmiştir. Ayrıca, kitap temel alınarak hazırlanan bütünleştirilmiş etkinlik planları ile eserin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerine katkıları araştırılmıştır.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde kullanılan materyallerin, eğitim programındaki hedef ve kazanımlarla tam olarak örtüşmediği ve evrensel değerleri çocuklara aktarmada yetersiz kaldığı görülmektedir (Aküzüm ve Ergenekon, 2021; Uzun ve Köse, 2017). Yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik olumlu tutum sergilediklerini, ancak mevcut programın bu konuda eksiklikler taşıdığını belirtmektedir (Kozikoğlu, 2018). Kurgun ve Bümen (2024), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanılabilirlik ilkeleri açısından eksiklikler taşıdığını ortaya koymuştur. Programın bazı bölümlerinde esneklik ve uygulama açısından yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Uzun ve Köse (2017), öğretmenlerin mevcut programın değerler eğitimine yönelik içeriklerini yetersiz bulduklarını ve bu eğitimi genellikle kendi inisiyatifleri doğrultusunda verdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, Kozikoğlu (2018), okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum sergilediklerini, ancak programın somut etkinlikler açısından yetersiz olduğunu ve uygulamaların genellikle öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığını belirtmiştir. Bu durum, değerler eğitiminin örtük program dahilinde verildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin değerler eğitiminde en fazla sorumluluk, yardımlaşma, saygı, hoşgörü ve sevgi değerlerine yer verdikleri; en zor kazandırılan değerlerin ise empati, sabır, vefa ve adalet olduğu tespit edilmiştir (Aküzüm ve Ergenekon, 2021). Bu çalışmada, söz konusu eksiklikler ele alınarak, Küçük Prens kitabının bu alandaki potansiyel katkıları değerlendirilmektedir.

Araştırma bu bağlamda şu sorulara yanıt aramaktadır:

- Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens adlı eseri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarıyla hangi açılardan uyumludur?
- Küçük Prens kitabı, okul öncesi eğitimde bütünleştirilmiş eğitim anlayışı çerçevesinde etkinlik materyali olarak nasıl kullanılabilir?
- Küçük Prens kitabı ile desteklenen etkinliklerin, okul öncesi dönemindeki çocukların gelişim alanlarına (sosyal, duygusal, dil, bilişsel vb.) katkısı nedir?
- Öğrencilerin Küçük Prens kitabına dayalı etkinliklere katılımı, eğitim kazanımları açısından nasıl bir fark yaratmaktadır?

Araştırmanın bulgularının, öğretmenler ve eğitim materyali geliştiriciler için rehber niteliğinde olması beklenmektedir. Ayrıca, çalışma, çocuk edebiyatının eğitime entegrasyonu konusundaki alanyazına özgün bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında resimli hikaye kitaplarının, özel olarak Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens adlı eserinin (Saint-Exupéry, 2015), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerle yapısal ve içeriksel düzeyde ne derece örtüştüğünü belirlemek ve söz konusu eserin bütünleştirilmiş eğitim modeli kapsamında etkinlik materyali olarak kullanılabilirliğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, öğretim programı hedefleriyle uyumlu etkinlik planlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik olarak yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinde hem öğretim materyalinin eğitsel işlevselliği hem de çocukların gelişimsel kazanımları üzerindeki etkileri çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırmada karma desen (mixed methods) yaklaşımı benimsenmiş; nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılarak belirlenen araştırma sorularına kapsamlı yanıtlar aranmıştır.

1. Araştırma Modeli ve Tasarımı

Bu çalışma, eğitimde bütünleştirilmiş yaklaşımların uygulanabilirliğini incelemek amacıyla, nitel ve nicel veri toplama tekniklerini bir arada kullanan karma desen (mixed methods) araştırma modeliyle tasarlanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırma kapsamında alanyazın taraması, doküman ve içerik analizi, gözlem ve karşılaştırmalı tablo analizleri uygulanmıştır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu yöntem, Küçük Prens kitabının içeriksel ve tematik analizine ek olarak, kitabın Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarıyla uyumunun nicel ölçütlerle desteklenmesine olanak sağlamıştır (MEB, 2024).

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye genelindeki okul öncesi eğitim kurumlarını kapsamakla birlikte, uygulanabilirlik ve lojistik nedenler göz önünde bulundurularak örneklem daraltılmıştır (Patton, 2015). Bu doğrultuda, İstanbul'un Pendik ilçesindeki bağımsız bir anaokulu seçilmiş ve kurumun eğitim programı ile öğrenci profili çalışmanın hedeflerine uygun bulunmuştur (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Araştırmada, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki katılımcı grubu belirlenmiştir. Deney grubunda, 36-72 ay aralığında 15'i kız, 18'si erkek toplam 33 öğrenci yer almış; seçimde, katılımcıların daha önce Küçük Prens kitabıyla tanışmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Bu durum, kitabın eğitim materyali olarak etkisini daha objektif değerlendirme imkânı sağlamıştır (Fraenkel vd., 2018). Kontrol grubu, farklı bir okul öncesi kurumundan, yaş aralığı ve cinsiyet dengesi açısından benzer özellikler taşıyan 33 öğrenci arasından seçilmiştir (16 kız, 17 erkek). Amacı, deney grubuyla karşılaştırılabilir bir yapı oluşturarak, *Küçük Prens* kitabının eğitimsel etkilerini nicel verilerle desteklemektir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Tablo 1. Çalışma grubunun kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım

Kişisel Özellikler		Deney Grubu	Kontrol Grubu
		f	f
Cinsiyet	Kız	15	16
	Erkek	18	17
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	11	14
	Bir kardeş	13	16
	İki ve daha fazla kardeş	9	3
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	Bir yıl	2	6
	İki yıl	14	11
	Üç yıl	14	13
Anne Öğrenim Durumu	Dört yıl	3	3
	İlkokul	0	1
	Ortaokul	0	0
	Lise	4	6
Baba Öğrenim Durumu	Üniversite	29	26
	İlkokul	0	2
	Ortaokul	1	0
	Lise	1	6
Anne Yaş Grubu	Üniversite	31	25
	18-25 yaş	0	1
	26-33 yaş	5	15
	34-41 yaş	25	16
Baba Yaş Grubu	42 yaş ve üzeri	3	1
	26-33 yaş	1	7
	34-41 yaş	20	19
	42 yaş ve üzeri	12	7
Öğretmen Yaş Grubu	18-25 yaş	1	1
	26-33 yaş	1	1
Öğretmen Kıdem Yılı	1-5 yıl	1	0
	6-10 yıl	1	2

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (deney grubunda 15 kız, 18 erkek; kontrol grubunda 16 kız, 17 erkek). Her iki grubun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcıların kitaba daha önce maruz kalmamış olması gözetilmiştir. Bu seçim, araştırmanın geçerliliğini artırarak bulguların güvenilir ve tutarlı sonuçlar üretmesini sağlamayı hedeflemiştir (Cohen vd., 2018; Patton, 2015).

Kardeş sayısı açısından bakıldığında deney grubundaki çocukların 11'i tek çocuk, 13'ünün bir kardeşi, 9'unun ise iki ve daha fazla kardeşi vardır. Kontrol grubundaki çocukların ise 14'ü tek çocuk, 16'sı bir kardeşe, 3'ü iki veya daha fazla kardeşe sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine göre deney grubundaki 2 çocuk bir yıl, 14 çocuk iki yıl, 14 çocuk üç yıl, 3 çocuk ise dört yıl eğitim alırken; kontrol grubundaki 6 çocuk bir yıl, 11 çocuk iki yıl, 13 çocuk üç yıl, 3 çocuk ise dört yıl eğitim almıştır. Annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında, deney grubunda 4 anne lise, 29 anne üniversite mezunuyken kontrol grubunda 6 anne lise, 26 anne üniversite mezunudur. Babaların öğrenim durumları incelendiğinde deney grubundaki babaların 1'i ortaokul, 1'i lise, 31'i üniversite mezunu; kontrol grubundaki babaların ise 2'si ilkokul, 6'sı lise ve 25'i üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Anne yaş gruplarına göre deney grubundaki annelerin çoğunluğu (25) 34-41 yaş aralığında toplanırken, kontrol grubunda 15 anne 26-33 yaş, 16 anne 34-41 yaş aralığındadır. Baba yaş grupları incelendiğinde ise deney grubundaki babaların çoğu (20'si) 34-41 yaş aralığında yer alırken, kontrol grubunda da 34-41 yaş aralığında 19 baba bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan dört öğretmenin tamamı kadın ve lisans mezunudur. Bunun yanı sıra deney grubunda kıdemi 1-5 yıl olan 1, 6-10 yıl olan 1 öğretmen bulunurken kontrol grubunda 6-10 yıl kıdeme sahip 2 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaş grubu dağılımı incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarında birer öğretmen 18-25 yaş, birer öğretmen ise 26-33 yaş aralığındadır.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları, çalışmanın amaç ve kapsamına uygun olarak belirlenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmada anlatı temelli bütünleştirilmiş etkinliklerin kaynağı olarak Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens adlı eserin Türkçe baskısı kullanılmıştır (Saint-Exupéry, 2015). Çalışmada, Can Çocuk Yayınları tarafından yayımlanan, Tomris Uyar ve Cemal Süreya ortak çevirisine dayanan, 112 sayfalık karton kapaklı baskı esas alınmıştır. Bu baskı yayınevi tarafından 9-12 yaş ve 5-8. sınıf düzeyine önerilmekle birlikte, araştırmanın örneklemini okul öncesi yaş grubundan oluştuğu için metin araştırmacı tarafından oturumlara ayrılmış, açıklayıcı betimlemeler kısaltılmış ve diyalog kısımları görsel destekle sunulmuştur. Böylece eserin değer temalı bölümleri korunmuş, ancak çocukların dikkat süresi ve dil gelişimiyle uyumlu bir anlatım düzeyi sağlanmıştır. Ayrıca eserin yayınevi yaş etiketi 9-12 olduğundan, bu çalışmada raporlanan bulgular yalnızca Küçük Prens'in seçilmiş bölümlerinin öğretmen uyarlamasıyla 36-72 ay grubuna kısa ve görsel destekli oturumlar hâlinde sunulduğu koşullarda geçerlidir. Bu durum, araştırmayı okul öncesi bağlamında kitap uyarlama süreçlerine odaklanan izleyen çalışmalar için başlangıç niteliğinde bir örnek olarak konumlandırmaktadır.

4. Uygulama Sürecinin Yaş Düzeyine Uyarlanması

Araştırmada Küçük Prens'in 27 bölüm üzerinden çözümlenmiş olması, eserin araştırma kapsamındaki değer temalarının belirlenmesi içindir, çocuklara kitap bu hâliyle, kesintisiz ve tam metin olarak sunulmamıştır. Okul öncesi dönemde dikkat süresi ve dil düzeyi gözetilerek 27 bölüm, benzer tema ve değer içeriği taşıyan kısımlar birleştirilmek suretiyle 9 oturumluk (haftada 3 oturum, toplam 3 hafta) bir bütünleştirilmiş etkinlik dizisine dönüştürülmüştür. Her oturumda yalnızca kısa bir anlatı bölümü kullanılmış, anlatı görsellerle desteklenmiş ve akabinde ilgili değeri somutlaştıran oyun/drama/sanat etkinliği uygulanmıştır. Böylece çocukların yaş ve gelişim özellikleriyle uyumlu, kısa ve tekrarlı bir sunum yapısı oluşturulmuştur.

Metnin sembolik ve felsefi yoğunluğu yüksek olan bölümleri (örneğin tilkiyle karşılaşma, yılanla karşılaşma gibi soyut çağrışımlı güçlü sahneler) okul öncesi eğitimi alanında deneyimli iki öğretmenin görüşü doğrultusunda sadeleştirilmiş, soyut ifadeler yerine davranışsal örnekler verilmiş, gerektiğinde öğretmen yönlendirmeli soru-cevap tekniğiyle anlam derinleştirilmiştir. Bu düzenleme ile MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024) yer alan "dil gelişimi", "sosyal-duygusal gelişim" ve "değerler eğitimi" kazanımlarına uygunluk sağlanmış, özellikle paylaşma, sorumluluk alma, arkadaşlık ve empati gibi değerler çocukların anlayabileceği günlük dilde ifade edilmiştir. Dolayısıyla 27 bölümlük çözümleme, uygulamaya doğrudan aktarım değil, uygulamanın tematik çerçevesini oluşturmak amacıyla kullanılmıştır.

Uygulamanın yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu sağlanırken 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan "değerlerin çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak programın her alanında yer alması" ilkesi esas alınmış, hazırlanan 9 oturumluk bütünleştirilmiş etkinlik taslakları okul öncesi eğitimi alanında deneyimli iki öğretmenle paylaşılmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda uzun ve soyut anlatımlar kısaltılmış, değerler çocukların gündelik yaşantısına referans veren davranışsal örnekler üzerinden yeniden ifade edilmiş, gerektiğinde soru-cevap ve drama teknikleriyle somutlaştırılmıştır. Böylece kitabın zengin değer içeriği korunmuş, ancak sunum düzeyi örneklem grubunun dil, dikkat ve sosyal-duygusal gelişim özellikleriyle uyumlu hâle getirilmiştir.

İlk olarak, Küçük Prens kitabının 27 bölümü, doküman ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; ana fikir, karakter özellikleri, olay örgüsü ve verilen eğitsel çıktılar değerlendirilmiştir (Bowen, 2009). Kitaptaki içerik, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarıyla eşleştirilerek, her bölümün desteklediği gelişim alanları belirlenmiştir (MEB, 2024). Bu analizlerin

ardından benzer değer temalarını içeren bölümler bir araya getirilerek, toplam 27 bölüm, süre, dil düzeyi ve tematik bütünlük ölçütleri gözetilerek dokuz oturumluk bir dizi hâlinde yeniden yapılandırılmıştır. Her oturum, yaklaşık 5-7 dakikalık kısa bir hikâye anlatımı ile 10-15 dakikalık oyun, drama ya da sanat etkinliğinden oluşan standart bir oturum şablonuna yerleştirilmiştir. Hazırlanan oturum taslakları, okul öncesi eğitim alanında en az beş yıl deneyime sahip iki öğretmene uzman görüşü için sunulmuş, öğretmenler uzun ve soyut ifadelerin kısaltılması, soyut kavramların somutlaştırılması ve soru-cevap ile drama tekniklerinin kullanımına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler doğrultusunda gerekli dil ve süre düzenlemeleri yapılarak uyarlama süreci rastlantısal kararlara dayanmayan, yapılandırılmış ve izlenebilir bir biçime kavuşturulmuştur. Sınıf içi uygulamalar sırasında, çocukların etkinliklere katılım düzeyleri, etkinliklere olan ilgileri, etkileşimleri ve süreç boyunca sergiledikleri yaratıcılık gibi faktörler öğretmen gözlemleriyle izlenmiş; bu gözlemler, uygulamanın niteliğini artırmak ve süreç içi düzenlemeler yapmak amacıyla dikkate alınmıştır. (Merriam ve Tisdell, 2015). Çocukların değer algılarını ölçmek için, geçerliği ve güvenilirliği Seviye Neslitürk ve Çeliköz tarafından onaylanmış ve aile ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 5-6 yaş çocuklarının değer düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu kullanılmıştır. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu 110 öğrencinin aile ve öğretmenine uygulanarak araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmen formunun Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.79; aile formunun ise 0.77 bulunmuştur. Öğretmen formunun Bartlett's Sphericity testi X2 değeri 1.587, $p < 0.001$; aile formunun ise X2 değeri 1.564, $p < 0.001$ olarak hesaplanmıştır. Testi yarılama yöntemine göre öğretmen formunun güvenilirlik katsayısı .86; aile formunun .84'dür. Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı öğretmen formu için .91; aile formunun .89 olarak bulunmuştur (Neslitürk ve Çeliköz, 2015). Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu aracılığıyla, kitap temelli etkinliklerin sosyal, duygusal, dil, bilişsel ve özbakım becerilerine etkisi nicel verilerle desteklenmiştir (Denham vd., 2012). Veri toplama sürecinde elde edilen bilgiler, çok yönlü analiz yaklaşımlarıyla desteklenmiş; bu sayede Küçük Prens kitabının okul öncesi eğitim bağlamında etkinlik materyali olarak kullanımı kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. (Cohen vd., 2018).

5. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan etkinliklerin ayrıştırılması

Araştırmada deney grubuna uygulanan etkinlikler, Küçük Prens kitabının değer temaları (arkadaşlık, sorumluluk, paylaşma, empati vb.) temel alınarak araştırmacı tarafından önceden yapılandırılmış, her oturumda kitabın ilgili bölümü okuma/anlatma, ardından değeri somutlaştıran drama, oyun, sanat ya da dil etkinliği ile desteklenmiştir. Bu nedenle deney grubunda hem öğrenme alanları (dil, sosyal-duygusal, bilişsel, sanat) hem de değer eğitimi aynı oturum içinde bütünleştirilmiştir ve kullanılan materyaller kitaba özgüdür.

Kontrol grubunda ise aynı süre boyunca kurumun rutin okul öncesi eğitim programı uygulanmış, öğretmenler MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2024) yer alan günlük plan doğrultusunda dil, bilişsel, oyun ve sanat etkinlikleri yürütmüşlerdir. Ancak bu etkinlikler belirli bir çocuk kitabına ya da tek bir anlatıya dayalı olarak tasarlanmamış, değerler ayrı bir tema olarak ve öğretmen inisiyatifi ölçüsünde ele alınmıştır. Başka bir ifadeyle kontrol grubunda bütünleştirme, programın doğal akışı içinde (örneğin Türkçe etkinliği sonrası sanat etkinliği) gerçekleşmiş, fakat Küçük Prens kitabındaki değerleri sistematik biçimde işlemeye yönelik özel bir okuma-anlatma-drama dizisi uygulanmamıştır. Bu ayrım sayesinde deney grubunda gözlenen değişimin, kitabın değer temelli ve planlı sunumundan kaynaklandığı varsayılabilir.

Kontrol grubunda çalışma süresi boyunca kurumun yürürlükteki 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'na dayalı günlük eğitim planı uygulanmıştır. Öğretmenler Türkçe, sanat, oyun, hareket ve fen etkinliklerini programdaki alan becerileri ve öğrenme çıktıları doğrultusunda sırayla işlemiş, etkinlikler sırasında çocukların dili etkili kullanma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yer vermişlerdir. Bu çerçevede kontrol grubunda üç hafta boyunca yürütülen etkinlikler değer içeriğinden tamamen yoksun değildir. Günlük eğitim planında yer alan hikâye okuma, şiir dinleme, serbest oyun, grup çalışması ve sanat etkinlikleri sırasında öğretmenler zaman zaman iş birliği,

paylaşma, sorumluluk ve saygı gibi değerlere vurgu yapmışlardır. Örneğin arkadaşlık konulu bir şiir okuma etkinliğinde çocukların duygularını ifade etmeleri teşvik edilmiş, serbest oyun sırasında oyuncak paylaşımı üzerinden paylaşma ve sıra bekleme davranışları desteklenmiş, sınıf düzeninin korunmasına ilişkin uygulamalarda ise sorumluluk değeri öne çıkarılmıştır. Ancak bu vurgu, deney grubundan farklı olarak belirli bir edebî metne dayalı, ardışık oturumlar hâlinde ve tek bir değer teması etrafında planlanmış bir dizgeye dönüştürülmemiştir. Dolayısıyla bu araştırmada karşılaştırılan durum 'değer varlığı ile yokluğu' değil, Küçük Prens temelli, bütünleştirilmiş ve önceden yapılandırılmış bir değerler dizisi ile rutin program çerçevesinde öğretmen inisiyatifine dayanan örtük değer öğretimi arasındaki farktır.

Bu süreçte sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve programda belirtilen Erdem-Değer-Eylem Modeli'nde yer alan saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, paylaşma ve duyarlılık gibi değerler de öğretmenin günlük etkinlik akışı içinde doğal biçimde desteklenmiştir. Ancak bu değerler belirli bir çocuk kitabına, tek bir anlatı izleğine ya da aynı değer etrafında planlanmış çoklu etkinliklere bağlanmamış, öğretmenler o günkü etkinliğin içeriğine ve sınıfın ihtiyacına göre değere vurgu yapmıştır.

Deney grubundan farklı olarak kontrol grubunda okuma/anlatma etkinlikleri Küçük Prens kitabına dayalı yürütülmemiş, programda yer alan standart hikâye, şiir, drama ve oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenler, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen "dinlediklerini sırasıyla anlatma, duygularını ifade etme, akranlarıyla iş birliği yapma" gibi alan becerilerine yönelik kazanımları hedeflemiş, ancak değerler eğitimi tek bir metinden türetilmiş, birbirini izleyen ve aynı tema etrafında bütünleştirilmiş bir dizi hâlinde sunmamışlardır. Bu nedenle kontrol grubunda değerler, öğretmenin günlük akışta yaptığı vurgu ölçüsünde ve programın doğal seyri içinde ele alınmış, deney grubunda ise Küçük Prens'in değer temaları etrafında araştırmacı tarafından önceden yapılandırılmış, planlı ve ardışık bir sunum gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere bu süreçte ek bir müdahale ya da ek bir eğitim verilmemiş, mevcut program doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri istenmiştir.

6. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, Küçük Prens kitabının eğitim materyali olarak uygunluğu, alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş, bu doğrultuda yerel ve uluslararası alanyazın karşılaştırılmıştır. Tablo 2, Türkiye odaklı araştırmalarla küresel çalışmaların beş ana tema çerçevesindeki dağılımını özetlemektedir. Bu tematik karşılaştırma, araştırmamızın özgün katkı alanlarını nesnel biçimde belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yerel ve uluslararası alanyazının odaklandığı konuları yan yana getirerek, mevcut araştırma yoğunlukları ve boşluklarını açıkça ortaya koymuş; böylece çalışmanın hangi temalarda değerli bir ek katkı sunduğunu temellendirmiştir. Ayrıca, elde edilen bulguların yalnızca ulusal bağlamla sınırlı kalmayıp küresel eğilimlerle de örtüşen yönlerini görünür kılarak sonuçlarımızın genellenebilirliğini güçlendirmiştir. Bu yaklaşım, makalenin hem alanyazındaki boşlukları doldurma potansiyelini somutlaştırmış hem de bulgularını uluslararası eğitim tartışmaları içinde konumlandırarak çalışmanın bilimsel özgünlüğünü pekiştirmiştir.

Tablo 2. Yerel–Uluslararası Alanyazın Karşılaştırma Tablosu

Tema	Yerel Örnekler	Uluslararası Örnekler	Ortak Bulgular	Belirgin Farklılık
Program Uyum	MEB (2024) program dokümanı; Turan ve Ulutaş (2016) okul-öncesi kitap–kazanım analizi	Pu ve diğerleri (2023) resimli kitap–müfredat incelemesi; Neuman ve Powers (2021) politika önceliği	Müfredat bütünlüğü vurgusu	Yerelde yönetmelik bağlamı ayrıntılı; uluslararası finansman/erişim engelleri öne çıkıyor
Değer Aktarımı	Aküzüm ve Ergenekon (2021); Uzun ve Köse (2017)	Gairola (2023); Waruwu ve diğerleri (2023)	Sevgi-sorumluluk gibi evrensel değerler ortak	Yerel çalışmalar uygulama yetersizliğine, uluslararası çalışmalar felsefi derinliğe odaklı
Öğretmen Tutumları / Uygulama Zorlukları	Kozikoğlu (2018); öğretmen inisiyatifi vurgusu	Denham ve diğerleri (2012) duygusal sosyalizasyon; Chae ve Oh (2024) aile-öğretmen ilişkisi	Öğretmen rolü kritik	Yerelde materyal eksikliği, uluslararası ebeveyn-paydaş dinamiği öne çıkıyor
Materyal Niteliği	Yılmaz (2019) resimli kitap değerlendirmesi	Niland (2023) ve Ratnasari ve diğerleri (2024)	Resimli kitapların dil-hayal gücü faydası	Yerelde %25’lik kazanım uyum sorunu; uluslararası pedagojik tasarım önerileri yoğun
Öğrenme Çıktıları	Çalışmanızdaki değer ölçek sonuçları	Shi ve Lee (2021) bilişsel etkiler; Olanrewaju ve Omeghie (2024) uzun-dönem fayda	Sosyal-duygusal gelişim artışı	Yerel veri: değer skorlarında artış; uluslararası bilişsel-akademik aktarım bulguları sık

Karşılaştırma incelendiğinde, program uyumu konusunda her iki alanyazının da müfredat bütünlüğüne vurgu yaptığı, ancak yerel çalışmalarda yönetmelik ayrıntılarının, uluslararası çalışmalarda ise erişim ve finansman güçlüklerinin öne çıktığı görülür. Değer aktarımı temasında sevgi ve sorumluluk ortak paydasında birleşmekle birlikte, yerel araştırmalar uygulamada karşılaşılan güçlükleri tartışırken, uluslararası alanyazın daha çok felsefi derinlik ve soyut değer analizi üzerinde durmaktadır. Öğretmen tutumları başlığında yerel metinler, materyal eksikliği ve öğretmen inisiyatifinin sınırlarına odaklanırken, uluslararası metinler aile-öğretmen iş birliği ve paydaş dinamiklerini ön plana çıkarmaktadır. Materyal niteliği açısından Türkiye’de kazanım uyum sorunları dikkat çekerken; dış kaynaklar çoğunlukla pedagojik tasarım önerileri sunmaktadır. Son olarak, öğrenme çıktıları teması küresel alanyazında daha yoğun ele alınmış olup, bu durum çalışmanızda elde edilen değer puanı artışını alanyazında öne çıkan bir boşlukla ilişkilendirerek özgünlük vurgusunu pekiştirmektedir.

Alanyazın taramasından sonra Küçük Prens kitabının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarıyla uyumu belirlenmiştir (MEB, 2024). Ayrıca bu araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, 2024 yılı güz döneminde yürütülmüş olup etik onay ilgili üniversitenin etik kurulundan alınmıştır. Katılımcı grupların belirlenmesi ve velilere bilgilendirilmiş onam formlarının dağıtılması bu aşamada gerçekleştirilmiştir (Fraenkel vd., 2018). İkinci aşamada, *Küçük Prens* kitabının 27 bölümü, doküman ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; ana fikir, karakter, olay örgüsü gibi unsurlar MEB programındaki kazanımlarla eşleştirilmiştir. Elde edilen veriler, bölüm bazında desteklenen gelişim alanları ve frekans ile yüzde dağılımları şeklinde raporlanarak kitabın pedagojik değeri detaylandırılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Üçüncü aşamada, hazırlanan etkinlik planları sınıf içi uygulamalarda kullanılmış, her bölüm için bütünlleştirilmiş eğitim anlayışına uygun planlar geliştirilmiştir. Planlarda etkinliğin amacı, süresi, materyalleri, uygulama adımları ve

değerlendirme yöntemleri detaylandırılmıştır. Deney grubundaki uygulamalar, çocukların katılım düzeyi, etkileşimleri ve kazanımları gözlemlenerek kayda alınmış, elde edilen veriler nitel ve nicel analizlerle değerlendirilmiştir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Uygulama süreci, çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini destekleyecek şekilde sistematik olarak yürütülmüştür (Patton, 2015).

7. Veri Analiz Yöntemleri

Araştırmada toplanan veriler, nitel ve nicel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Veri analizi kapsamında, Küçük Prens kitabının içerik ve doküman analizi sonuçları, tematik içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir (Bowen, 2009; Merriam ve Tisdell, 2015). Kitap bölümlerinde yer alan ana fikirler, karakter özellikleri, olay örgüsü ve verilen eğitsel çıktılar sistematik olarak sınıflandırılarak, bu unsurların Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımları ile nasıl ilişkilendirildiği ortaya konulmuştur (MEB, 2024). Bu süreçte, bölüm bazında desteklenen gelişim alanları ve ilgili frekans ile yüzde dağılımları belirlenmiştir. Nicel veri analizi ise, gözlem verileri ve uygulamalarda kullanılan ölçekten elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir (Fraenkel vd., 2018). Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu aracılığıyla toplanan veriler, istatistiksel analiz programları kullanılarak analiz edilmiş; deney ve kontrol grubu verileri arasındaki farklar istatistiksel olarak test edilmiştir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu sayede, Küçük Prens kitabının eğitim materyali olarak etkinliği, nicel veriler ışığında bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla değerlendirilmiştir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirmesinde amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu ön test puanları ve son test puanları arasındaki farklar bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Tüm araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

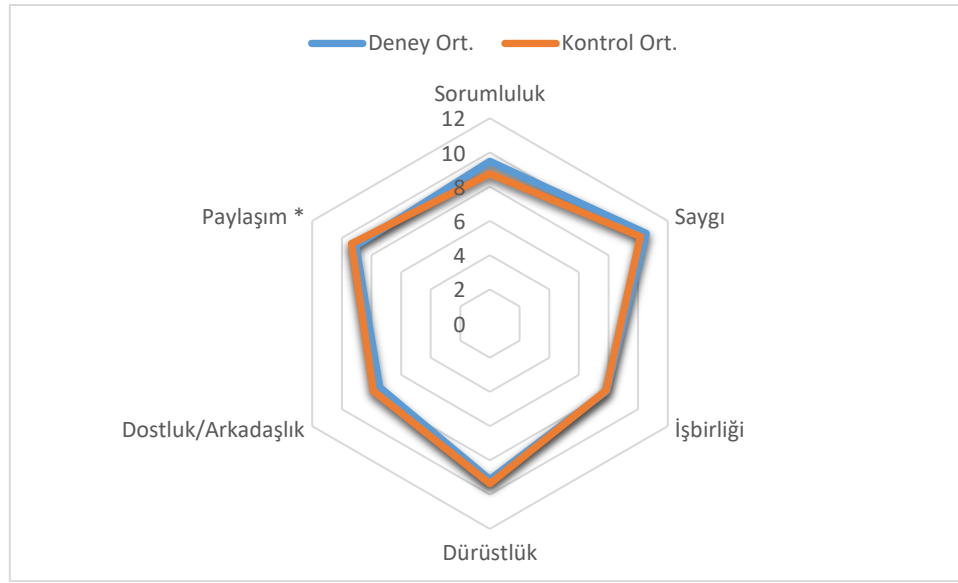
Bu bölümde araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. İlk olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formu ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Sorumluluk	Deney	33	9,48	1,75	1,811	64	,075
	Kontrol	33	8,75	1,50			
Saygı	Deney	33	10,54	1,56	1,176	64	,244
	Kontrol	33	10,15	1,12			
İş birliği	Deney	33	7,87	1,11	,104	64	,918
	Kontrol	33	7,84	1,25			
Dürüstlük	Deney	33	9,12	,92	-,976	64	,333
	Kontrol	33	9,36	1,08			
Dostluk/Arkadaşlık	Deney	33	7,45	1,20	-1,585	64	,118
	Kontrol	33	7,87	,96			
Paylaşım	Deney	33	9,06	,42	-2,022	64	,047*
	Kontrol	33	9,33	,64			
Toplam Puan	Deney	33	53,54	2,89	,320	64	,750
	Kontrol	33	53,33	2,47			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları arasında çoğu alt boyutta (Sorumluluk, Saygı, İş birliği, Dürüstlük, Dostluk/Arkadaşlık) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ancak Paylaşım alt boyutunda, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=9,33$), deney grubunun ön test puan ortalamasından ($\bar{X}=9,06$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p=.047$). Ayrıca toplam puan incelendiğinde de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($\bar{X}=53,54$ ve $\bar{X}=53,33$; $p>.05$) anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümünde büyük ölçüde benzer değerlere sahip olduklarını, ancak paylaşım alt boyutu açısından kontrol grubunun puan ortalamasının istatistiksel olarak biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir.



Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

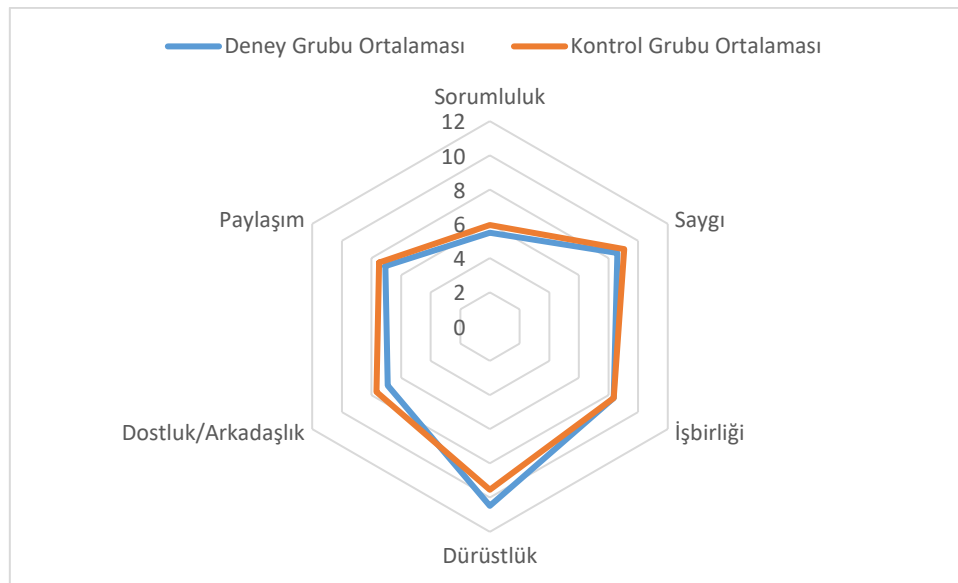
Grafik 2 incelendiğinde, Deney ve Kontrol gruplarının değer boyutlarındaki profilinin büyük ölçüde benzer olduğu; yalnızca paylaşım ekseninde kontrol grubunun lehine belirgin bir ayrışma bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, aile raporlarında saptanan anlamlı farkı görsel olarak da doğrulamaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Sorumluluk	Deney	33	5,48	,87	-1,275	64	,207
	Kontrol	33	5,93	1,85			
Saygı	Deney	33	8,60	,99	-1,794	64	,077
	Kontrol	33	9,06	1,05			
İş birliği	Deney	33	8,36	1,05	,000	64	1,000
	Kontrol	33	8,36	,99			
Dürüstlük	Deney	33	10,48	,79	3,447	64	,001*
	Kontrol	33	9,54	1,34			
Dostluk/Arkadaşlık	Deney	33	6,90	,63	-3,990	64	,000*
	Kontrol	33	7,66	,88			
Paylaşım	Deney	33	7,06	,49	-2,432	64	,018*
	Kontrol	33	7,48	,87			
Toplam Puan	Deney	33	46,90	1,52	-1,803	64	,076
	Kontrol	33	48,06	3,33			

* $p<.05$

Tablo 4'te, deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu ön test puan ortalamaları alt boyutlar bazında farklılaşmaktadır. Sorumluluk, Saygı, İş birliği ve Toplam Puan ortalamaları arasında deney ve kontrol grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna karşın Dürüstlük alt boyutunda, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=10,48$) kontrol grubuna göre ($\bar{X}=9,54$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p=.001$). Dostluk/Arkadaşlık alt boyutunda ise kontrol grubunun ortalama puanı ($\bar{X}=7,66$), deney grubundan ($\bar{X}=6,90$) istatistiksel olarak daha yüksektir ($p=.000$). Paylaşım alt boyutunda yine kontrol grubu ($\bar{X}=7,48$) deney grubuna kıyasla ($\bar{X}=7,06$) daha yüksek bir ortalama puana sahip olup bu fark anlamlıdır ($p=.018$). Dolayısıyla ön test ölçümlerinde dürüstlük konusunda deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım değerlerinde ise kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek ortalama puanlar aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde özellikle toplam puan ortalamalarında grupların benzer olması ve anlamlı fark saptanan alt boyutlarda ortalamaların farklı grupların lehine sonuçlanması, deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümünde çoğunlukla benzer olarak nitelenebileceği şeklinde yorumlanabilir.



Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grafik 3 incelendiğinde, Deney ve Kontrol gruplarının değer boyutlarına ilişkin profillerinin genel olarak birbirine oldukça yakın seyrettiği görülmektedir. Sorumluluk, Saygı ve İş birliği alt boyutlarında grupların değerleri neredeyse örtüşmekte, Dürüstlük boyutunda ise deney grubunun lehine hafif bir yükselme gözlemlenmektedir. Dostluk/Arkadaşlık boyutunda kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirginleşmekte, en belirgin farklılaşmanın ise Paylaşım alt boyutunda yine kontrol grubunun lehine olduğu dikkat çekmektedir.

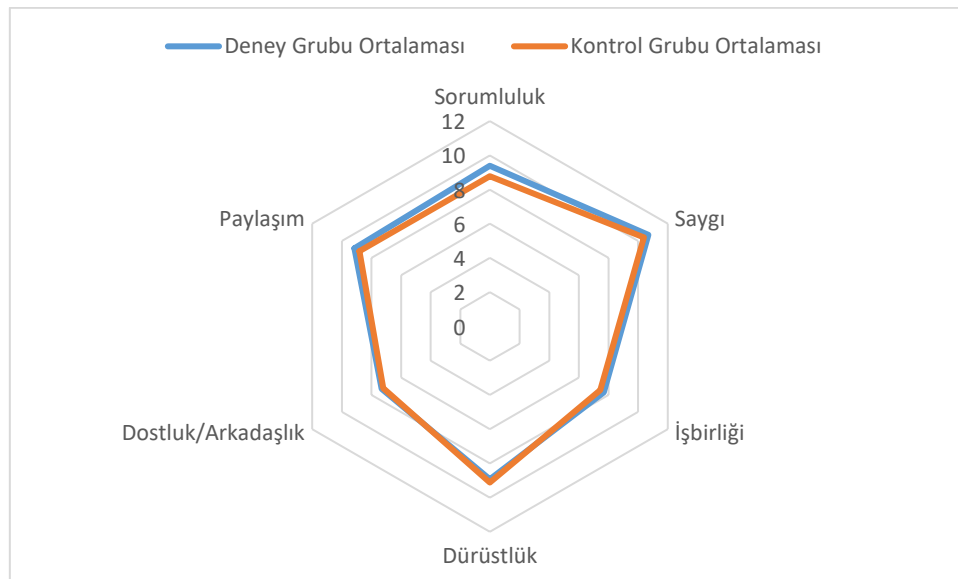
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Sorumluluk	Deney	33	9,39	1,56	1,705	64	,093
	Kontrol	33	8,78	1,31			
Saygı	Deney	33	10,69	1,26	1,109	64	,272
	Kontrol	33	10,39	,93			
İş birliği	Deney	33	7,69	,98	1,042	64	,301
	Kontrol	33	7,45	,90			
Dürüstlük	Deney	33	8,93	,96	-,731	64	,468
	Kontrol	33	9,12	1,05			
Dostluk/Arkadaşlık	Deney	33	7,30	,76	,574	64	,568
	Kontrol	33	7,21	,48			
Paylaşım	Deney	33	9,15	,36	2,079	64	,042*
	Kontrol	33	8,81	,84			
Toplam Puan	Deney	33	53,18	2,39	2,613	64	,011*
	Kontrol	33	51,78	1,91			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubuna uygulana müdahale programı sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu son test puan ortalamaları arasında Paylaşım alt boyutu ve Toplam Puan açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Paylaşım alt boyutunda deney grubu ($\bar{X}=9,15$), kontrol grubuna ($\bar{X}=8,81$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($p=,042$). Toplam puan ortalamaları incelendiğinde de deney grubunun ($\bar{X}=53,18$) kontrol grubuna ($\bar{X}=51,78$) göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir ($p=,011$).

Buna karşılık, Sorumluluk, Saygı, İş birliği, Dürüstlük ve Dostluk/Arkadaşlık alt boyutlarında deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu bulgular, uygulama sonrasında deney grubunun aile raporlarına göre özellikle paylaşım ve genel değer düzeyleri (toplam puan) bakımından kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir.

**Grafik 4.** Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grafik 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının değer boyutlarındaki profillerinin genel olarak birbirine yakın olduğu, ancak özellikle Paylaşım ekseninde deney grubu lehine belirgin bir farklılaşmanın ortaya çıktığı görülmektedir. Sorumluluk, Saygı, İş birliği, Dürüstlük ve Dostluk/Arkadaşlık alt boyutlarında her iki grubun profilleri büyük ölçüde örtüşmekte, anlamlı bir ayrışmaya işaret eden belirgin bir mesafe oluşmamaktadır. Buna karşın, Paylaşım boyutunda deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu grafiksel olarak açıkça görünmekte; bu durum, uygulama sonrasında deney grubunun paylaşım değerinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini desteklemektedir. Ayrıca, Toplam Puan değerinde de deney grubunun kontrol grubuna göre üstünlüğü dikkat çekmektedir.

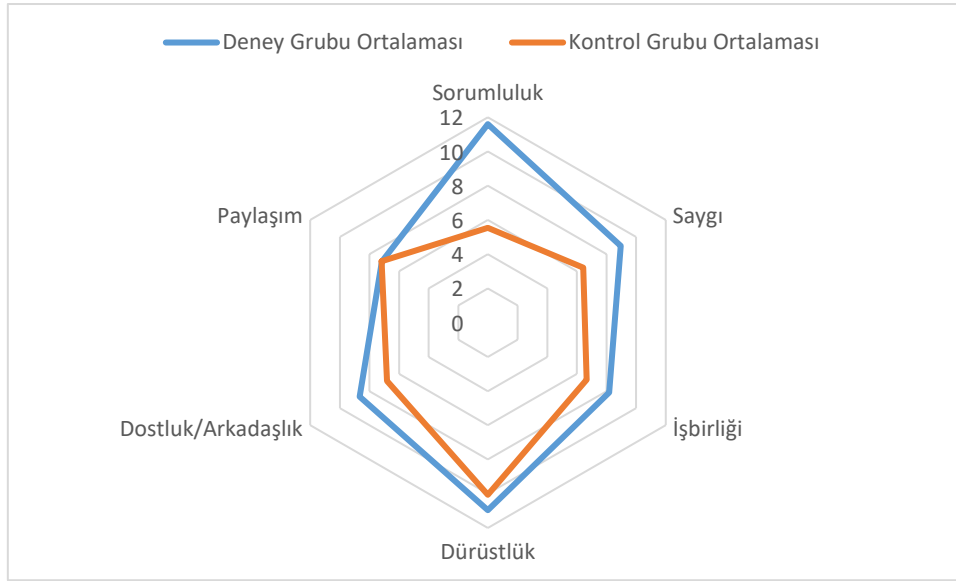
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Sorumluluk	Deney	33	ETKİNL,60	1,22	38,744	64	,000*
	Kontrol	33	5,54	1,09			
Saygı	Deney	33	8,96	,63	9,679	64	,000*
	Kontrol	33	6,42	1,37			
İş birliği	Deney	33	8,18	,98	6,452	64	,000*
	Kontrol	33	6,66	,92			
Dürüstlük	Deney	33	10,96	,84	3,989	64	,000*
	Kontrol	33	10,06	,99			
Dostluk/Arkadaşlık	Deney	33	8,66	,85	10,579	64	,000*
	Kontrol	33	6,81	,52			
Paylaşım	Deney	33	7,15	,44	-,272	64	,787
	Kontrol	33	7,18	,46			
Toplam Puan	Deney	33	55,57	2,33	15,777	64	,000*
	Kontrol	33	47,66	1,68			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu son test puan ortalamalarının büyük bir bölümünde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle Sorumluluk, Saygı, İş birliği, Dürüstlük, Dostluk/Arkadaşlık alt boyutları ve Toplam Puan açısından deney grubunun ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir (p<.05). Buna karşın Paylaşım alt boyutunda ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.787).

Bu sonuçlar, uygulanan müdahale programı sonrasında deney grubunda yer alan çocukların öğretmen gözlemlerine göre değerler eğitimi açısından pek çok alt boyutta (sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık) kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir.



Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grafik 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının değer profilleri arasında çarpıcı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Deney grubu, Sorumluluk, Saygı, İş birliği, Dürüstlük ve Dostluk/Arkadaşlık alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla belirgin şekilde daha yüksek puanlar elde etmiştir. Özellikle Sorumluluk boyutunda deney grubunun puanının kontrol grubuna göre çok daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Dürüstlük alt boyutunda ise deney ve kontrol grubu arasındaki fark görece daha az olmakla birlikte yine deney grubunun lehine bir üstünlük mevcuttur. Paylaşım alt boyutunda ise iki grup arasında belirgin bir ayrışma bulunmamakta, bu ekseninde grafik çizgileri neredeyse çakışmaktadır. Toplam puan verileri de deney grubunun genel değer gelişimi bakımından kontrol grubuna göre anlamlı bir üstünlük sağladığını grafik üzerinde açık biçimde göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens adlı eserinin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarıyla uyumunu ve bütünleştirilmiş eğitim yaklaşımıyla eğitim materyali olarak kullanılabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen nicel bulgular ışığında, Küçük Prens kitabının okul öncesi dönemde değerler eğitimi açısından önemli katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, kitabın özellikle sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım gibi evrensel değerlerin aktarımında etkili olduğunu ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bulgularımız, değerlerin metin düzeyindeki temsilini ortaya koyan çalışmaları (Güven ve Yumugan, 2025) desteklemekte, ancak onlardan farklı olarak bu temsili okul öncesi çocuklara kısa, görsel destekli ve oyun temelli oturumlarla aktarılabilirliğini göstermektedir. Ayrıca Zorba ve diğerlerinin (2024) ortaya koyduğu disiplinler arası okuma imkânı, eserin bütünleştirilmiş eğitim yaklaşımında neden tercih edilebilir bir kaynak olduğunu açıklamaktadır.

Araştırmanın ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta değerler algısı açısından genel olarak benzer olduğu görülmüş, sadece paylaşım ve dürüstlük değerlerinde belirli farklılıklar gözlemlenmiştir. Ancak müdahale sonrasında aile formuna göre toplam değer puanları ve paylaşım alt boyutunda deney grubunun anlamlı şekilde daha yüksek değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Özellikle toplam puan ortalamalarının deney grubunda anlamlı düzeyde yükselmesi, Küçük Prens kitabına dayalı etkinliklerin çocukların genel değer kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum, eserin bütünleştirilmiş eğitim anlayışı kapsamında etkin bir materyal olarak kullanım potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Shavkatovna, 2023). Öğretmen formu son test puanlarına göre sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük ve dostluk/arkadaşlık

değerleri açısından deney grubunun kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Paylaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılığın gözlenmemesi ise dikkate değerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin çocukların davranışlarını ailelerden farklı bir bağlamda gözlemleyebildiklerini ve sınıf ortamındaki etkinliklerin özellikle sosyal-duygusal alanlarda belirgin etkiler yarattığını göstermektedir (Saikia, 2024). Bu durum, eserin içeriğinin çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen, empati, sosyal farkındalık ve iş birliği gibi becerileri güçlendiren zengin bir içeriğe sahip olduğunu desteklemektedir (Neuman ve Powers, 2021).

Bu açıdan bakıldığında, deney grubunun son test puanlarında gözlenen üstünlük, çocukların değerlerle ilk kez karşılaşmalarından ziyade, bu değerlerin tek bir metne dayalı olarak planlı, ardışık ve bütünleştirilmiş bir dizge içinde sunulmasıyla ilişkilidir. Kontrol grubundaki çocuklar da MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında saygı, sorumluluk, paylaşma ve iş birliği gibi değerlerle günlük akış içerisinde karşılaşmaktadır, ancak bu karşılaşma daha çok öğretmenin anlık vurgu ve yönlendirmelerine dayanan örtük program düzeyinde gerçekleşmektedir. Küçük Prens temelli uygulama ise değerleri, tekrar eden karakterler ve semboller aracılığıyla hikâye, oyun ve drama etkinlikleri arasında yatay olarak bağlamış, böylece çocuklar için hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan daha tutarlı bir öğrenme bağlamı oluşturmuştur. Deney grubunda hesaplanan etki büyüklüklerinin orta-üst düzeyde olması, yapılandırılmış bütünleştirme düzeyinin değer kazanımları üzerinde anlamlı bir fark yaratabildiğini göstermektedir.

Bu çalışma bulguları, alanyazındaki araştırmalarla uyumlu sonuçlar vermiştir. Resimli hikâye kitaplarının sosyal ve bilişsel becerileri desteklediğini vurgulayan araştırmalarla (Niland, 2023; Ratnasari vd., 2024; Pu vd., 2023) benzer şekilde, Küçük Prens kitabının özellikle sosyal-duygusal beceriler üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Çeliktürk Sezgin ve Güneş (2022) ile Gairola'nın (2023) vurguladığı gibi, Küçük Prens kitabının içerdiği değerlerin çocukların empati, eleştirel düşünme ve sosyal farkındalık becerilerini desteklediği bulgularımızla tutarlıdır. Öte yandan, ailelerin gözlemleri ile öğretmenlerin gözlemleri arasında bazı farklılıkların bulunması dikkat çekici bir noktadır. Aileler paylaşım değerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ifade ederken öğretmenlerin bu alanda anlamlı bir fark gözlemlememiş olması, ev ve okul ortamları arasındaki farklı bağlamların etkisine işaret etmektedir. Bu durum, gelecekte yapılacak çalışmaların aile ve öğretmen değerlendirmelerini daha derinlemesine ele almasını gerekli kılmaktadır. Nitekim öğretmenler ve ebeveynler arasındaki gözlem farklılıklarının çocukların gelişimi üzerinde nasıl etkiler yarattığına dair alanyazında da benzer bulgular mevcuttur. Öğretmenler sınıf ortamında çocukların değer gelişimini gözlemlerken, ebeveynler ev ortamında daha farklı değerlerin ön plana çıktığını belirtebilmektedir (Lee, 2024). Ayrıca ebeveynlerin çocukların sosyal becerilerindeki gelişimi daha yakından gözlemleyebilmeleri, öğretmenlerin ise akademik ve grup içi etkileşimlerini daha iyi değerlendirebilmeleri, bu farklılığın sebepleri arasında gösterilmektedir (Chae ve Oh, 2024). Bununla birlikte, öğretmenlerin uygulama sürecindeki gözlemlerinin, değer kazanımlarının ölçülmesinde daha nesnel ve tutarlı sonuçlar sağladığı söylenebilir (Olanrewaju ve Omeghie, 2024). Eğitimciler ve ebeveynler arasındaki iş birliği süreçlerinin güçlendirilmesi, bu tür gözlem farklılıklarını azaltabilir ve çocukların değerler eğitimi sürecindeki kazanımlarının daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayabilir (Syuraini vd., 2022).

Sonuç olarak, Küçük Prens kitabının okul öncesi dönemde değerler eğitiminde bütünleştirilmiş etkinliklerle kullanılmasının, MEB tarafından belirlenen eğitim kazanımlarını desteklemek ve güçlendirmek açısından anlamlı katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Küçük Prens kitabı eğitim programlarında daha geniş yer alabilir. Ayrıca benzer eserlerin eğitim süreçlerine entegrasyonu konusunda eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve materyal geliştirme süreçlerinin desteklenmesi önem taşımaktadır (Gu, 2023). Kültürel kimlik inşası, halk anlatısı geleneğine katkı ve transkültürel değer devri açılarından değerlendirildiğinde, Küçük Prens'in okul öncesi eğitim programına entegrasyonu yalnızca bilişsel ve sosyal-duygusal kazanımları pekiştirmekle kalmamış, aynı zamanda çocukların kültürel öz-benliklerini zenginleştiren bir "anlam köprüsü" işlevi görmüştür. Kahramanın yolculuğu şeması sayesinde çocuklar, evrensel arketipler aracılığıyla "kimlik arayışı" nı metaforik

düzeyde deneyimlerken (Campbell, 1949), Türk sözlü anlatı geleneğindeki yolculuk/arkadaş motifiyle (Boratav, 2003) özdeşleşerek yerel kültürel köklere bağlanma fırsatı bulmuştur. Böylece eser, halk anlatısı mirasına çağdaş bir katkı sunmakta, masal, destan ve modern edebiyat hatlarını sezgisel olarak birleştirerek “kolektif kültürel bellek” i güncel sınıf ortamına taşımaktadır (Dundes, 2007). Öte yandan, Küçük Prens’in çok dilli, çok kültürlü okur kitlesi, metnin içindeki değerleri (empati, sorumluluk, dostluk vb.) sınırlar-ötesi bir düzlemde paylaşılabılır kılmakta, bu da çocuk edebiyatında transkültürel değer devrinin güçlü bir örneğini ortaya koymaktadır (O’Sullivan, 2004). Dolayısıyla araştırmanın bulguları, hikâye temelli etkinliklerin yalnızca pedagojik değil, kültürlerarası uyum ve kimlik inşası süreçlerine de stratejik katkılar sağladığını göstermektedir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimde kullanılan materyallerin çocukların değerler eğitimini destekleme potansiyelinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim programlarında ise hikâye temelli öğrenme yaklaşımlarına daha fazla yer verilebilir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalar, farklı yaş gruplarında ve farklı bağlamlarda uygulamalar gerçekleştirerek bulguların genellenebilirliğini artırabilir ve farklı materyallerin eğitimdeki etkinliğini karşılaştırmalı olarak analiz edebilir. Ayrıca, çocuk edebiyatı temelli bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarının uzun vadeli etkileri üzerine yapılacak boylamsal çalışmalar, alanyazına önemli katkılar sağlayabilir. Bu bulgular, tek bir kurumda, üç haftalık uygulama sürecinde ve kitabın belirli bölümlerinin öğretmen uyarlamasıyla sunulduğu koşullara özgü olarak değerlendirilmelidir.

Finansman

Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Programları Başkanlığı (BİDEB) 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında, ‘1919B012319758’ numaralı proje ile desteklenmiştir.

Kaynakça

- Aküzüm, C., & Ergenekon, Ö. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 98-117. <https://izlik.org/JA65KB96YX>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://izlik.org/JA45DP87HX>
- Boratav, P. N. (2003). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Gerçek Yayınevi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Campbell, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. Princeton University Press.
- Chae, Y.-M., & Oh, A. (2024). A qualitative research on the relationship between teachers and parents of early childhood teachers experienced as parents. *The Korea Association for Early Childhood Education and Educare Welfare*, 28(2), 135-160. <https://doi.org/10.22590/ecee.2024.28.2.135>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Trans.). Anı Yayıncılık.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Güneş, G. (2022). Analysis of The Little Prince book of Antoine de Saint-Exupéry from the perspective of value transmission. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 179-188. <https://doi.org/10.5152/hayef.2022.12>
- de Almeida, P. R., Pedrosa, M. N., Oliveira, L. R., Martins, F. U., Guerra, E. C., da Silva, C. A., Cardozo, D. D., dos Santos, F. A., Ferreira, K. B., & Freire, A. C. (2024). The importance of games and play in early childhood education. In *VI Seven International Multidisciplinary Congress*. IEMS. <https://doi.org/10.56238/sevenvmulti2024-012>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Dundes, A. (2007). *The meaning of folklore*. Utah State University Press.
- Ekinci Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185. <https://doi.org/10.17755/esosder.263223>
- Elçin, Ş. (1997). *Halk edebiyatı araştırmaları II*. Akçağ Yayınları.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2018). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Gairola, V. (2023). The Little Prince: The big lesson. *Mind and Society*, 11(4), 90-96. <https://doi.org/10.56011/mind-mri-114-202211>
- Gu, P. (2023). Equity and quality in early childhood education: Promoting preschool education development through legislation. *Science Insights Education Frontiers*, 19(1), 2973-2975. <https://doi.org/10.15354/sief.23.co218>
- Güven, G., & Yumugan, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi öğretim programı bağlamında Küçük Prens'teki kök değerlerin haritalanması: Çok katmanlı doküman analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 198-217. <https://doi.org/10.38151/akef.2025.157>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jureyev, M., & Kochkarov, T. (2018). Oğuz-nâme'de mitolojik motifler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 49-60. <https://izlik.org/JA77HE65CM>

- Karayel, F., & Öztürk Samur, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öykü kitabı seçebilme yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 2(1), 19-28.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720. <https://izlik.org/JA79JW93KE>
- Kurgun, S., & Bümen, N. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programının program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 282-302. <https://izlik.org/JA25XS42AE>
- Lee, M.-Y. (2024). Analysis of prospective early childhood teachers' perceptions revealed through drawing from observations. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 26(2), 5-28. <https://doi.org/10.15409/riece.2024.26.2.1>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 19-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786720>
- Neuman, M., & Powers, S. (2021). *Political prioritization of early childhood education in low- and middle-income countries* (Policy research working paper no. 9549). World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9549>
- Niland, A. (2023). Picture books, imagination and play: Pathways to positive reading identities for young children. *Education Sciences*, 13(5), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci13050511>
- Olanrewaju, A., & Omeghie, I. (2024). Implications of positive effects of early childhood education for education policy. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(9), 1488-1492. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/ijisrt24sep986>
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645. <https://www.jstor.org/stable/20205410>
- Özdemir, A. A., & Beceren, B. Ö. (2020). Çocuk kitaplarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1216-1242. <https://doi.org/10.7884/teke.4764>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Phekani, M. N. (2023). Exploring a contemporary picturebook with young readers: Towards a socially just pedagogy. *Reading & Writing*, 13(1), a1290. <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1290>
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale* (2nd ed., L. Scott, Trans.). University of Texas Press.
- Pu, Y., Zhang, J., & Xia, L. (2023). Literature review of picture book teaching in kindergarten. *International Journal of Elementary Education*, 12(3), 61-67. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20231203.12>
- Ratnasari, R., Fajriah, Y. N., & Rahim, N. A. (2024). Evaluating the effectiveness of picture books in introducing English to early childhood learners: A case study in South Garut. *English Education and Applied Linguistics Journal*, 7(2), 100-106. <https://doi.org/10.31980/eeal.v7i2.1762>
- Saikia, P. (2024). Early childhood care and education in NEP 2020. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(3), IJFMR240323594. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.23594>

- Saint-Exupéry, A. de. (2015). *Küçük Prens* (T. Uyar & C. Süreya, Trans.). Can Çocuk. (Original work published 1943)
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, (25), 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Shavkatovna, O. (2023). The role of early childhood education in promoting long-term academic success. *International Journal of Pedagogics*, 3(10), 109-112. <https://doi.org/10.37547/ijp/volume03issue10-20>
- Shi, H., & Lee, D. (2021). The relationship between PC educational puzzle game and early childhood intelligence development. *Journal of Digital Convergence*, 19(6), 281-284. <https://doi.org/10.14400/JDC.2021.19.6.281>
- Sri Revathi, S. D., & Godwin Raj, S. (2024). A study of attribution theory in Antoine de Saint-Exupéry's The Little Prince. *Shanlax International Journal of English*, 12(1), 90-95. <https://doi.org/10.34293/english.v12iS1-Feb.7453>
- Syuraini, H., Hidayat, H., Arini, F. D., & Jamaris. (2022). Exploring factors of the parent-teacher partnership affecting learning outcomes: Empirical study in the early childhood education context. *International Journal of Instruction*, 15(4), 411-434. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15423a>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tasić Mitić, I., Malićević, A., & Milovanović, B. L. (2022). Reception of The Little Prince, written by Antoine de Saint-Exupéry, through individualisation. *Social Sciences and Humanities Studies*, 7(2), 657-670. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.2.657>
- Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1), 21-45. <https://izlik.org/JA93FF78FC>
- UNESCO. (2022, November 10). *Why early childhood care and education matters*. <https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters>
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 302-338. <https://izlik.org/JA93JH99DY>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waruwu, O., Bu'ulolo, S., & Hutabarat, I. (2023). Moral values in Antoine de Saint-Exupéry's The Little Prince. *Jurnal Littera: Fakultas Sastra Darma Agung*, 2(2), 26-32. <https://pdfs.semanticscholar.org/6263/05fad1e87eda871c27c543e39e1c67f661a4.pdf>
- Yılmaz, B. (2019). *Çocuk kütüphanesi hizmetleri kılavuzu*. Hiperlink Yayınları.
- Zorba, M. G., Arıkan, A., & Şahhüseyinoğlu, D. (2024). Bitki inceleme haritası ve çocuk bilim kurgu edebiyatı incelemelerinde kullanımı: Küçük Prens örneği. *Folklor/Edebiyat*, 30(120), 939-960. <https://doi.org/10.22559/folklor.2796>



Okuma güçlüğünde etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkisi

Fatih Çetin Çetinkaya ¹, Serpil Elalmış ²

Öz

Bireysel öğretim esas alınarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı okuma güçlüğünün giderilmesinde ve okuma motivasyonunun artırılmasında etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkisinin ortaya konması ve sürecin ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Çalışmanın katılımcısı ilkökul birinci sınıfı bitirmek üzere olan bir öğrencidir. Çalışmada tek denekli araştırma türlerinden AB deseni kullanılmıştır. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma hataları “Yanlış Analiz Envanteri”yle, okuma motivasyonu “Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği”yle ve prozodik okuması “Prozodik Okuma Ölçeği”yle ölçülmüştür. Öğrencinin doğru okuması 1 dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi formülüyle, okuma hızı ise 1 dakikada doğru okunan toplam kelime sayısı formülüyle ölçülmüştür. Verilerin analizinde tek denekli desen çalışmalarında kullanılan grafik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre etkileşimli okunan resimli çocuk kitapları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma motivasyonunun artırılmasında etkilidir. Bu da okuma güçlüğünün giderilmesinde etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının, okuma sürecini keyifli hâle getirerek öğrencinin bu sürece istekli bir şekilde katılmasını ve okumaya daha fazla zaman ayırmasını sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra aile bireylerini ve arkadaşlarını okuma sürecine dâhil etmesine, kendisini daha iyi bir okuyucu olarak tanımlamasına ve kelime hazinesinin gelişimine katkı sunduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Etkileşimli okuma
Resimli çocuk kitapları
Akıcı okuma
Okuduğunu anlama
Okuma motivasyonu
Okuma güçlüğü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.06.2025

Kabul Tarihi: 04.02.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 21.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2664

Giriş

İlkokul birinci sınıf ile birlikte kazanılmaya başlanan okuma yazma becerisi kişinin akademik hayatını dolayısıyla tüm yaşamını etkilemektedir. Bu nedenle okuma yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde güçlükle yaşayan öğrencilerin bu güçlükleri üst sınıflara taşınmasını önlemek adına gerekli müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada okuma güçlüğünün giderilmesinde ve okuma motivasyonunun artırılmasında etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye, fatihcetinkaya.edu@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, serpilelalmisi@gmail.com

çocuk kitaplarının etkisinin ortaya konmasına ve sürecin ayrıntılı bir şekilde incelenmesine odaklanılmıştır.

İlkokul birinci sınıfta kazanılmaya başlanan okuma yazma becerileri, bireyin sonraki yıllarda akademik başarısına ve tüm yaşamına yön vermesi nedeniyle oldukça önemlidir (Özdemir, 2020). Bu süreçte okuma güçlüklerinin yaşanması doğaldır (Arslan ve Dirik, 2008). Ancak okuma güçlüğü yaşayan çocukların birçoğu zamanla okuma yazma öğrense de bir kısmı okuma güçlüğünü sürdürmektedir (Esmaeeli vd., 2019; Hamilton ve Glascoe, 2006; Smart vd., 2001). Dolayısıyla okuma güçlüklerinin üst sınıflara taşınmasının önüne geçilmeli, bu güçlükler aşılmalıdır. Bu nedenle bu süreçte problem yaşayabilecek çocukların önceden belirlenerek gerekli desteğin verilmesi gerekmektedir (Arslan ve Dirik, 2008).

Okuma güçlüğü, bireyin zihinsel gelişiminde herhangi bir problem yaşamamasına rağmen okumada istenilen düzeyin altında okuma becerisine sahip olmasıdır (Gül, 2019). Akıcı okuma becerisinde yeterli düzeye gelemeyen öğrencilerin okuma güçlüğü yaşayacağı (Baştuğ, 2012) buna bağlı olarak okuduğunu anlama noktasında güçlük yaşayacakları bilinmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012). Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin akıcı okuma noktasında yeterli düzeye gelmesi beklenmektedir (Keskin, 2012). Okuma ve anlama başarısının temelini oluşturan akıcı okuma becerisi (Kaya ve Doğan, 2016) doğruluk (kelime tanıma), otomatikleşme (hız) ve prozodi olmak üzere üç ana unsurdan oluşmaktadır (Hudson vd., 2005).

Kelime tanıma becerisi akıcı okuma becerisinin temelini oluşturmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, 2011). Kelime tanıma zorlanan öğrencilerin okuması oldukça yavaş ve kesik kesiktir. Ayrıca bu öğrenciler sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yapmakta buna bağlı olarak da okuma hızları düşmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Bu nedenle kelime tanıma problem yaşayan öğrenciler okuma güçlüğü yaşamakta (Yılmaz, 2009) ve anlam kuramamaktadır (Çetinkaya, 2011). Bu durum LaBerge ve Samuels (1974) tarafından otomatikleşme teorisi ile açıklanmaktadır. Bu teoriye göre kelime tanıma becerisi gelişmemiş okuyucular okuma sürecinde sınırlı bilişsel enerjisinin çoğunu kelime çözmeye ayırmaktadır. Bu durum okumanın nihai amacı olan anlam kurmayı (Akyol vd., 2013; Laila ve Fitriyah, 2022; Şahin, 2011) olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Çözümleme ve anlamın kurulmadığı bir okuma süreci ise amacına ulaşmamış demektir (Temizyürek ve Çiftçi, 2008, aktaran Aytakin ve Güleçol, 2024; Şahin, 2011). Dolayısıyla okuma güçlüklerinin erken dönemde tespit edilmesi ve giderilmesi oldukça önemlidir. Okuma güçlüğünün giderilmesinde tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılı okuma ve rehberli okuma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Akyol ve Sever, 2019; Guerin ve Murphy, 2015; Kodan ve Akyol, 2018; Padelidi vd., 2021; Sezgin ve Akyol, 2015). Belirtilen yöntemlerden farklı olarak karşımıza etkileşimli okuma yöntemi çıkmaktadır.

Etkileşimli okuma, okuyucu ile dinleyici arasında rollerin dönüşümlü olarak kullanılmasına olanak tanıyan ve okuyucunun, zaman zaman dinleyiciye sorular yönelten ya da etkin bir dinleyici konumuna geçtiği, dinleyicilerin ise okuma sürecine aktif katılım sağladığı bir okuma yöntemidir (Whitehurst vd., 1994). Bu süreçte okuyucunun aktif katılımını sağlamak amacıyla dinleyiciden metindeki ifadeleri veya cümleleri tamamlaması, olaylar ve karakterler hakkında sorulan soruları yanıtlaması ve çıkarımlarda bulunması, resimde anlatılan olayları tanımlaması ve yorumlaması, nesneleri ya da eylemleri isimlendirmesi ve metni kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi istenebilir (Ceyhan, 2019). Yapılan çalışmalar etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Çetinkaya ve diğerleri (2019) tarafından 309 ikinci sınıf, 200 üçüncü sınıf ve 196 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 705 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Sezer ve diğerleri (2021) tarafından 88 birinci sınıf ve 64 üçüncü sınıf olmak üzere toplam 152 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada etkileşimli okuma yönteminin diğer okuma yöntemlerine kıyasla (just reading, performance reading) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Ergül ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, anasınıfında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan öğrencilerin, birinci sınıfta dakikada doğru okunan anlamlı ve anlamsız sözcük

sayısı, doğruluk oranı ve okuduğunu anlama becerilerinde bu uygulamalara katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmektedir.

Tüm bunlara ek olarak araştırmalar etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kelime hazinelerinin artırılmasında (Çetinkaya vd., 2018) ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkisi olduğunu göstermektedir (Ergün ve Erdoğan, 2023; Karadoğan, 2020; Uğur ve Tavşanlı, 2022). Bunlara ek olarak yapılan araştırmalar etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Yurtbakan vd., 2020). Okumanın zor ve zahmetli bir beceri olması nedeniyle okuyucu, okumayı seçip seçmeme noktasında okuma motivasyonuna ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle de okuma sürecinde motivasyon kritik bir rol oynamaktadır (Baker ve Wigfield, 1999; Kheang vd., 2024; Wigfield vd., 2004). Dolayısıyla oldukça iyi kazandırılması gereken okuma becerilerinin sürekliliğinde motivasyonun etkisi göz ardı edilmemelidir (Öztürk ve İleri-Aydemir, 2013).

Alanyazın incelendiğinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma motivasyonunun artırılmasında etkileşimli okuma uygulamalarına yönelik oldukça az çalışmaların olduğu görülmektedir. Birinci sınıftan ikinci sınıfa geçiş sürecinde okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesinde ve okuma motivasyonunun artırılmasında etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının etkisinin ortaya konması ve sürecin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak bu çalışmanın amacı okuma güçlüğünün giderilmesinde etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda, öğrencinin uygulama öncesi ve sonrasında akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonu düzeylerindeki değişim ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, etkileşimli okuma sürecinde öğrencinin okuma sürecindeki gelişimi betimlenerek incelenmiştir. Çalışmanın, benzer özellikler gösteren öğrencilerin desteklenmesi sürecinde öğretmen ve uygulayıcılara yol göstermesi ve etkileşimli okuma yönteminin geliştirilip yaygınlaştırılmasına katkı sunması beklenmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda sunulan alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Okuma güçlüğü olan öğrencinin uygulama öncesinde akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ne düzeydedir ve uygulama sonrasında ne düzeyde değişmiştir?
2. Etkileşimli okuma sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencinin anlam kurma süreci, kelime hazinesi, okuma motivasyonu, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumu ve akıcı okuması nasıl bir gelişim göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada tek denekli araştırma türlerinden AB deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırma sadece bir deneğe ilişkin bulguların yorumlandığı yarı deneysel bir araştırma türüdür. İlk aşamada (A aşaması) araştırmanın bağımlı değişkeni açısından deneğin durumu/düzeyi belirlenir. İkinci aşamada (B aşaması) ise deneysel işlemler yapılarak bağımsız değişken ölçülür (Büyüköztürk vd., 2021). Bu doğrultuda çalışmanın ilk aşamasında bir ilkökul öğrencisinin akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ölçülerek düzeyi belirlenmiştir. İkinci aşamada ise resimli çocuk kitapları etkileşimli okuma yöntemiyle okunmuş ve uygulama sürecinin sonucunda akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu tekrar ölçülmüştür.

Katılımcının Seçimi

Okuma güçlükları ile ilgilenirken bireysel ya da küçük grup öğretiminin esas olduğu ifade edilmektedir (EACEA, 2011, aktaran Sezgin ve Akyol, 2015) Buna bağlı olarak mevcut araştırmada okuma güçlüğünün giderilmesinde bireysel öğretim esas alınmıştır. Çalışmanın katılımcısı, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklem tekniği önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireylerden seçki ile elde edilen örneklem

belirleme tekniğidir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu bağlamda belirlenen ilk ölçüt öğrencide okuma güçlüğünün bulunmasıdır. İkinci ölçüt ise planlanan bireysel okuma planının hafta içi her gün okuldan sonra gerçekleştirilecek olması nedeniyle öğrencinin uygulama sürecine düzenli olarak katılımın sağlanmasıdır.

Bu bağlamda Bolu ili merkezde bulunan bir ilkokullun okul idaresi ile iletişime geçilmiş, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmeni ile görüşülmüştür. Okuma güçlüğü olduğu ifade edilen 4 öğrencinin okumadaki mevcut durumunun tespit edilmesi adına bulundukları sınıf düzeylerine uygun metinler okutulmuştur. Ardından öğrencilerin ailelerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin aileleri, çalışma kapsamında gerçekleştirilecek uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Ailelere, öğrencilerin düzenli bir şekilde katılım sağlaması gerektiği özellikle belirtilmiştir. İki öğrencinin velisi düzenli katılım için uygun olmadıklarını ifade etmiştir. Bunun üzerine birinci sınıf ve ikinci sınıf olmak üzere iki öğrenci arasından birinci sınıf öğrencisinin araştırmanın katılımcısı olarak seçilmesine karar verilmiştir. Belirlenen ölçütlere ek olarak birinci sınıf öğrencisinin seçilme nedeni, okuma güçlüğünü bir üst sınıfa taşınmasına erkenden müdahale edilmek istenmesidir. Katılımcının kimliğini gizli tutmak amacıyla Oya kod adı kullanılmıştır. Uygulama öncesinde, Oya'nın okuma sürecine ilişkin ön bilgi edinmek amacıyla annesi, kendisi ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Orta sosyoekonomik düzeye sahip bir ailenin ortanca çocuğu olan Oya'nın dördüncü sınıfa giden bir ablası ve 3 yaşında bir erkek kardeşi vardır. Annesi ve babası haftanın pazar günü hariç her günü iş yerine giden, ortalama 8 saat mesai yapan insanlardır. Oya, ödevlerini annesiyle yapmaktadır. Annesi, hem Oya'nın hem de ablasının okuluyla itinayla ilgilendiği gibi çocukların okuma süreciyle de fazlasıyla ilgilendiğini belirtmektedir. Annesi, Oya'nın ve ablasının okumak istediği kitapları önce kendisinin okuduğunu, görsellerini incelediğini ve bazen yazarı da araştırdığını ve daha sonra uygun görürse çocuklarının okumasına izin verdiğini ifade etmiştir. Oya'nın okuma yazma öğrenmeye başladığı süreçte annesi, Oya'nın okuma motivasyonunu artırmak amacıyla odasına bir okuma ağacı yaptığını ifade etmiştir. Oya'nın okuduğu kitapların adını kitap ağacına yapıştırdıklarını belirtmektedir. Ancak yine de Oya'nın okumaya yönelik motivasyonunda bir artış olmadığını ifade etmiştir. Tüm bunlara ek olarak Oya daha önce resimli çocuk kitaplarıyla tanışmamıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda Oya'nın annesinin ilgili fakat yetirince bilgili olmadığı kanaati oluşmuştur. Oya'nın okuduğu kitapların yayınevi tarafından sınıf düzeyine göre hazırlandığı iddia edilen hikâye setleri olduğu görülmektedir.

Oya'nın okumaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Oya ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede Oya *"Bu kitaplarda (öğretmenin okuması için verdiği la fontaine masalları) çok fazla yazı var. Okurken çok yoruluyorum. Aslında kitap okumayı seviyorum ama bu kitaplar beni çok yoruyor. Sıkılıyorum."* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak kendini iyi bir okuyucu olarak görmediğini belirten Oya daha iyi okumak istediğini belirtmiştir.

Oya'nın öğretmeniyle yapılan görüşmede ise Oya'nın okuma hızının diğer arkadaşlarına kıyasla daha düşük olduğu, okuma sırasında özellikle heceleme ve tekrar etme hatalarının yaptığı öğrenilmiştir. Buna ek olarak öğretmeni, Oya'nın hikâye setlerinden oluşan kitap okuma ödevlerinden sıkıldığını bu nedenle kitap okumak istemediğini belirtmiştir. Oya'nın arkadaşları tarafından sevilen, sınıfa oldukça uyumlu bir öğrenci olduğu, teneffüslerde oyunlar kurduğu ve kendini ifade etmekte diğer öğrencilere kıyasla daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak *"Yanlış Analiz Envanteri"*, *"Okuma Metni"*, *"Prozodik Okuma Ölçeği"*, *"Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği"*, *"1 dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi"* formülü ve *"1 dakikada doğru okunan kelime sayısı"* formülü kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri

Çalışmada öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde, okuma düzeyinin ve okuma sırasında yapılan hataların belirlenmesinde Akyol (2021) tarafından, Ekwall ve Shanker'den

(1988) uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri (Akyol, 2021) ile öğrencilerin bireysel olarak akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri ölçülebilmektedir. Metnin sesli olarak okunmasında yapılan hatalarla kelime-ses bilgisi, sessiz olarak yapılan okumanın ardından sorulan sorular ile de okuduğunu anlama düzeyi ortaya çıkarılmaktadır (Akyol, 2021). Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir. Bu envantere göre, okuma esnasında atlayıp geçmeler ve eklemeler, yanlış okumalar, ters çevirmeler, tekrarlar ve beş saniye içinde okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler okuma hatası olarak kabul edilmektedir. Kullanılan bu envanter ile üç tür okuma düzeyi belirlenebilmektedir. I) Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlış yaptığı *Endişe Düzeyi*; II) Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve okuduğunu anlamasını ifade eden *Öğretim Düzeyi*; III) Öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eden *Serbest Düzey* (Akyol, 2021). Envantere göre öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için üç basit anlama, iki de derinlemesine anlama sorusu hazırlanmıştır. Basit anlama soruları, hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış ise 0; yarı cevaplanmış ise 1; tam cevaplanmış ise 2 puan verilmiştir. Derinlemesine anlama soruları hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış ise 0; yarı cevaplanmış ise 1; beklenen ancak eksik olarak cevaplanmış ise 2; tam ve etkili olarak cevaplanmış ise 3 puan verilmiştir (Akyol, 2021).

Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçülmesi

Doğru Okuma Yüzdesi

Öğrencinin doğru okuma yüzdesi, 1 dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi formülü ile ölçülmüştür. Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru okuduğu kelimelerin sayısı, toplam okunan kelimelerin sayısına bölünmesi ile hesaplanmaktadır (Kaya ve Doğan, 2016).

Okuma Hızı

Öğrencinin okuma hızı “1 dakikada doğru okunan kelime sayısı” formülü (Akyol vd., 2014) kullanılarak ölçülmüştür. Bu formüle göre 60 saniyelik okuma süresince öğrencinin doğru okuduğu kelimeler hesaplanmaktadır.

Prozodik Okuma

Öğrencinin prozodik okuma becerisi Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen 15 maddelik “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekten en fazla 60 puan alınabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Keskin ve diğerleri tarafından (2013) Cronbach’s Alpha değerine bakılmış ve bu değer 0.981 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulurken yapı geçerliliğinin sağlanması için ise KMO = .97 ve Bartlett’s analizi yapılmış ve ($p=.00$; $<.01$) bulunmuştur.

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği

Okuma motivasyonuna ilişkin verilerin toplanmasında Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen “Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin 20 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapısı vardır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Okuma Metninin Belirlenmesi

Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılan metnin seçiminde öğrencinin daha önce karşılaşmadığı bir metin olması ve öğrencinin düzeyine uygun bir metin olması ölçütleri esas alınmıştır. Çalışmada “Okumayı Değerlendirme” (Akyol vd., 2014) kitabında yer alan birinci sınıf düzeyine yönelik örnek hikâye edici metin kullanılmıştır. Akyol (2021), Yanlış Analiz Envanteri kapsamında kullanılan okuma parçalarının çocukların düzeyine uygun metinlerden seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Birinci sınıf düzeyinde kullanılan metinlerin 25-100 kelime arasında olması gerekmektedir. Çalışmada kullanılan metin 79 kelimeden oluşmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanılan metnin öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine ve kullanılan ölçeğe uygun olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınan 16/05/2024 tarihli ve 2024/178 karar sayılı "Etik Kurul İzni" ile başlatılmıştır. Çalışmada kullanılacak resimli çocuk kitapları Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan ve Türkçe Öğretimi ile Çocuk Edebiyatı alanlarında uzmanlığı bulunan üç akademisyenin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Daha sonra her bir resimli çocuk kitabı için, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını kapsayan etkileşimli okuma planları hazırlanmıştır. Kitapların okunma sırasında; kitapların içerdiği kelime sayısı, anlam derinliğinin kademeli olarak artışı ve okuma sonrasında gerçekleştirilecek etkinlikler dikkate alınmıştır. Uygulamada kullanılan resimli çocuk kitapları ve okuma sonrası etkinlikleri Ek 1' de sunulmuştur.

Hafta içi her gün okul sonrası gerçekleştirilen uygulamalar, üç hafta boyunca toplam 14 oturumda tamamlanmıştır. Birinci hafta her gün bir, ikinci hafta her gün iki ve üçüncü hafta her gün üç resimli çocuk kitabı okunmuştur. Böylelikle birinci hafta 5, ikinci hafta 10 ve üçüncü hafta 12 olmak üzere toplamda 27 resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemiyle okunmuştur.

Okuma Öncesi

Yan metinsel (peritextual) okuma kapsamında kitabın kapağı, başlığı, yazar ve resimleyeni, basımı, ithaf sayfası ve iç kapak üzerine konuşulmuştur.

Okuma Sırası

Metindeki olaylar ve karakterler hakkında sorular sorulmuş, resimlerde anlatılan olayların tanımlanması ve yorumlanması, görselde yer alan nesne ya da eylemlerin isimlendirilmesi ve metnin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi istenmiştir. Ayrıca, anlamı bilinmeyen sözcükler açıklanarak kelime dağarcığının gelişimi desteklenmiştir.

Okuma Sonrası

Etkinlikler, okumaya yönelik motivasyonunun artırılması ve akıcı okuma becerilerinin geliştirmesi esas alınarak planlanmıştır. Okuma sonrasında oynan kelime oyunları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma Sonrası Kelime Etkinlikleri

Kelime Bulma	Cümle Kurma	Kelime Eşleştirme	Mış Gibi Okuma

Kelime oyunlarında kullanılan tüm kelime ve cümleler, uygulama sürecinde okunan resimli çocuk kitaplarından seçilmiştir.

Kelime Bulma Oyunu: Kâğıtlar karışık bir şekilde masaya dizilmiştir. Oya'ya bir kelime söylenerek bulunması istenmiştir. Ayrıca kelimeler bir torbaya konularak torbadan bir kelime çekip okuması ve bir cümle içinde kullanması istenmiştir.

Cümle Kurma Oyunu: Kâğıtlar karışık bir şekilde masaya dizilmiştir. Oya'ya sırasıyla iki, üç ve dört kelimeden oluşan cümleler söylenmiş ve cümleyi oluşturan kelimeleri bularak doğru sırayla dizip cümleyi oluşturmaları istenmiştir.

Kelime Eşleştirme Oyunu: Her turda Oya'dan seçtiği iki kâğıdı açması istenmiştir. Açılan kelimeler eşleştğinde, kelimeler oyun alanında açık kalmış; eşleşmediğinde ise kâğıtlar tekrar kapatılmıştır. Kullanılan kelimelerin özellikle "Tepesi" ve "Tepesinde" gibi farklı ekler almış olmasına özen gösterilmiştir.

Mış gibi Okuma: Oya'nın prozodik okuma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Kağıtlar karışık bir şekilde masaya dizilmiştir. Oya'ya bir cümle söylenmiş ve bu cümleyi bularak gülüyormuş/şaşırmış/sinirlenmiş gibi okuması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Tek denekli araştırmalarda veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilerek bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki işlevsel ilişki ortaya konulmakta, buna ek olarak nitel analiz tekniklerinden de yararlanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada veriler çizgi grafiği analiz yoluyla ve nitel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tek denekli desenlerde bir denek ya da çok az sayıda denekle çalışıldığından deneklerin özelliklerinin iyi betimlenmesi, deneysel işlemin tutarlı bir şekilde sürdürülebilmesi, denek kaybının olmaması görece iç geçerliği artıran avantajlardandır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu doğrultuda çalışmada katılımcının özelliklerini iyi bir şekilde betimlenmesi adına annesi ve öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deneysel sürecin tutarlı bir şekilde sürdürülmesini sağlamak ve katılımcı kaybını önlemek adına katılımcı seçiminden önce uygulama planı hazırlanmış ve belirtilen plana düzenli katılım sağlayabilecek bir katılımcının seçilmesi ön koşullardan biri olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin çalışmaya katılmada gönüllü ve okula devamlı gelen bir öğrenci olması da dikkate alınarak katılımcı kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

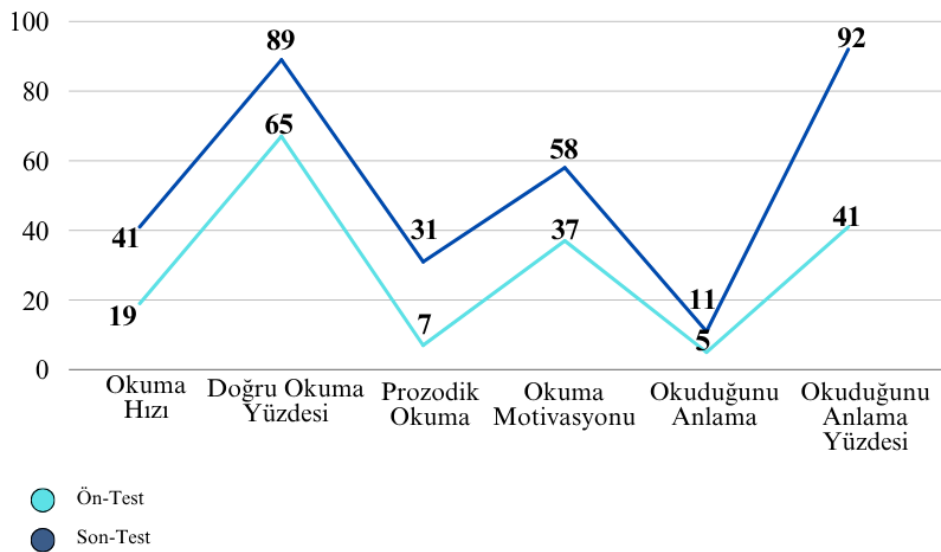
Öğrencinin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesine ilişkin yapılan sesli okuması ses kaydına alınmıştır. Öğrencinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna ilişkin toplanan veriler ilgili alanda çalışmaları olan 1 doktora mezunu araştırmacı ve 1 öğretim üyesi tarafından puanlanmış ve puanlamaların aynı olduğu görülmüştür.

Bulgular

Çalışmanın bulguları araştırma sorularına ilişkin başlıklar altında sunulmuştur. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öncelikle çizgi grafiğine yer verilmiş ardından ön test ve son teste ilişkin bulgular sunulmuştur. Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin veriler ise temalara ayrılarak başlıklar altında sunulmuştur.

Ön test ve Son Teste İlişkin Bulgular

Oya'nın ön test ve son testten aldığı puanlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Ön Test ve Son Teste İlişkin İstatistiksel Bulgular

Oya'nın okuma düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan ön testin bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Düzeyinin Belirlenmesi (Ön Test)

Metindeki Kelime Sayısı	Hata Türü	Hata Sayısı	1 Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Hızı	Doğru Okuma Yüzdesi	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
79	Yanlış Okuma	27	29	19	%65	< %91 (Başarısız)	%41	Endişe Düzeyi
	Tekrar Etme	2						
	Ekleme	1						

Tablo 2'ye göre Oya'nın 79 kelimelik metni sesli okuma sürecinde 27 yanlış okuma, 2 tekrar ve 1 ekleme hatası yaptığı görülmektedir. Ayrıca Oya'nın bir dakikada okuduğu kelime sayısının 29, okuma hızının 19 olduğu ve buna bağlı olarak doğru okuma yüzdesinin %65 olduğu görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesi %91'in altında kalan Oya'nın okuma düzeyi, endişe düzeyindedir.

Tablo 2 incelendiğinde Oya'nın okuduğunu anlama yüzdesinin %41 olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılan soru ölçeğinde üç basit anlama ve iki çıkarımsal anlama sorusu yer almaktadır. Oya'nın belirtilen ölçekten alabileceği toplam puan 12'dir. Oya'nın okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön testten aldığı toplam puan 5'tir. Sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde metin içi üç basit anlama sorusundan birine yarım cevap verildiği, iki soruya ise hiç yanıt vermediği görülmektedir. İki çıkarımsal anlama sorusuna ise eksik cevaplar verdiği görülmektedir. Dolayısıyla Oya'nın okuduğu metne ilişkin tam olarak anlam kuramadığı ve okumanın amacına ulaşamadığı söylenebilir.

Tüm bunlara ek olarak Oya'nın okuma motivasyonuna ilişkin ön test puanı 37, prozodik okuma puanı ise 7'dir.

Tablo 3. Okuma Düzeyinin Belirlenmesi (Son Test)

Metindeki Kelime Sayısı	Hata Türü	Hata Sayısı	1 Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Hızı	Doğru Okuma Yüzdesi	Kelime Tanıma Yüzdesi	Okuduğunu Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
79	Yanlış Okuma	4	46	41	%89	%92	%92	Öğretim Düzeyi
	Tekrar Etme	3						

Tablo 3 incelendiğinde, Oya'nın 79 kelimelik metni sesli okuma sürecinde 4 yanlış okuma ve 3 tekrarlama hatası yaptığı görülmektedir. Ayrıca Oya'nın bir dakikada okuduğu kelime sayısının 46, okuma hızının 41 olduğu ve buna bağlı olarak doğru okuma yüzdesinin %89 olduğu görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesi %92 olan Oya'nın okuma düzeyi, öğretim düzeyindedir.

Tablo 3 incelendiğinde Oya'nın okuduğunu anlama yüzdesinin %92 olduğu görülmektedir. Oya'nın okuduğunu anlama becerisine ilişkin son testten aldığı toplam puan 11'dir. Oya'nın sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde metin içi üç basit anlama sorusuna ve bir çıkarımsal anlama sorusuna tam cevap verdiği görülürken çıkarımsal anlama sorusundan birine beklenen cevabı verdiği ancak yeterince etkili cevap veremediği görülmektedir. Dolayısıyla Oya'nın okuduğu metne ilişkin anlam kurduğu ve okumanın amacına ulaştığı söylenebilir.

Tüm bunlara ek olarak Oya'nın okuma motivasyonuna ilişkin son test puanı 58, prozodik okuma puanı ise 31'dir.

Etkileşimli Okuma Sürecinde Anlam Kurma, Kelime Hazinesi, Okuma Motivasyonu, Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutum ve Akıcı Okuma Gelişimi

Resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okunmasının okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin anlam kurma, kelime hazinesi, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum, okuma motivasyonuna ve okuma hızı olmak üzere beş tema altında, uygulama sürecindeki gözlem ve yanıtlar doğrultusunda sunulmuştur.

Metinlerden Anlam Kurmaya Yönelik Gelişim

Birinci oturumda “Kutu Değil” adlı resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemiyle okunmuştur. Oya ilk kez bir resimli çocuk kitabı ile tanışmıştır. Okuma öncesinde kitabı incelemesi için zaman tanınmış ve okuyucunun hikâyeye hazırlanması amacıyla yan metinsel (peritextual) okuma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kitabın başlığı ve konusu hakkında tahminde bulunamamıştır.

Okuma sırasında Oya’ya kitap kahramanı olan tavşanın kutuyu ne olarak kullanmış olabileceğine dair sorular yöneltilmiş ve tahminde bulunması istenmiştir. Oya, sorulara tek kelimedenden oluşan yüzeysel cevaplar vermiştir. Oya’dan kutunun nelere dönüştüğünü sayması istendiğinde tam olarak sayamadığı görülmüştür. Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı tanıma ve hatırlama gibi basit bilişsel süreçlerle gerçekleşmektedir (Akyol, 2003). Dolayısıyla Oya’nın “Kutu Değil” kitabına ilişkin hatırlama sorularına cevap verememesi metin içi anlam kurmakta zorlandığını göstermektedir.

Beşinci oturumda “Babam Yerde Durmuyor” başlıklı resimli çocuk kitabı okunmuştur. Kitabın konusuna ilişkin sorulan soruya “*Hayvanat bahçesine gitmişler baksana burada hayvanlar var. Sanırım onları çok seviyor*” cevabını vermiştir. Oya’nın Kitap kapağı ve başlığı aracılığıyla kitabın konusuna ilişkin tahminde bulunmaya başladığı görülmektedir.

Altıncı oturumda “Renk Canavarı” adlı resimli çocuk kitabı okunmuştur. Oya’nın, yöneltilen hatırlama sorularına tam olarak cevap verdiği görülmüştür. Benzer şekilde sonraki oturumlarda da hatırlama sorularına tam cevaplar vermeye devam etmiştir. Bu nedenle Oya’nın metin içi anlam kurmaya başladığı düşünülmektedir. Önceki oturumlardan farklı olarak altıncı oturumda kitabın konusunu tahmin etme noktasında derinlemesine cevaplar verdiği görülmüştür. Sonraki oturumlarda da bunu devam ettirmiştir. Yine bu oturumda okuma sırasında “*Mutlu/üzgün/öfkeli olduğunda sen kendini nasıl hissedersin? Neler yaparsın?*” şeklindeki sorulara diğer oturumlardan farklı olarak Oya’nın kendi yaşamıyla ilişkilendirerek cevaplar verdiği görülmüştür. Görseller üzerinden sorulan sorulara da kendi deneyimlerinden yola çıkarak cevaplar vermesi nedeniyle metin dışı anlam kurmaya başladığı söylenebilir. Altıncı oturumda okunan bir diğer resimli çocuk kitabı “Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi” kitabıdır. Okuma esnasında Oya’ya “*Sence bu notta ne yazıyor?*” sorusu yöneltilindiğinde “*Oyun Oynayalım mı kitabındaki gibi şeyler olabilir. Yani ok yönlerini takip et böylece aradıklarını bulursun.*” şeklinde yanıt vermiştir. Oya’nın önceden okunan bir metni kullanarak anlam üretmesine ve cevap vermesine bağlı olarak metinler arası anlam kurmaya yaklaştığı söylenebilir.

Yedinci oturumda sırasıyla “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan?” ve “Babamın Battaniyesi” adlı resimli çocuk kitapları okunmuştur. Her iki kitap da aynı yazara aittir. “*Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan*” adlı resimli çocuk kitabının başlığı seslendirilerek Oya’ya, “*Bu kitap başlığı sana başka bir hikâyeyi hatırlattı mı, konusu ne olabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Oya, “*Kırmızı Başlıklı Kız masalı. Bu, o masadaki kurt. Bu sefer kurt, Kırmızı Başlıklı Kız’dan korkuyor.*” şeklinde yanıt vermiştir. Ayrıca kitabın başlığında ve kitap kapağında yer alan görsellerden bunu anladığını ifade etmiştir. İkinci olarak okunan “*Babamın Battaniyesi*” kitabının bir sayfasında “*Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan?*” kitabına ilişkin bir görsel yer almaktadır. Oya, okuma sırasında kitapta görsel olarak yer alan kitabı fark etmiş ve heyecanlanmıştır. “*Bu kitap az önce okuduğumuz kitaptaki kitap,*” diyerek *Babamın Battaniyesi* kitabındaki ilgili sayfayı açmış ve görseldeki kitap ile elindeki kitabı karşılaştırmıştır.

Onuncu oturumda okunan “Koca Roni” adlı kitapta, kitaba sığmayan bir kanada geyiğinin ve ona yardım eden arkadaşı Akıllı Mininin hikâyesi anlatılmaktadır. Kitabın son sayfası açılarak büyümekte ve Koca Roni sayfaya sığmaktadır. Son sayfaya geçmeden önce Oya’dan probleme yönelik çözüm üretmesi istenmiştir. Oya, “*Sayfayı mı büyütecekler yoksa o da timsah gibi kitaptan kaçıp gidecek mi?*” diyerek tahminde bulunmuştur. Oya’nın, daha önce okunan *Çok Dikkatli Aç* adlı kitaptan hareketle

tahminde bulunduğu ve metinlerarası anlam kurduğu gözlemlenmiştir. *"Sayfayı neden büyüteceklerini düşündün?"* sorusuna *"Kâğıt ve banttan öyle düşündüm."* şeklinde yanıt vererek çıkarımda bulunduğu görülmüştür.

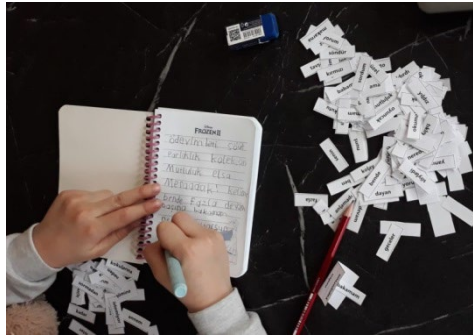
Son hafta metne yönelik sorulan sorulara daha istekli cevaplar verdiği görülmüştür. Metnin devamında ne olacağı sorulduğunda kendi hayatından olaylarla ve daha önce okunan resimli çocuk kitaplarıyla ilişkilendirerek cevaplar verdiği görülmüştür.

Kelime Hazinesine Yönelik Gelişim

Okuma süreci boyunca Oya'nın anlamını bilmediği kelimeler açıklanmış ve anlamını bilmediği bir kelime ya da ifade olduğunda okumayı durdurup anlamını sorması istenmiştir. Altıncı oturumda okuma sırasında Oya, okumayı durdurup *"Karman çorman olmak ne demek?"* diye sormuştur. Sonraki haftalarda da aynı şekilde anlamını bilmediği kelimeleri/kelime gruplarını sormaya devam etmiştir.

Onuncu oturumda Annesi, Oya'nın okuma hızında artış olduğunu, okuma isteğinin arttığını ve ödevini yaparken anlamını bilmediği kelimeleri kendisine de sorduğunu ifade etmiştir.

On birinci oturumda "Kelime Koleksiyoncusu" adlı resimli çocuk kitabına ilişkin yan metinsel okuma yapıldıktan sonra Oya'ya küçük bir not defteri verilmiştir. Oya'ya duyduğu, gördüğü kelimeleri haftanın son gününe kadar verilen not defterine yazması istenmiştir. Oya *"Ben de mi kelime koleksiyoncusu olacağım!"* şeklinde heyecanlandığını belirtmiştir. Okuma sırasında süreci durdurup duyduğu bazı kelimeleri defterine yazmak istemiştir; bunlar arasında "söğüt," "koleksiyon" ve "parlaklık" yer almaktadır. Aynı zamanda *"Söğüt ne demek?"* şeklinde anlamını bilmediği kelimeleri sormaya devam etmiştir. Okuma sonrasında kelime defterine yazmak için oyun oynanan kelime kâğıtlarını istemiştir. Oya'nın *"Kelime koleksiyonu yapıyorum bana bir kelime söyler misin?"* diyerek kelimeler topladığı, çevresinde gördüğü reklam tabelalarından kelimeler yazdığı, televizyondan ve teneffüste arkadaşlarının konuşmalarından duyduğu kelimeleri yazdığı öğrenilmiştir. Buna ek olarak çalışma alanında bulunan duvarda parıldayan yıldızlar görseli vardır. Görselden hareketle parlak kelimesini yazdığını belirtmiştir. Oya'nın kelime defteri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Oya'nın Kelime Defteri

Son hafta önceki haftalara kıyasla daha çok anlamını bilmediği kelimeleri sorduğu görülmüştür.

Okuma Motivasyonunun Gelişimi

Dördüncü oturumda Oya *"Kutu Değil ve Oyun Oynayalım Mı?"* kitaplarını bana getirir misiniz? Onları eve götürmek istiyorum." şeklinde bir istekte bulunmuştur. Daha sonra annesi ve ablasıyla yapılan görüşmede aile bireylerine kitapları defalarca okuduğu ve süreçteki gibi sorular sorduğu öğrenilmiştir. Kitapları okula da götüren Oya etkileşimli okuma sürecindeki gibi arkadaşlarına sorular yönelttiğini ve arkadaşlarının resimli çocuk kitaplarıyla çok eğlendiğini ayrıca kitapları öğretmenine de gösterdiğini de ifade etmiştir.

Sekizinci oturumda "Çok Dikkatli Aç" ve "Sabırsız Tırtıl" adlı resimli çocuk kitapları okunmuştur. Oya, Sabırsız Tırtıl kitabını alıp eve götürmek istemiştir. Daha sonra kitabı kardeşine okuduğu ve kitabı, annesinin Oya'ya hediye ettiği öğrenilmiştir. Ayrıca Oya, çalışmaya yanında bir

arkadaşını getirmiştir. Sonraki oturumda başka bir arkadaşını daha yanında getirmiş ve “Arkadaşlarım da bizimle kitap okuyabilir mi? Bugün gelemedi ama yarın bir arkadaşım daha gelecek.” şeklinde bir istekte bulunmuştur. Daha önce okunan resimli çocuk kitaplarından “Bu Bir Kitap” ve “Kutu Değil” başlıklı resimli çocuk kitabı Oya’ya verilmiş ve arkadaşlarına okuması istenmiştir. Okuma sürecinde arkadaşlarına sorular yönelttiği görseller üzerine konuştukları gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmada Oya’nın okuma motivasyonunun artmasına bağlı olarak okumaya zaman ayırdığı ve arkadaşlarını da okuma sürecine dâhil ettiği görülmektedir.

Onuncu oturumda Annesi, Oya’nın uygulama sürecinde okunan resimli çocuk kitaplarını eve geldiğinde anlattığını ve çok eğlendiğini ifade etmiştir. Onuncu oturumda okunan “Tavşan Maydanozun Kitapları Anlatan Kitabı” adlı kitabı eve götürmek istemiş ve ailesiyle birçok kez okuduğu öğrenilmiştir.

Süreç sonunda Oya’nın annesiyle yapılan görüşmede “Oya’nın okuma isteği ve hızında artış olduğunu görüyorum. Okumanın yanında ödev yapmaya da artık daha istekli. Okumaya karşı ilgisi de arttı ama sizin okuduğunuz kitaplara ayrı bir ilgisi var. Markete gittiğimizde kendine bir kitap alıp market arabasına oturup okumaya başlıyor. Alışverişim bittiyse ve Oya’nın okuması bitmemişse ‘Anne bir tur daha at lütfen henüz okumam bitmedi’ şeklinde bir istekte bulunuyor.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutum

İkinci oturumda okuma sonrasında yan metinsel unsurlara dikkat çekmek amacıyla Oya’dan kendi resimli çocuk kitabının kapağını ve iç kapağını çizmesi istenmiştir. Oya “Ama ben kitap yapamam ki, aklıma bir şey gelmiyor” demiştir. Biraz düşündükten sonra bir kâğıda bir ağaç çizmiş ve bir başlık yazarak çiziminin bittiğini ifade etmiştir. Oya’nın kendi oluşturduğu kitap kapağı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Oya’nın Birinci Hafta Tasarladığı Kitap Kapağı

Çizimi bittikten sonra Oya ile yan metinsel özellikler hakkında konuşulmuştur. Bunun üzerine öğrenci yazar ve yayınevini sonradan eklemiştir.

Üçüncü oturumda okuma sonrası etkinliğinde öğrenciden kendi oyun parkurunu çizmesi istenmiştir. Oya’nın “Çok kolay hemen aklıma bir fikir geldi bile.” demesi ve hemen çizime başladığı görülmüştür.

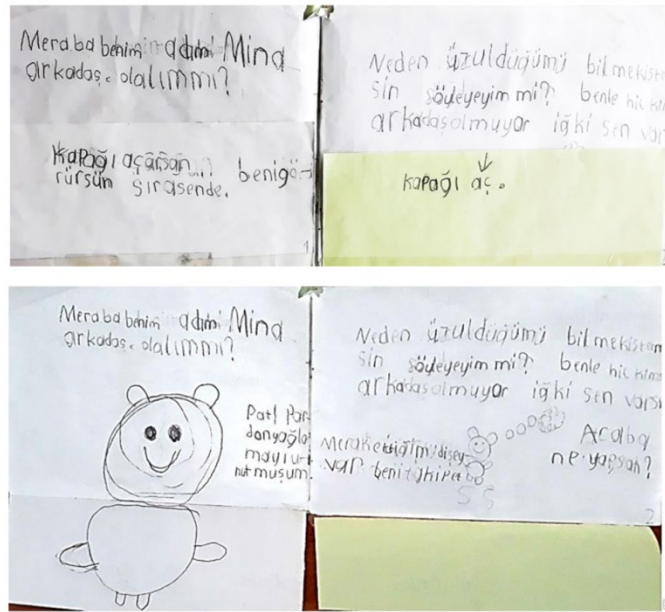
Onuncu oturumun sonunda Oya'dan bir resimli çocuk kitabı çizmesi istenmiştir. Oya'nın çizimleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Oya'nın Onuncu Oturumda Çizdiği Resimli Çocuk Kitabının Ön ve Arka Kapağı

Oya'nın yazar, resimleyen ve yayın evi gibi yan metinsel unsurlara dikkat ettiği görülmektedir. Kitap kapağını çizdiği sırada "Bu ayıcık üzgün. Neden biliyor musun öğretmenim. Çünkü bu insanlar bu ayıcaktan korkuyorlar ve onunla arkadaş olmak istemiyorlar. Şimdi bu kapağı maviye boyayacağım Renk Canavarı'ndaki gibi... Çünkü mavi üzgündü" şeklinde söylemlerde bulunmuştur. Benzer şekilde Oya'nın kitabın arka kapağında pembe rengin kullanımında "Renk Canavarı" başlıklı resimli çocuk kitabından esinlendiği düşünülmektedir.

Oya'nın kitabına ilişkin dikkat çeken bir diğer nokta Oya'nın kullandığı yazım dilidir. Oya'nın okuyucuyla iletişim kurmaya olanak sağlayan bir dil kullandığı görülmüştür. Aynı zamanda "Tavşan Maydanoz'un Kitapları Anlatan Kitabı" adlı kitapta olduğu gibi gizli kapaklar eklediği görülmektedir. Kitabın iç sayfalarına ilişkin görseller Şekil 5'te sunulmuştur.

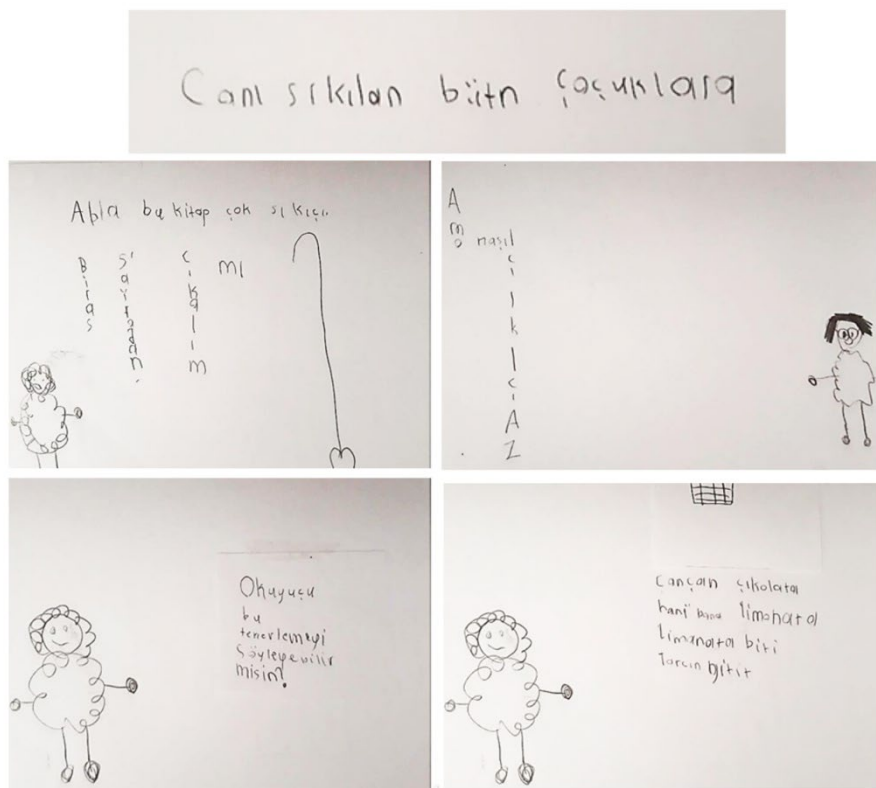




Şekil 5. Oya'nın Kitabının İç Sayfaları

Oya, kitabının 5. sayfasında numaralandırdığı gizli kapaklarda olayı sadece görseller kullanarak anlatmaktadır.

On ikinci oturumda “Haftaya dört kitap okuyalım. Neden hemen bitiyor bu kitaplar!... Bu kitaplar çok heyecanlı ve eğlenceli.” demiştir. Ayrıca “Bu kitapları da hep yabancılar yazıyor. Ben de bir Türk olarak resimli çocuk kitapları yazacağım. Bu hafta kitap yazacak mıyım?” şeklinde bir söylemde bulunmuştur. Yan metinsel okuma kapsamında kitabın yazarı ve resimleyeninin okunmasının öğrencide farkındalık oluşturduğu görülmektedir. Öğrencinin son oturumda yaptığı resimli çocuk kitabından birkaç sayfa Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Oya'nın Son Oturumda Yaptığı Resimli Çocuk Kitabı

Oya, resimli çocuk kitabını yazarken kendi yaşamından esinlenmiştir. Kitabın adı “Kahve ve Tarçın”dır. Canı sıkılan iki koyunu anlattığı kitabında Tarçın, Oya’yı temsil ederken Kahve de ablasını

temsil etmektedir. Tarçın, Oya'nın saçları gibi kıvrıkcık saçlı, 7 yaşında ve birinci sınıfa giden bir öğrencidir. Kahve ise ablası gibi düz saçlı gözlüklü ve 4.sınıfa giden bir öğrencidir. Kitabı yazarken "Koyunların canı sıkkın, acaba ne yapsalar?" sorusundan yola çıkmıştır. Metni yazarken "Öğretmenim suyu sevmeyen ejderhadaki (Suyu Sevmeyen Krokodil kitabından bahsediyor) gibi farklı farklı yazmak istiyorum. Mesela bulmaca gibi böyle..." şeklinde söylemlerde bulunmuştur. Kitaptan çıkma fikrinin aklına daha önce okunan "Çok Dikkatli Aç" başlıklı resimli çocuk kitabından geldiğini ifade etmiştir. "Öğretmenim bunlar da kitaptan çıksın. Çok sıkılmışlar ya hani." demiştir. "Peki, sence nasıl bu kitaptan çıkabilirler?" sorusu yöneltildiğinde ise Oya'nın "Tabii ki de çıkmayacaklar okuyucu ile konuşacaklar yani bizimle. Tıpkı oyun oynadığımız (Oyun Oynayalım Mı? kitabından bahsediyor) kitaptaki gibi. Ama daha farklı mesela şöyle..." dedikten sonra yazdığı tekerleme ile Tarçın'ı kitaptan çıkaran Oya, Kahve'ye benzer şekilde tekerleme yazmamıştır. Nedeni sorulduğunda ise "Ablam gelmez. O sevmeyen böyle hep ben giderim oynar, eğlenirim. O soru sorar." şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca kitabın ithaf sayfasını en son yazmak istemiştir. Buna ek olarak yazdığı kitabı okurken kendi yazım yanlışlarını fark etmiş ve ablasına göstermiştir. Öncesinde yanlış yazdığını fark etmeyen Oya, artık yanlış yazdığını okuduğunda fark etmeye başlamıştır.

Okuma Hızına Yönelik Gelişim

Birinci hafta kelime oyunlarına istekli bir şekilde katıldığı ve kelimelerin hangi kitapta yer aldığını tahmin etmeye çalıştığı görülmüştür. Kelimeleri okurken hecelediği, tekrarladığı ve duraksadığı gözlemlenmiştir. Kelime oyunlarını eve götürüp evde oynamak istemiştir.

İkinci hafta kelime oyunlarında önceki haftaya kıyasla daha az hecelediği ancak bazı hecelerde duraksamakta ve tekrarlayarak okumakta olduğu görülmüştür.

Üçüncü hafta kelime oyunlarında sadece 4 ve daha fazla heceden oluşan kelimelerde hecelediği gözlemlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut çalışmada etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta sosyoekonomik düzeye göre birinci sınıf kız öğrencilerin okuma hızlarının 32-79, doğru okuma yüzdesinin 0.92-1.00 ve prozodik okuma puanlarının 12-60 aralığında olduğu ifade edilmektedir (Kaya ve Doğan, 2016). Bu çalışmada ise öğrencinin uygulama öncesinde okuma hızının 19, doğru okuma yüzdesinin %65 ve prozodik okuma puanının 7 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin akıcı okuma düzeyi olması gereken aralıklarda değildir. Resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okunması sonrasında ise öğrencinin okuma hızının 41, doğru okuma yüzdesinin %89 ve prozodik okuma puanının 31 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin okuma hızı ve prozodik okuma düzeyinin beklenen aralıkta olduğu ancak doğru okuma yüzdesinin olması gereken aralıkta olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra 2.sınıfa başlayan bir öğrencinin okuma hızının 30-40 arasında olduğu belirtilmektedir (Rasinski, 2010, aktaran Baştuğ, 2012). Dolayısıyla öğrencinin son testten aldığı okuma hızı puanının 41 olması öğrencinin beklenen düzeyde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonucun alanyazında farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Çetinkaya vd., 2019; Özdemir, 2024; Tok, 2024; Yurtbakan, 2022).

Farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmalarda olduğu gibi (Karadoğan ve Şahan, 2020; Ruiz, 2015) bu çalışmada da etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön testten 12 üzerinden 5 puan alması öğrencinin uygulama öncesinde okuduğu metni tam olarak kavrayamadığını ve okumanın temel amacına ulaşamadığını göstermektedir. Uygulama sonrasında ise öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde gelişme olduğu, son testten 12 üzerinden 11 puan aldığı okuduğunu anlama yüzdesinin ise 41'den 92'ye yükseldiği görülmektedir. Otomatikleşme teorisi göz önüne alındığında öğrencinin akıcı okuyamamasına bağlı olarak okuduğunu anlayamadığı, uygulama sonrasında akıcı okuma becerilerinin gelişmesine bağlı olarak bilişsel enerjisini anlam kurmaya ayırdığı ve okuduğunu anlayabildiği düşünülmektedir. Buna ek olarak okuduğunu anlama sürecinde etkisi olan bir diğer faktör kelime hazinesidir (Çetinkaya, 2011). Çetinkaya ve diğerleri (2018) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada

etkileşimli okuma yöntemiyle okunan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kelime hazinesini artırdığı ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada da benzer şekilde, öğrencinin etkileşimli okuma sürecinde anlamını bilmediği kelimeleri sorması ve bu kelimelerin açıklanması, kelime hazinesinde gelişme sağladığını göstermektedir. Bu gelişim, öğrencinin kelime tanıma ve anlamlandırma becerisini artırmış; buna bağlı olarak okuduğunu anlama yüzdesi de %92'ye yükselmiştir. Ayrıca, öğrencinin anlam kurma süreci basitten karmaşığa doğru (metin içi, metin dışı ve metinlerarası) gelişim göstermiştir; bu da Akyol'un (2003) belirttiği aşamaları desteklemektedir. Etkileşimli okuma yöntemi, öğrencinin metinle aktif etkileşime girmesini sağlayarak anlam kurma becerisini derinleştirmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç öğrencinin hazırladığı resimli çocuk kitaplarında yazım dilinin giderek iyileştiği ve yazdığı kelimelerdeki yanlışları kendi kendine fark etmeye başlamasına ilişkindir. Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı ve yazma becerilerini önemli ölçüde yordamakta (Baştuğ, 2012) ve belirtilen beceriler arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Nacar ve Baştuğ, 2023; Tortorelli ve Truckenmiller, 2024). Akıcı okuma ve yazmanın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise akıcı okumada doğruluk ile akıcı yazmada doğru yazılan kelimelerdeki hecelerin toplam hecelere oranı arasında pozitif yönde orta seviyede ilişkisi bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla kelime tanıma becerisine bağlı olarak öğrencilerin hem yazmada hem de okumada doğrulukları değişeceği bu nedenle de kelime tanıma çalışmaları, öğrencilerin okuma ve yazma doğruluğunu artırmada etkili olabileceği ifade edilmektedir (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022). Bu durumda çok fazla kelime ile karşılaşmış, deneyimlemiş bireylerin bu kelimelerle karşılaştıklarında akıcı okuyabileceği; yazmak için de yine bu kelimeleri tercih etmesinin etkisi olduğu ifade edilmektedir (Nacar ve Baştuğ, 2023). Bu durumda ise etkileşimli okuma sonrasında öğrenci ile gerçekleştirilen kelime oyunlarının bu durumda etkisi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmada akıcı okuma becerilerindeki gelişimin, yazma performansına yansması olarak yorumlanabilir.

Çalışmanın diğer bir sonucu etkileşimli okunan resimli çocuk kitaplarının okuma motivasyonunu artırdığıdır. Öğrencinin okuma motivasyonu ön test puanı 37 iken, uygulama sonrası 58'e yükselmiştir. Bu durum farklı sınıf düzeylerinde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Yurtbakan vd., 2020). Motivasyon, okuduğunu anlama sürecini etkilemesinin yanı sıra, akıcı okumayı da doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Yıldız, 2013). Dolayısıyla öğrencinin okuma motivasyonundaki artış, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi pozitif yönde etkilemiştir. Bu durumun aynı zamanda öğrencinin okumaya yönelik tutumunu ve okur benlik algısını da etkilediği düşünülmektedir. Öğrencinin başlangıçtaki okumaya yönelik olumsuz tutumunun süreç sonunda olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Sürecin başında kendini iyi bir okuyucu olarak görmeyen öğrenci sürecin sonunda iyi bir okuyucu olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte motivasyonun etkisine ek olarak peritextual okumanın etkisi olduğu düşünülmektedir. Peritextual okuma, okurun ilgisini çekerek merakını uyandırır ve kitabı okumaya karar vermesinde etkili olur (Aslan, 2021; Ateş, 2013). Aslan ve Yılar (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada peritextual okumanın ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi olduğu görülmektedir. Okuyucunun kitaba ilişkin duygu, davranış ve biliş geliştirmesine fırsat sunan peritextual okuma sayesinde kitabı değerlendirerek, okumaya karar veren bireyin okumaya yönelik olumlu tutum kazanacağı belirtilmektedir (Aslan ve Yılar, 2022). Çalışmada öğrencinin hazırladığı resimli çocuk kitaplarının da bu duruma önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrenci tarafından yazılan kitapların öğrencinin peritextual okuma becerilerini geliştirilmesinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik etkileşimli okuma uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen okuma sonrası etkinlikleri sınıf içi ortamlarda öğretmenlerin etkileşimli okuma sonrası uygulamaları olarak akranlar arasında gerçekleştirilebilir. Resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle okunarak öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının artırılması sağlanmalıdır. Etkileşimli okuma yalnızca okul ortamında değil, evde ebeveynlerle de uygulanmalıdır. Bu çalışma, tek katılımcıyla derinlemesine yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda daha fazla katılımcıyla farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerle ve farklı sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 49-58. <https://izlik.org/JA83GE78HA>
- Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Reading and writing disability and an action research: A sample from second grade. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 685-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://izlik.org/JA73XU66MD>
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, D., & Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18. <https://izlik.org/JA26WY26BF>
- Aslan, O. (2021). *Peritekstual okumanın ilkököl öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi* (Thesis No. 717105) [Doctoral dissertation, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aslan, O., & Yılar, Ö. (2022). Peritekstual okumanın ilkököl öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 655-666. <https://doi.org/10.30703/cije.1102945>
- Ateş, S. (2013). From peritextual reading to intertextual reading in elementary school: Reading picture books. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585. <https://j-humansciences.com/index.php/IJHS/article/view/2610>
- Aytekin, A., & Güleçol, S. (2024). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli Değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği). *The Journal of Academic Social Science*, (150), 383-394. <https://doi.org/10.29228/ASOS.75153>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Thesis No. 311007) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s4/article1.html>
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244. <https://izlik.org/JA85WU22KB>
- Bilge, H., & Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Education and Science*, 47(209), 25-53. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.9609>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Thesis No. 604419) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 421-431. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201>

- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma* (Thesis No. 290643) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Çetinkaya, F. C., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Effects of interactive book reading activities on improvement of elementary school students' reading skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219280.pdf>
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*, 11(60), 705-715. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/dialogic-reading-and-vocabulary.pdf>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219. <https://acikerisim.aku.edu.tr/items/b0b25143-2046-4292-8eb3-fd4f04b76cf0>
- Ergün, Y., & Erdoğan, T. (2023). Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 467-493. <https://doi.org/10.33400/kuje.1316655>
- Esmæeli, Z., Kyle, F. E., & Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing*, 32(9), 2375-2399. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5>
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 551-560. <https://doi.org/10.1002/jaal.395>
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 4. Sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi* (Thesis No. 584599) [Master's thesis, Zonguldak Bülent Ecevit University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Hamilton, S. S., & Glascoe, F. P. (2006). Evaluation of children with reading difficulties. *American Family Physician*, 74(12), 2079-2086. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17186715/>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* (Thesis No. 625040) [Master's thesis, Balıkesir University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Karadoğan, Z., & Şahan, H. H. (2020). The effects of interactive reading practices on reading comprehension skills and on the attitude towards reading. In V. Krystev, M. S. Dinu, R. Efe, & E. Atasoy (Eds.), *Advances in social science research* (pp. 106-128). St. Kliment Ohridski University Press.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Thesis No. 311006) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <https://doi.org/10.16916/aded.09329>
- Kheang, T., Chin, P., & Em, S. (2024). Reading motivation to promote students' reading comprehension: A review. *International Journal of Languages and Culture*, 4(1), 1-8. <http://doi.org/10.2139/ssrn.4760870>
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Education and Science*, 43(193), 159-179. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

- Laila, I., & Fitriyah, I. (2022). An analysis of reading comprehension questions in English textbook based on revised Bloom's Taxonomy. *Journal of English Teaching*, 8(1), 71-83. <https://doi.org/10.33541/jet.v8i1.3394>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Nacar, G., & Baştuğ, M. (2023). Akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 79-94. <https://doi.org/10.35233/oyea.1214640>
- Özdemir, Ş. G. (2024). 5. Sınıf düzeyindeki zayıf okuyucuların okuma becerilerinin etkileşimli okuma etkinlikleriyle geliştirilmesi (Thesis No. 898499) [Master's thesis, Ordu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özdemir, Y. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin metin içi anlam kurma becerilerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 124-136. <https://doi.org/10.35233/oyea.732195>
- Öztürk, E., & İleri, Z. (2011, May). Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği öğretmen ve öğrenci formu geliştirme çalışması [Paper presentation]. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sivas.
- Öztürk, E., & İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: A quantitative study* (Publication No.3714871) [Doctoral dissertation, University of Phoenix]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Sezer, B. B., Cetinkaya, F. C., Tosun, D. K., & Yildirim, K. (2021). A comparison of three read-aloud methods with children's picture books in the Turkish language context: Justreading, performance based reading, and interactional reading. *Studies in Educational Evaluation*, (68), 100974. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100974>
- Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160550>
- Smart, D., Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2001). Children with reading difficulties. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 45-53. <https://doi.org/10.1080/00049530108255121>
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 423-433. <https://izlik.org/JA64HL86CB>
- Tekin-İftar, E. (2012). Grafik ve grafiksel analiz. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (pp. 403-444). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tok, R. (2024). Etkileşimli okumanın ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, motivasyon ve yazma etkisi (Thesis No. 903418) [Doctoral dissertation, Trabzon University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Tortorelli, L. S., & Truckenmiller, A. J. (2024). Automaticity in writing in response to reading: Relations between oral reading fluency and compositional writing fluency in grades 3–5. *Reading & Writing Quarterly*, 40(2), 103-117. <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2172757>
- Uğur, S., & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678. <https://doi.org/10.37217/tebd.1086345>

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5) 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional in fluences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(183), 19-41.
- Yurtbakan, E. (2022). Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi (Thesis No. 714369) [Doctoral dissertation, Trabzon University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9258>

Ek 1. Uygulama Süresince Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları ve Okuma Sonrasında Gerçekleştirilen Etkinlikler

	Resimli Çocuk Kitabının Adı	Yazar ve Resimleyen	Okuma Sonrası Etkinlikleri
1.Hafta	1. • Kutu Değil Oturum	• Antoinette Portis	Öğrenciden kendi kutu değilini çizmesi istendi.
	2. • Bu Bir Kitap Oturum	• Lane Smith	Öğrenciden kendi kitap kapağını çizmesi istendi.
	3. • Oyun Oynayalım Mı? Oturum	• HerveTullet	Öğrenciden kendi oyun parkurunu çizmesi istendi.
	4. • Kitapsavar Oturum	• Ingrid Chabbert Grudi	Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen kelimeyi bulması istendi.
	5. • Babam Yerinde Durmuyor Oturum	• Coralie Saudo	Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen kelimeyi bulması istendi.

2. Hafta	6. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Renk Canavarı • Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi 	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Llenas • Richard Byrne 	<p>Öğrenciye üzerinde sarı, mavi, kırmızı, siyah ve yeşil renklerde renk canavarı olan ve “Bugünhissettim. Çünkü.....” yazan etkinlik kağıdı verildi.</p> <p>Öğrenciden “Kitabı okuyacak olan okuyuculara nasıl bir not bırakmak ister? Kitaptan düşen not neydi?” sorularına kendi notunu yazması istendi.</p>
	7. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan? • Babamın Battaniyesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Sara Şahinkanat • Sara Şahinkanat 	<p>Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtlarıyla kelime eşleştirme oyunu oynandı.</p> <p>Kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi ve öğrencinin sırasıyla iki, üç ve dört kelimededen oluşan cümleler kurması istendi.</p>
	8. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Çok Dikkatli Aç • Sabırsız Tırtıl 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicola O’Byrne • Ross Burach 	<p>Okunan resimli çocuk kitaplarında geçen çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kâğıtları bir torbaya konuldu.</p> <p>Öğrencinin torbadan bir kelime çekip okuması ve bir cümle içinde kullanması istendi.</p> <p>Kelime kâğıtları masaya karışık şekilde dizildi ve öğrencinin sırasıyla iki, üç ve dört kelimededen oluşan cümleler kurması istendi.</p>
	9. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Bekçi Amos’un Hastalandığı Gün • Nokta 	<ul style="list-style-type: none"> • Philip C. Stead • Erin E. Stead • Peter H. Reynolds 	<p>Öğrenciden hastalanan Amos için bir resim çizmesi istendi.</p>
	10. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Koca Roni • Tavşan Maydanoz’un Kitapları Anlatan Kitabı 	<ul style="list-style-type: none"> • Catherine Rayner • Frances Watts • David Legge 	<p>Öğrenciden kendi resimli çocuk kitabını yapması istendi.</p>

3.Hafta	11. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Kelime Koleksiyoncusu • Babam Uyumak Bilmiyor • Azimli Küçük Kelebek 	<ul style="list-style-type: none"> • Peter H. Reynolds • Coralie Saudo • Ross Burach 	Öğrenciye küçük bir not defteri verildi. Uygulama sürecinin bitimine kadar duyduğu ve yazmak istediği kelimeleri defterine yazıp kendi kelime koleksiyonunu oluşturması istendi.
	12. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı Yazan İnekler • Mış Gibi • Annemin Çantası 	<ul style="list-style-type: none"> • Doreen Cronin • Peter H. Reynolds • Sara Şahinkanat 	Önceden okunan kitaplardan çeşitli cümlelerin yazılı olduğu kâğıtlar masaya karışık bir şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen cümleyi bulması ve gülüyormuş gibi; ağlıyormuş gibi; şaşırılmış gibi; korkmuş gibi; üzülmüş gibi; sinirlenmiş gibi ve mutluymuş gibi okuması istendi. Öğrenciden çanta şeklinde bir şablona annesiyle ilişkilendireceği kelimeler yazması istenir. Yazdığı kelimeleri birer cümlede kullanması istendi.
	13. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Çilli Begonya • Babamın Sandviçi • Suyu Sevmeyen Krokodil 	<ul style="list-style-type: none"> • Julianne Moore • Pip Jones • Laura Hughes • Gemma Merino 	Öğrencinin kendisinin, annesinin, babasının ve ablasının en sevdiği yemek, kitap, hayvan, renk sorularının yazılı olduğu etkinlik kâğıdı verildi. Önceden okunan kitaplardan çeşitli cümlelerin yazılı olduğu kâğıtlar masaya karışık bir şekilde dizildi. Öğrenciden söylenen cümleyi bulması ve gülüyormuş gibi; ağlıyormuş gibi; şaşırılmış gibi; korkmuş gibi; üzülmüş gibi; sinirlenmiş gibi ve mutluymuş gibi okuması istendi.
	14. Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Şehirdeki Son Ağaç • Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor • Bir Fikirle Ne Yaparsın? 	<ul style="list-style-type: none"> • Peter Carnavas • Philip C. Stead • Erin E. Stead • Kobi Yamada • Mae Besom 	Öğrenciden kendi resimli çocuk kitabını yapması istendi.



Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul đrencilerinin eleřtirel dřnme ve problem zme becerilerine etkisi

Mehmet Katrancı ¹, Yasemin Kuřdemir ², Elif Tuđe Karaca ³

z

Bu arařtırmanın amacı, akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul đrencilerinin eleřtirel dřnme ve problem zme becerilerine etkisini incelemektir. Karma arařtırma yntemlerinden aımlayıcı sıralı desene gre gerekleřtirilen arařtırmaya deney grubunda 26, kontrol grubunda 29 olmak zere toplam 55 ilkokul drdnc sınıf đrencisi katılmıştır. Arařtırmanın verilerini toplamak iin *Kiřisel Bilgiler Formu*, *Eleřtirel Dřnme Testi* ve *Problem zme Becerileri leđi* kullanılmıştır. Eleřtirel dřnme ve problem zme lekleri uygulandıktan sonra grupların n test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadıđı; grupların deneysel iřlem ncesinde birbirine denk olduđu belirlenmiştir. 12 haftalık deneysel iřlem srecinde deney grubundaki đrencilere toplam altı akıl ve zekâ oyunu oynatılmıştır. Deneysel iřlem tamamlandıktan sonra deney grubundan 10 đrenciyle yarı yapılandırılmış grřme gerekleřtirilerek đrencilerin oynanan oyunlarla ilgili dřnce ve duyguları belirlenmiştir. Arařtırmada ulařılan sonulara gre akıl ve zekâ oyunlarının, đrencilerin eleřtirel dřnme becerisi geliřimine yksek dzeyde katkı sađladıđı anlaşılmaktadır. Arařtırmanın diđer bir sonucuna gre akıl ve zekâ oyunları, đrencilerin problem zme becerisini anlamlı dzeyde geliřtirmiřtir. Bireysel grřme yapılan đrencilerin ođunluđu akıl ve zekâ oyunlarının kendilerini olumlu etkilediđini; oyunların dikkate, matematik dersine ve akademik geliřime katkı sađladıđını vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler

Eleřtirel dřnme

Problem zme

Oyun

Akıl ve zekâ oyunları

İlkokul đrencileri

Makale Hakkında

Gnderim Tarihi: 23.03.2025

Kabul Tarihi: 01.09.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2553

Giriř

Dřnme; sorgulama, deđerlendirme, đrenme ve anlama gibi pek ok zihinsel ge ile i ie gemiř biliřsel bir sretir. Bir konu, olay, fikir veya durum zerinde akıl yrtme, ıkarımda bulunma, karar verme ve kavramaya dayanan dřnme, insanın duygusal, psikolojik ve fiziksel pek ok zelliđini aynı anda kullanabildiđi bir beceridir. Var olan bilginin deđerlendirilip yeni bilgilerin retilmesinin temelini oluřturan dřnme, sorunları zmek, zihinsel bađımsızlıđu geliřtirmek ve geleceđe yn vermek aısından (Gneř, 2012) insan iin kaınılmaz bir eylemdir. İnsanın đrenmesi, gzlem ve tecrbelerinin zgn bir fikre dnřmesi dřnme sayesinde gerekleřmektedir.

¹ Kırıkkale niversitesi, Eđitim Fakltesi, Temel Eđitim Blm, Kırıkkale, Trkiye, mtkatranci@kku.edu.tr

² Kırıkkale niversitesi, Eđitim Fakltesi, Temel Eđitim Blm, Kırıkkale, Trkiye, yaseminkusdemir@kku.edu.tr

³ Kırıkkale niversitesi, Eđitim Fakltesi, Temel Eđitim Blm, Kırıkkale, Trkiye, tugcekaraca@kku.edu.tr

Düşünme becerisi gelişirken insanın dikkat ve hafıza kabiliyetinin de geliştiği, öğrenme ve anlamaya karşı ilgisinin arttığı; matematik, temel dil ve görsel okuryazarlık becerilerinde ustalaşmaya başladığı; planlama, tasnif etme ve ayrıntılara ilişkin hâkimiyetinin de güçlendiği gözlenmektedir. Özellikle soru sorma, araştırma, eleştirme, problem çözme becerileri düşünme ile doğrudan ilişkili olan yeterlikler arasında sayılabilir. Bir çocuğun veya gencin düşünme becerilerinin gelişmesi ona bağımsızlık, özgüven, farkındalık ve özsaygı kazandırırken aynı zamanda içinde bulunduğu toplumu anlamasını da sağlar. Toplumu anlamak; olaylar ve durumları olduğu gibi kabul etmeden akıl yürütüp sorgulamak, eleştirmek, öneriler sunmak, sorunların çözümüne odaklanmak o toplumda yaşayan insanların düşünme becerilerinin gelişim düzeyi ile ilgilidir.

Modern dünyanın karmaşık yapısı içinde insan için problem çözme kabiliyeti temel bir beceridir (Mayer ve Wittrock, 2006). İnsanın karşılaştığı sorunlara çözüm bulabilmek için analiz etme, değerlendirme ve tasarlama (özgün fikir) becerilerine sahip olması gerekliliği eğitimin de zorunlu olarak kapsamı gereken konular arasındadır. Okullarda düşünme ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi çerçevesinde değerlendirilebilecek eleştirel düşünme ve problem çözme kabiliyeti, akademik başarının da ötesinde geleceğe yönelik gayretle ilintilidir. İlköğretimde, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencileri modern dünyanın zorluklarına hazırlamak için başlangıç noktası gibi görünmektedir. Eğitimciler ve politika yapıcılar, bu bilişsel yeteneklerin önemini giderek daha fazla kavradıkça, dikkatlerini erken yaşlardan itibaren bunları geliştirmek için yenilikçi yaklaşımları keşfetmeye çevirmişlerdir (Halpern, 2013; Mayer ve Wittrock, 2006).

İlkokulda Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Anlayışı

Problem çözme, esas olarak çeşitli durumlarda zorlukları veya engelleri tanımlama, analiz etme ve çözüm üretmeyi içermektedir. Genç zihinlerin bilişsel gelişiminin şekillendiği ilköğretim aşamasında etkili problem çözme becerilerini geliştirmek, gelecekteki akademik ve gerçek dünya başarısı için sağlam bir temel oluşturabilir. Öğrenciler, matematik denklemlerini çözme, karmaşık metinleri analiz etme veya sosyal etkileşimleri yönlendirme gibi zihinsel yeteneklerini ve uyum becerilerini şekillendiren, süreklilik gösteren problem çözme görevlerine katılırlar (Jonassen, 2010). Problem çözen bir öğrenci, çözüm üretme ve başarıma tecrübesi yaşadığında özgüveni gelişmekte, yeteneklerini fark etmekte ve öğrenme isteği artmaktadır.

Sürekli değişen dünyada giderek farklı sorunlarla karşılaşma olasılığının artması, çocukların yeni durumlara uyumunu ve alternatif fikirler üretme gayretini zorunlu kılmaktadır. Problem çözme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisi de ilkökul öğrencilerinin öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir. Bilgi ve argümanlar hakkında analiz ve değerlendirme yapma; mantıklı yargılar oluşturma yeteneği olarak tanımlanan eleştirel düşünme öğrencilere, öğrendiklerine seçicilik ve şüphecilikle yaklaşma gücü verir (Halpern, 2013). Farklı kaynaklardan aralıksız ve yoğun şekilde bilgilerin aktarıldığı bu dönemde gerçeği kurgudan ayırma, kanıtları değerlendirme ve ikna edici yeni argümanlar oluşturabilme potansiyeline sahip olmak bu çağın bir gerçeği haline gelmiştir. Bu durum, yeni bilgi veya yargının doğruluğunun kontrol edilmesi olarak ifade edilebilen eleştiriye de beraberinde getirmektedir. Uzun (2022) eleştirel düşünmeyi, kişinin neye inanıp neye inanmayacağına karar vermesi, elde ettiği bilginin doğruluğunu sorgulama veya fikirlerin altında yatan varsayımları araştırması gibi bir amaca yönelik olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Gerçeğe ulaşmada sorgulama ve eleştiri, bireyin bilişsel gelişimi için gereklidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünebilen insanlar farklı seçeneklere ve fikirlere karşı açık bir duruş göstererek sebepleri, varsayımları, iddiaları ve sonuçları birlikte değerlendirebilirler. Eleştirel düşünme, bilginin kaynağını muhakeme etmek için doğru sorular sorabilmeyi de kapsamaktadır. Tarafsız olarak bir yargının ardındaki sebepleri değerlendirmeyi kapsayan eleştirel düşünme, tecrübelerin doğru yönetilerek yeni durumlara uyarlanabilmesidir (Ennis, 2011). Snyder ve Snyder (2008) eleştirel düşünmenin öğrenilebilir bir beceri olduğunu öne sürmüşler ve bunun müfredata yerleştirilen düzenli uygulamalar yoluyla kazandırılabilirliğini belirterek öğrencinin içerikten ziyade içeriğin uygulanmasına odaklanmasıyla bu düşünme tarzının geliştirilebileceğine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin soruların cevabı üzerine düşünürken farklı alternatifleri görüp değerlendirme, kendi başına karar verme, keşfetme, anlama ve problem üzerinde düşünmeye teşvik edilmesi eleştirel düşünme öğretimi için alternatif bir yol olarak düşünülebilir. Eleştirel düşünme, akademik başarı ve ömür boyu öğrenme için önemli bir öngörü unsuru olarak kabul edilmektedir (Norris ve Ennis, 1989; Willingham, 2007).

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, ilkökul öğrencilerini karmaşık konuları irdeleyebilen ve bilinçli kararlar alabilen maharetli öğrenciler haline getirebilir. Eleştirel düşünebilen her öğrenci toplumun aktif katılımcılarından biridir. Sosyo-kültürel teori, problem çözme etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimini teşvik etmedeki rolünü (Raslan, 2024; Vygotsky, 1979) vurgulamaktadır. Araştırmalar ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Halpern, 1998). İlkökul öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için yenilikçi pedagojik stratejileri entegre etmek, önem kazanmaktadır. Zekâ oyunları, öğrencileri etkileme, iş birliğini ve bilişsel gelişimi teşvik etme potansiyeline sahip olduğundan ilgi görmektedir. Eğitimciler ve uzmanlar oyunların ve bulmacaların bu doğal çekiciliğinden faydalanarak öğrencilerin problem çözme yeteneklerini uyaracak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkileşimli öğrenme deneyimleri yaratmayı başarabilirler.

Akıl ve Zekâ Oyunları

Akıl ve zekâ oyunları, eğitim ortamlarında masa oyunları veya kutu oyunları olarak da adlandırılabilen, öğrenciler arasında bilişsel gelişimi artırmak için kullanılan pratik araçlardır (Gobet ve Campitelli, 2006). Eğitsel oyun bağlamında değerlendirilen zekâ oyunlarına dama, tangram, satranç, yapboz ve kelime avı gibi oyunlar örnek gösterilebilir (Demirel, 2015). Öğrenmeye somut bir yaklaşım sunarken akademik başarıyla ilgili belirli bilişsel becerilere de (Shute vd., 2015) alan açan bu oyunlar, öğrencilere her zaman aktif katılım ve çalışma yöntemi sunmakta, her oyunda kendini tanıyan öğrenci, akranlarıyla birlikte öz yeterliklerini de değerlendirmeyi öğrenmektedir (Kel ve Kul, 2021). Oyunlar, oynayanların eğlenceli zaman geçirmesini sağlarken bir yandan da zihin egzersizi yaptırıp odaklanmayı artırabilmektedir. Çoğunlukla bir kutu içinde kartlar, küpler, renkli parçalar ve görseller, geometrik şekillerden oluşan bu oyunlar plastik, karton veya ahşap malzemeden imal edilmekte; iki ya da üç kişi arasında oynanabildiği gibi bireysel olarak da oynanabilmektedir.

Bilişsel gelişim psikolojisinin teorik çerçevesi, zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin bilişsel becerileri üzerindeki potansiyel etkisini vurgulamaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, bilginin etkin bir şekilde kişisel tecrübelerin çevreyle etkileşimi yoluyla inşa edildiğine dikkat çekmektedir (Huitt ve Hummel, 2003). Bu bağlamda zekâ oyunlarının, öğrencilere etkin öğrenme deneyimlerine katılma fırsatı sağladığından Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımıyla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Keşfederek, deneyerek ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen zekâ oyunları, sosyal bir etkileşim ve iş birliği sağlaması sebebiyle Vygotsky'nin (1979) sosyokültürel teorisinin özellikle vurguladığı bilişsel gelişime de katkı sağlamaktadır. Zekâ oyunları, öğrencilerin problem çözme görevlerini yönlendirirken sosyokültürel teorisinin temel bileşenlerinden biri olan yapılandırılmış ve rehberlik sağlayan bilişsel destek araçları olabilir. Problem çözme, eleştirel düşünme, bellek, akıl yürütme ve desen tanıma gibi çeşitli bilişsel alanları uyaran (Baniqued vd., 2014) bu etkileşimli aktiviteleri ilkökul eğitim ortamlarına yerleştirebilen eğitimciler, bilişsel gelişim ve zenginleşme için çeşitli fırsatlar oluşturabilirler. Böylece öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve akademik performanslarını geliştirmesine destek olabilirler. Akran etkileşimini de kolaylaştıran zekâ oyunları, öğrencilere sosyal bir bağlamda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlayabilmektedir. Bununla birlikte bu oyunlar öğrencilere keyifli ve etkileyici yollar sunarak öğrenmeye karşı olumlu tutum gelişimine yardımcı olurken (Boot vd., 2011) diğer taraftan oyunlardaki rekabet ve iş birliği unsurları öğrencilerin grupla çalışmasını teşvik etmektedir (Green ve Bavelier, 2012).

Zekâ oyunlarının, eğitimcilerle öğrencilerinin bilişsel bakımdan güçlü ve zayıf yönleri hakkında değerli bilgiler sunabileceği, bunun da zamanında müdahale ve uygulanabilecek öğretim stratejileri hakkında (Thompson vd., 2013) bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir. İlkökul düzeyinde zekâ oyunlarının bilişsel beceri gelişimini teşvik etmedeki etkililiğini anlamak, bu etkililiği belirleyen çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmaya gerektirir. Araştırmalar, öğrencilerin öğrenme profiline uygun zekâ oyunu uygulamalarının etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Moreno ve Mayer (2007), akıl ve zekâ oyunları ile yapılan müdahalelerin etkisinin artırılmasında, öğretim yöntemleri ve çevresel

faktörler göz önüne alındığında, tasarım prensiplerinin ve öğretim stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. Bireysel farklılıklar, öğretim yöntemleri ve çevresel faktörler arasındaki karmaşık etkileşim dikkate alınarak ilkökulda daha etkili zekâ oyunu müdahaleleri tasarlanıp uygulanabilir.

Akıl ve Zekâ Oyunlarının Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileriyle İlişkisi

Çocuklarda üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi, çağdaş eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, akıl ve zekâ oyunlarının yalnızca bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda üst düzey düşünme ve metabilşsel stratejileri de desteklediğini göstermektedir. Özellikle modern masa oyunları, satranç, strateji temelli dijital oyunlar ve bulmaca oyunları, öğrencilerin planlama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel taksonominin üst düzey alanlarında gelişmelerini sağlamaktadır (Anggoro vd., 2025; Vita-Barrull vd., 2023). Bu doğrultuda, Adachi ve Willoughby'in (2013) stratejik video oyunları üzerine yaptığı uzun süreli çalışmalar, oyun oynama ile problem çözme becerisi arasında potansiyel bir ilişkiyi vurgulamakta ve bu tür oyunların çocukların bilişsel yetenekleri üzerindeki uzun vadeli etkilerini gözler önüne sermektedir. Ayrıca Sala ve Gobet (2016) satranç gibi zekâ oyunlarının, problem çözme ve eleştirel düşünme dâhil olmak üzere pek çok bilişsel yetenekte anlamlı gelişmeler sağladığını belirtmişlerdir.

Akıl ve zekâ oyunları, çocukların bilişsel esnekliklerini artırırken, karmaşık problemlerde alternatif çözüm yolları geliştirmelerine ve mantıksal çıkarımlar yapmalarına olanak tanır (Gundersen ve Lampropoulos, 2025; Güneri ve Korkmaz, 2023). Özellikle sudoku, satranç ve kakuro gibi oyunlar öğrencilerin deneme-yanılma, hipotez oluşturma ve çözüm yollarını değerlendirme gibi üst düzey stratejileri uygulamalarını teşvik etmektedir. Ayrıca masa oyunları olarak da bilinen bu oyunların; bilişsel esneklik, hesaplama ve akıcı okuma (Vita-Barrull vd., 2023), hafıza (Miyake vd., 2000) ve dikkat gelişimi üzerindeki olumlu etkileri de çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Güncel araştırmalar, akıl ve zekâ oyunlarının hem problem çözme hem de eleştirel düşünme becerileri üzerinde tamamlayıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim ulusal araştırmalarda da, akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma, problem çözme, sosyalleşme, eleştirel düşünme, karar verme ve odaklanma gibi pek çok beceri üzerinde anlamlı gelişme sağladığı anlaşılmaktadır (Ataç, 2025; Dal Çalışıcı, 2023; Kartal, 2023; Özen, 2023; Şişman, 2022; Zilan, 2023). Oyun temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin çözüm stratejisi çeşitliliğini ve eleştirel muhakeme yeteneklerini artırırken problem çözme ve eleştirel düşünmenin birbirini besleyen süreçler olarak geliştiği gösterilmiştir (Anggoro vd., 2025; Rezaei-Zadeh vd., 2023). Ayrıca bu oyunların eğitimde sistematik biçimde kullanılması, öğrencilerin yalnızca akademik ve bilişsel gelişimini değil, aynı zamanda eleştirel ve analitik düşünme kapasitelerini de bütüncül olarak güçlendirmektedir (Checa-Romero ve Gimenez-Lozano, 2025).

Araştırmanın Amacı

Eğitimde sürdürülebilir başarı; yalnızca bilgi aktarımıyla değil, öğrencilerin üst düzey bilişsel ve analitik yetkinliklerle donatılmasıyla mümkün hale gelmektedir. Son dönemde yapılan araştırmalar ise akıl ve zekâ oyunlarının, çocukların bilişsel gelişimini derinleştirdiğini; özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini belirgin şekilde güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bilişsel gelişim teorileri ile desteklenen alan yazını, akıl ve zekâ oyunlarının dâhil olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerde üst düzey zihinsel süreçleri harekete geçirdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte yapılandırmacı ve sosyokültürel öğrenme yaklaşımları da, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin bilgiyi aktif biçimde yapılandırmasını ve çeşitli çözüm yolları geliştirmesini desteklediğini göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma da yapılandırmacı ve sosyokültürel bakış açıları kapsamında, akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin bilişsel gelişimini teşvik edebileceği; özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Diğer yandan, Türkiye'de 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen kavramsal becerileri; temel, bütünlük ve üst düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırmakta ve bu becerilerin bütüncül bir yapı içerisinde geliştirilmesini öngörmektedir. Modelde özellikle üst düzey düşünme becerileri kapsamında öne çıkan eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil; bu bilgileri sorgulayan, analiz eden ve gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilen bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir.

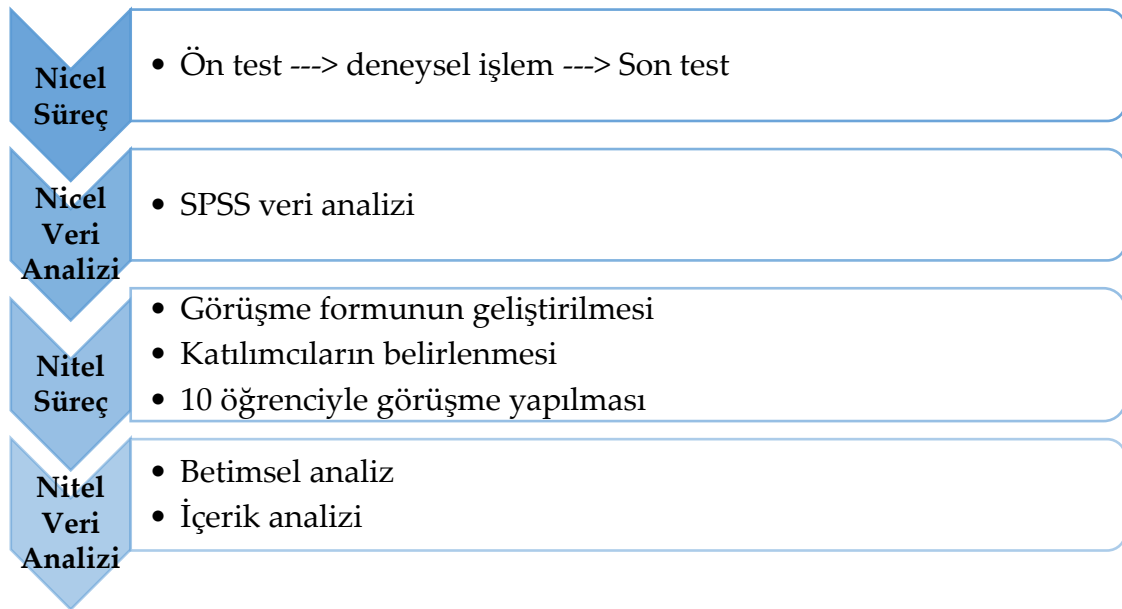
Eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin karşılaştıkları bilgi, olay veya problemleri sorgulama, ilgili konuda akıl yürütme ve ulaşılan çıkarımları yansıtmaya yeterliklerini kapsarken problem çözme becerisi ise bir sorunu yapılandırma, özetleme, bilgiye dayalı tahmin yapma, çözüm üretme ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Maarif Modeli; bu iki becerinin birbirinden ayrık değil, ilişkili ve birbirini destekleyen süreçler olarak bütüncül biçimde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2024).

Bu çerçevede araştırmanın temel amacı; akıl ve zekâ oyunlarının, ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve öğrencilerin zekâ oyunlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, sınıflardaki bireysel farklılıklar, çeşitli öğretim yöntemleri ve çevresel etkenler dikkate alınarak zekâ oyunlarını içeren uygulamaların etkisi kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki eleştirel düşünme becerisi puanı kontrol edildiğinde deneysel işlem sonrasındaki eleştirel düşünme becerisi puanı arasında fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki problem çözme becerisi puanı kontrol edildiğinde deneysel işlem sonrasındaki problem çözme becerisi puanı arasında fark var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sınıfta zekâ oyunu oynamaya yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desenle gerçekleştirilmiştir. Bu desende öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Sonraki aşamada araştırmanın nitel boyutuna dâhil olan katılımcılara sorular yöneltilir. Bunun amacı, nicel boyutta toplanan verilerin ayrıntılı olarak açıklanabilmesidir (Creswell, 2016). Çalışma kapsamında öncelikle ölçeklerle nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş sonra nitel veriler toplanarak çözümlenmiştir. Araştırma modeli ve işleyişi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli ve İşleyişi

Araştırmada öncelikle deneysel işlem yapılarak nicel veriler toplanmış, bu işlem tamamlandıktan sonra ise nitel veriler elde edilmiştir. Böylelikle deney grubunda yer alan öğrencilerin, deneysel işlem sürecinde uygulanan oyunlarla ilgili duygu ve düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılımın esas olduğu araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerle İlgili Demografik Özellikler

Değişken	Alt Değişken	Grup	
		Deney Grubu (N)	Kontrol Grubu (N)
Cinsiyet	Kız	9	11
	Erkek	17	18
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	13	22
	Hayır	13	7
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	1	1
	Ortaokul	8	8
	Lise	15	16
	Üniversite	2	4
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	3	-
	Ortaokul	3	4
	Lise	13	16
	Üniversite	7	9

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu bakımından benzer özellikler gösterdiği ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri dört farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarının kullanımıyla ilgili gerekli izinler alınmış, veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

1. Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel bilgiler formunda öğrencileri tanımlayan özelliklerle ilgili maddeler bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve babanın öğrenim düzeyi ile ilgili sorulardır.

2. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi: Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilen *Eleştirel Düşünme Becerisi Testi*, çoktan seçmeli 25 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıdan maddeyi okuyarak kendisine göre uygun gördüğü seçeneği işaretlemesi beklenmektedir. 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bu ölçekte doğru cevaplar 4, yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100’dir. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi’ndeki (EDBT) maddelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

22)“Öğrencilere okulda ne zaman isterlerse bir şeyler yiyip içebilmeleri için izin verilmelidir” ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- Böylece tüm öğrenciler kendilerini daha özgür hissedeceklerdir.
- Bu yolla öğrencilerin yeterli şekilde beslenmesi sağlanabilir.
- Böyle olursa ders esnasında öğrencilerin dikkati dağılacaktır.
- Bu durumda öğrenciler okulda daha mutlu olacaklardır.

3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği: Sezgin (2011) tarafından 4-8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekte bir senaryo eşliğinde ilerleyen yedi bölüm bulunmaktadır. Problemlerde öğrencilerden; *problemin varlığının farkına varma, problemi tanımlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, olası çözüm yollarını gözden geçirme, en iyi çözüm yolunu seçme, çözüm yolunu uygulama, verileri sentez ederek şema ve şekillerle gösterme* becerilerini kullanarak problemi çözmeleri beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 88’dir. Ölçekteki soruların madde güçlük indeksi 0.37-0.81, madde ayırt edicilik indeksi ise 0.33-0.81 arasında yer almaktadır. Ölçeğin KR-20 iç tutarlık katsayısı 0.76, test-tekrar test katsayısı ise 0.94 olarak belirlenmiştir.

4. Oyunlarla İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Form: Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Beş sorudan oluşan formun hazırlık sürecinde izlenen adımlar şu şekilde sıralanabilir: (1) Araştırma amacına uygun soru havuzunun hazırlanması, (2) Soruların ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dil gelişim özelliklerine ve araştırma konusuna uygunluğunun tartışılması, (3) Uzman görüşünün alınması, (4) İki ilkökul öğrencisi ile ön uygulama yapılması, (5) Anlaşılabilirlik ve anlatımla ilgili düzenlemeler yapılması. Görüşme formundaki sorulardan bir örnek aşağıda sunulmuştur:

4.Soru: Akıl ve zekâ oyunlarını oynamak sende nasıl bir değişime yol açtı? (Bu tür oyunları oynamak senin için faydalı oldu mu?)

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılarından biri uygulayıcı, diğer iki araştırmacı ise kolaylaştırıcı araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Aynı zamanda akıl ve zekâ oyunları eğitici sertifikası bulunan uygulayıcı araştırmacı, araştırmanın yürütüldüğü okulda öğretmen, yönetici ve öğrencilerle görüşmeler yapmış çalışmanın amacını anlatmış ve ön test, son test ve deneysel uygulama sürecini gerçekleştirmiştir. Kolaylaştırıcı araştırmacılar, alan yazını taraması, uygulamaların izlenmesi, yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analiz edilerek araştırma bulgularının ve ulaşılan sonuçların rapor haline getirilmesinde görev almışlardır.

Araştırmanın amacı ve süreci hakkında okul yönetimine, sınıf öğretmenine ve velilere bilgi verilmiş; gerektiğinde herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş, öğrenciler kod adı verilerek isimlendirilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan 18.11.2021 tarih ve 2021-11 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Araştırmanın nicel aşaması yarı deneysel desene uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması; ön testin uygulanması 1 hafta, son testin uygulanması 1 hafta, deneysel işlem 12 hafta olmak üzere toplam 14 haftada tamamlanmıştır. Oyunların oynanması ile ilgili uygulamalar yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere *Kişisel Bilgiler Formu*, *Eleştirel Düşünme Becerisi Testi* ve *Problem Çözme Becerileri Ölçeği* uygulanarak ön test verilerine ulaşılmıştır.

Kutu oyunları olarak da adlandırılan akıl ve zekâ oyunları 12 hafta boyunca öğrencilere oynatılmıştır. Öncelikle oyunlar öğrencilere tanıtılmış ve kuralları açıklanmış; daha sonra öğrenciler bu oyunları eşli, bireysel veya grup olarak oynamışlardır. Oyunlar sınıf içinde, araştırmacı ve öğretmen gözetiminde oynanmış; öğrencilere oyun oynarken dikkat edilmesi gereken nezaket kuralları hatırlatılmıştır. Deneysel işlemde kullanılan oyunlar ve yapılan uygulamalar Tablo 2'de sunulmuştur. Araştırmada kullanılan oyunların isimleri aynı anda marka olarak da adlandırıldığından oyunlara kod adı verilmiştir.

Tablo 2. Yarı Deneysel İşlem Süreci ve Uygulamalar

Hafta	Oyunlar	Uygulamalar
1.Hafta (80 dakika)	1_IBG: Bireysel olarak oynanan oyun 60 görev kartı ve farklı şekillerdeki 5 tuğla görünümülü parçadan oluşmaktadır. Oyunun amacı tuğla görünümülü parçaları kullanarak görev kartındaki şekli oluşturmaktır.	Her öğrenciye kutu içerisinde yer alan bir oyun seti verilmiştir. Oyunun malzemeleri ve görselleri öğrencilere gösterilip tanıtılmış, öğrencilerin de oyunu incelemeleri sağlanmıştır. Oyunun nasıl oynandığı açıklanarak öğrencilerin bireysel olarak oyunu oynamaları sağlanmıştır.
3. Hafta (80 dakika)	2_K: 81 adet kareden oluşan bir platform üzerinde 2, ya da 4 kişi ile oynanabilen	Oyunun materyalleri sınıfa tanıtılmış ve nasıl oynanacağı anlatılmıştır. Oyunun oynanabilmesi için ikişer kişilik gruplar oluşturulmuş ve her grubun oyunu bağımsız şekilde oynaması için süreç işletilmiştir. Öğrenciler oyunu oynarken kurallar anımsatılmış, açıklayıcı yönergeler verilmiş ve öğrencilerin oyunla ilgili soruları cevaplanmıştır.
4.Hafta (80 dakika)	oyunun amacı kendi piyonunu rakip sahanın ilk karesine ulaştırmaktır.	
5. Hafta (80 dakika)	3_RS: Farklı düzeylerde 60 problemde oluşan oyunun amacı farklı renk ve	Oyun tanıtılmış, kuralları açıklanmış, öğrencilere oyunu inceleme fırsatı verilmiştir. Tüm öğrenciler oyunu inceledikten sonra iki kişilik gruplar kendi içlerinde oyunu oynamışlardır.
6. Hafta (80 dakika)	şekillerdeki parçaların görev kitabında belirtildiği gibi yerleştirilerek sabit beyaz parçaların hareket ettirilmeden kırmızı renkli parçanın platformdaki çıkış noktasından dışarı çıkarılmasıdır.	Oyun sırasında öğrencilere oyun kuralları anımsatılmış, öğrenciler oyun sırasında iş birliği yapma, soru sorma ve karar verme hususunda teşvik edilmiştir.
7. Hafta (80 dakika)	4_K: Birçok ödül almış olan bu oyun 48 görev kartı ve 6 adet resimli şeffaf oyun parçası ile	Oyunun parçaları ve kuralları öğrencilere tanıtıldıktan sonra ikişer kişilik gruplar oluşturulmuştur. Öğrencilerin kolay görevleri grupla gerçekleştirmeleri istenerek oyuna alışmaları sağlanmış, daha sonra oyunu bireysel olarak oynamalarına imkân tanınmıştır.
8. Hafta (80 dakika)	oynanmaktadır. Oyunun amacı şeffaf parçaları görev kartına uygun şekilde yerleştirebilmektir.	
9. Hafta (80 dakika)	5_R: 8x8=64 kareden oluşan bir platformda siyah ve beyaz yüzlere sahip 64 adet taş ve iki	Oyunun kuralları ayrıntılı bir şekilde anlatıldıktan sonra öğrenciler ikişer kişilik gruplara ayrılmıştır. Her gruba bir oyun verilerek öğrencilerin oyunu oynamaları sağlanmıştır. Bu süreçte sınıfta dolaşarak öğrencilere rehberlik yapılmıştır.
10.Hafta (80 dakika)	kişi ile oynanan oyunun amacı, oyun sona erdiğinde platform üzerinde rakibinden daha fazla kendi renginde taşla sahip olmaktır.	
11.Hafta (80 dakika)	6_A: Bu oyun altmış bir delikten oluşan altıgen bir platform, on dört beyaz ve on dört	Oyun kuralları açıklanmış, öğrencilere oyunun nasıl oynandığı anlatılarak öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Öğrenciler ikişer kişilik gruplar halinde oyunu oynarken gerektiğinde kurallar hatırlatılmıştır.
12.Hafta (80 Dakika)	siyah toptan oluşmaktadır. Oyunun amacı rakibin 6 adet topunu platform dışına çıkarmaktır.	

Deneysel işlem sürecinde her oyunda öğrencilere iletişim kurallarına uymaları, anlamadıkları hususları sormaları, birbirlerini dinlemeleri ve izlemeleri, kazanan oyuncuyu tebrik etmeleri hususunda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı deneysel işlem tamamlandıktan sonra deney grubundan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler gönüllüler arasından tesadüfi yöntemle belirlenmiştir. Görüşmede “Oyunlarla İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Okul kütüphanesinde bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmede formdaki sorular öğrenciye sesli olarak yöneltilmiş, ses kaydı alınmış, aynı zamanda öğrencilerin sözlü cevapları görüşme formuna da yazılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Etik kurallar gereği öğrencilerin kimlik bilgileri alınmamış, görüşme yapılan her öğrenci için bir rumuz kullanılmıştır. Görüşme tamamlandıktan sonra yazılı olarak kaydedilen cevaplar görüşmeye katılan öğrenciye okunmuş ve teyidi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yarı deneysel işlem öncesinde ve sonrasında veri toplama araçlarına verdiği cevaplar sıralanmış, tasnif edilerek bilgisayar destekli istatistik programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön testten kaynaklanan puan farkını kontrol altına almak için Analysis of Covariance (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA kullanılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar şunlardır (Kilmen, 2020):

1. Gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır.
2. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralıklı ölçekle toplanmalıdır.
3. Her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümler normal dağılım göstermeli ve varyansları homojen olmalıdır.
4. Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve regresyon eğimlerinin homojenliği sağlanmalıdır.

Bu araştırmada deney ve kontrol grupları birbirinden bağımsız gruplar olduğundan ve çalışmanın bağımlı değişkenleri olan problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri; geçerliği ve güvenilirliği araştırmalarla belirlenmiş eşit aralıklı Eleştirel Düşünme Becerisi Testi ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği isimli ölçeklerle toplandığından birinci ve ikinci varsayımların sağlandığı ifade edilebilir. Üçüncü varsayım kapsamında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testi ile analiz edilmiştir. Bu testin kullanılmasının nedeni örneklem sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda Shapiro Wilk testinin daha kararlı sonuçlar vermesidir (Büyüköztürk, 2007). Normal dağılım analizine yönelik Shapiro Wilk Testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Shapiro Wilk Testi Sonuçları

Değişken	Test	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Z	P	Çarp.	Bask.	Z	P	Çarp.	Bask.
Eleştirel Düşünme	Ön test	.961	.418	-.041	-.291	.929	.053	.663	.194
Becerisi	Son test	.970	.621	.204	-.194	.966	.467	.324	-.119
Problem Çözme	Ön test	.979	.853	.238	-.113	.938	.089	-.341	-.956
Becerisi	Son test	.988	.983	-.092	-.214	.952	.209	-.324	-.817

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi puanlarına yönelik P değerlerinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri de -.956 ile .663 arasında değişmektedir. Hem Shapiro Wilk testi sonuçları hem de çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım sınırları içinde yer aldığı belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bulguya göre kovaryans analizinin varsayımları arasında yer alan verilerin normal dağılım göstermesi gerekliliğinin sağlandığı belirtilebilir. Grup varyanslarının homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Levene testi ile analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Grup Varyanslarının Homojenliğine Yönelik Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	Sd1	Sd2	P
Eleştirel Düşünme Becerisi	.636	1	53	.429
Problem Çözme Becerisi	.120	1	35	.720

Tablo 4'e göre eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi puanlarına ilişkin P değerleri anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgulara göre araştırma kapsamında yapılan ölçümlere yönelik varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir.

Kovaryans analizi yapılabilmesi için gerekli olan "Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve regresyon eğimlerinin homojenliği sağlanmalıdır." varsayımı için saçılım grafiği incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Pearson korelasyon analizi yapılarak uygulanan ölçeklere yönelik ön test ile son test arasındaki korelasyon katsayıları belirlenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Değişkenlere Yönelik Ön Test Son Test Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	Eleştirel Düşünme Becerisi Son Test	Problem Çözme Becerisi Son Test
Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test	.789**	
Problem Çözme Becerisi Ön Test		.548**

**<.01

Tablo 5'te yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerisi ön test ve son test puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki; problem çözme becerisi ön test son test puanları arasında ise .01 düzeyinde anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve gerekli varsayımın sağlandığı ifade edilebilir.

Regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımına yönelik inceleme kapsamında araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi GrupxÖn test puanlarının ortak etkisi ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Regresyon Eğimlerinin Homojenliğine Yönelik ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Eleştirel Düşünme Becerisi	GrupxÖn test	130.405	1	130.405	1.435	.233
Problem Çözme Becerisi	GrupxÖn test	16.798	1	16.798	.224	.638

Tablo 6 incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi puanlarına yönelik son test puanları üzerinde GrupxÖn test etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgulara göre eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi puanlarına yönelik regresyon eğimlerinin homojen olduğu ve gerekli varsayımın sağlandığı belirtilebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, tüm varsayımlar sağlandığı için ANCOVA; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla betimsel istatistik testlerinden yararlanılmıştır. Tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programı kullanılmıştır.

Yarı deneysel işlem süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belirli olguları tanımlamak ve ölçmek amacıyla sözlü, görsel veya yazılı verilerden geçerli çıkarımlar yapmak için sistematik ve nesnel bir araç sağlayan bir yöntemidir (Bengtsson, 2016). Bu analiz, verilerin derinlemesine incelenmesini ve belirli temaların veya kalıpların ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. 1, 3 ve 5 numaralı sorularda kullanılan kelime, ifade ve öğelerin sıklığı incelenerek sayısal olarak görünme sıklığı (Bilgin, 2006) üzerinden tasnif edilip yorumlanmıştır. 2 ve 4 numaralı soruların içerik analizi sürecinde ise veriler kodlanmış, kategoriler oluşturulup bunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken Kuckartz (2019) tarafından geliştirilen analiz aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Veriler analiz için hazırlanmıştır. Ses kayıtları dinlenmiş, ön izleme yapılmış ve yazılı doküman haline getirilmiştir.
2. Görüşme dökümleri araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Her araştırmacı ayrı olarak öğrencilerin her bir soruya verdiği cevapları inceleyerek ortak noktaları belirlemiş, kodlamalar yapmış ve kategoriler oluşturmuştur.
3. Araştırmacılar belirledikleri kodlama, tema ve kategorileri bir araya getirmişler, gözden geçirmişler ve görüş birliğine vardıkları kodlamaları belirlemişlerdir.
4. Araştırmacıların hazırladıkları kod ve kategori listesi veri dosyası ile birlikte iki farklı araştırmacı tarafından da incelenmiştir ve görüş birliği oluşmuştur.
5. Elde edilen bulgular yorumlanıp değerlendirilmiş ve sonuçlar rapor haline getirilmiştir.

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayabilmek için araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 2005) gidilmiş, veriler hem araştırmacılar tarafından hem de iki farklı uzman tarafından incelenmiş, uzlaşma sağlanan temalar ve kodlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını yansıtmaları bakımından cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla uyumlu şekilde bu bölümde sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Eleştirel Düşünme Becerisi	Deney	26	30.08	7.28	53	-.394	.695
	Kontrol	26	30.86	8.77			
Problem Çözme Becerisi	Deney	29	22.02	11.90	53	-.478	.634
	Kontrol	29	23.38	10.23			

Tablo 7 incelendiğinde ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre grupların deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu ifade edilebilir.

Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ön test ve son testte aldıkları puanlara ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalamalara ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test-Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	26	30.08	7.28		
	Son test	26	41.62	10.20	42.05	.759
Kontrol Grubu	Ön test	29	30.86	8.77		
	Son test	29	33.48	7.20	33.09	.718

Tablo 8’e göre eleştirel düşünme becerisi düzeltilmiş ortalama puanı deney grubu için $\bar{X}$ =42.05, kontrol grubu için $\bar{X}$ =33.09’dur. Grupların eleştirel düşünme becerisi düzeltilmiş son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarına Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	3278.531	1	3278.531	219.451	.000	.808
Grup	1099.649	1	1099.649	73.606	.000*	.586
Hata	776.864	52	14.940			
Toplam	81595.000	55				

*<.05

Tablo 9’da yer alan kovaryans analizi sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerisi ön test puanı kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1, 52)}=219.451$; $p<.05$). Ayrıca Eta-kare değeri ($\eta^2=.586$) *geniş etki* düzeyindedir. Elde edilen bulgular akıl ve zekâ oyunlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gelişimine oldukça yüksek düzeyde katkı sağladığını göstermektedir.

Problem Çözme Becerisine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin problem çözme becerisi ön test ve son testte aldıkları puanlara ve kovaryans analizi sonucunda hesaplanan düzeltilmiş ortalamalara yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Ön Test-Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Ön test	26	22.02	11.90	38.88	1.68
	Son test	26	38.57	10.08		
Kontrol Grubu	Ön test	29	23.38	10.23	25.16	1.59
	Son test	29	25.44	9.26		

Tablo 10 incelendiğinde problem çözme becerisi düzeltilmiş ortalama puanının deney grubu için $\bar{X}=38.88$, kontrol grubu için $\bar{X}=25.16$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerisi düzeltilmiş son test puanları kovaryans analizi ile karşılaştırılmış, elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Puanlarına Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları

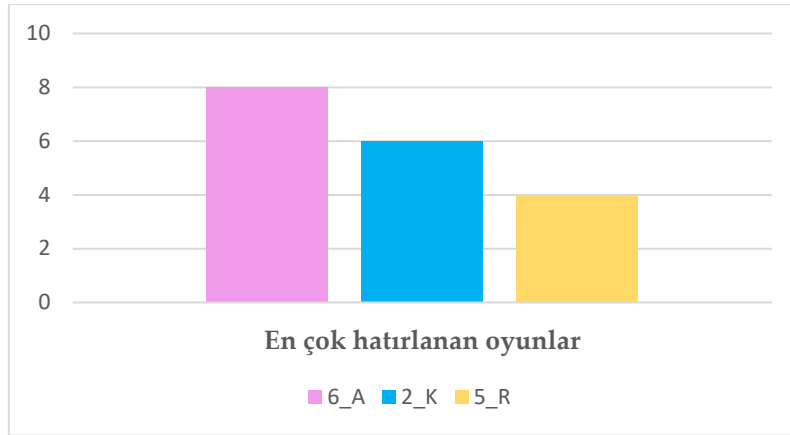
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Ön test	1091.927	1	1091.927	14.749	.000	.221
Grup	2567.705	1	2567.705	34.683	.000	.400
Hata	3849.759	52	74.034			
Toplam	62392.323	55				

* $<.05$

Tablo 11’e göre problem çözme becerisi ön test puanı kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1, 52)}=14.749$; $p<.05$). Pratikte anlamlılığın göstergesi olan eta-kare değerinin ($\eta^2=.400$) de *geniş etki* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre zekâ oyunlarının, öğrencilerin problem çözme becerisine anlamlı düzeyde katkı sağladığı belirtilebilir.

Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulamasıyla İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Deney grubunu oluşturan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta zekâ oyunu oynamak ile ilgili görüşleri nedir?” cümlesi ile ifade edilmiştir. Deneyisel işlem süreci tamamlandıktan sonra araştırmaya katılan 10 (5 kız; 5 erkek) öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek bu soruya cevap aranmıştır. Beş sorunun sorulduğu görüşmelerde öğrenciler akıl ve zekâ oyunları ile ilgili görüş, öneri ve duygularını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve bilgiler grafiklerle sunulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin 12 haftalık uygulamalar tamamlandıktan sonra en çok hatırladıkları oyunların isimleri Şekil 2’de sıralanmıştır.



Şekil 2. Deneyisel İşlem Sürecinde Oynanan Oyunlardan Öğrenciler Tarafından En Çok Hatırlananlar

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde 12 haftalık sürecin ardından akılda daha çok kalan oyunların 6_A, 2_K ve 5_R adlı oyunlar olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ilk soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda doğrudan alıntı olarak gösterilmiştir.

Ö1: "Oyunlardan hatırladıklarım var tabi. 6_A, 2_K en çok anımsıyorum bunları."

Ö2: "Öğretmenim 2_K hatırlıyorum en çok."

Ö5: "5_R oyununu oynadık, 6_A oyununu da hatırlıyorum, sonra bir de 5_R oyunu vardı."

Ö9: "6_A oyunu vardı, 2_K oyunu da aklımda kaldı."

Bireysel görüşmelerde öğrencilerin oynanan akıl ve zekâ oyunları ile ilgili neler hissettikleri de sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı sınıfta oynadıkları akıl ve zekâ oyunlarını beğendiklerini ve farklı faydalar sağladıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 12'de öğrenci cevaplarından ulaşılan kod ve kategoriler sıralanmıştır.

Tablo 12. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Faydasına İlişkin Cevapların Dağılımı

Kod Adı	Kategori	Öğrenciler
Kişisel Gelişim	Zekâ gelişimi	Ö3
	Hayal kurma	Ö4
	Öğrenme	Ö5
Beğenme-Eğlenme	Eğlenceli ders	Ö6, Ö10
	Oyunu beğenme	Ö4, Ö5, Ö8
Derslere Katkı	Derslerde dikkat	Ö1
	Dersi anlama	Ö2
	Dersi sevme	Ö6

Tablo 12'ye göre öğrenciler oyunlar sayesinde derslerin eğlenceli hale geldiğini ve oyunların kendilerini geliştirdiği belirtmişlerdir. Öğrencilerin oyunlarla ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan cümleleri sıralanmıştır.

Ö1: "Derslerde problem çözerken daha dikkatli oldum"

Ö2: "Türkçeyi daha iyi anlıyorum artık. Dersleri sevmeye başladım."

Ö3: "Bu oyunlar zekâmı geliştirdi bence."

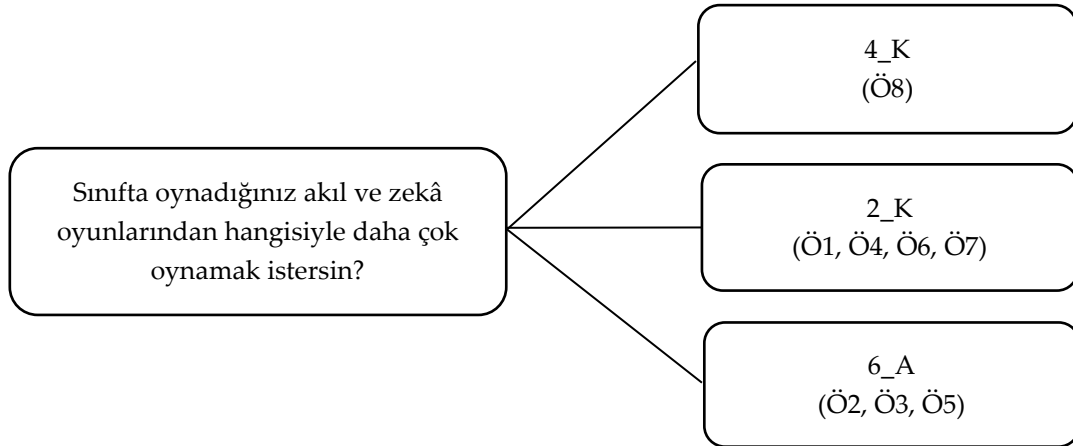
Ö4: "Evet bu oyunların hepsi hoşuma gitti. Hem düşündüm hem de hayal kurdum."

Ö5: "Derste oyun oynamak hoşuma gitti. Hem bir uğraşımız oldu hem de yeni bir şeyler öğrendik."

Ö6: "Evet sevdim. Bu oyunlarla matematik dersi daha eğlenceli oldu."

Ö7: "Oyun oynarken çok eğlendim, hem de yeni bir şey öğrendim."

Öğrencilerden oynadıkları akıl ve zekâ oyunlarından en çok hangisini daha uzun süreli ve sıklıkla oynamak istedikleri de sorulmuştur. Öğrenci cevaplarının dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Daha Çok Oynamak İstedikleri Oyunlar

Şekil 3'teki bulgulara göre öğrencilerin en çok 2_K ve 6_A oyunlarını anımsayıp oynamak istedikleri anlaşılmaktadır. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra öğrencilerin oyunların isimlerini hatırlamaları ve hangilerini daha sıklıkla oynamak istediklerini belirtmeleri oyunların, çocukların yaşamında bir yer etmesi bakımından mühim olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler, oynadıkları akıl ve zekâ oyunlarının kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili düşüncelerini de belirtmişlerdir. Bu oyunların kendilerine bir faydası olup olmadığı hakkında öğrencilerin beyanları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Faydasına İlişkin Cevapların Dağılımı

Kod Adı	Kategori	Öğrenciler
Olumlu	Dikkat gelişimi	Ö1
	Matematik dersi başarısı	Ö6, Ö3
	Düşünce gelişimi	Ö4, Ö8, Ö10
	Akademik gelişim	Ö7, Ö5
Olumsuz	Faydasız	Ö2, Ö9

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun oynanan akıl ve zekâ oyunlarının kendileri için faydalı olduğunu belirttikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin cevaplarından bazıları aşağıda alıntı olarak sunulmuştur.

Ö1: “Önceden bana kitap okumak, bir şeyler yapmak zor geliyordu. Sınıfta oyun oynayınca biraz daha dikkatimi verdim.”

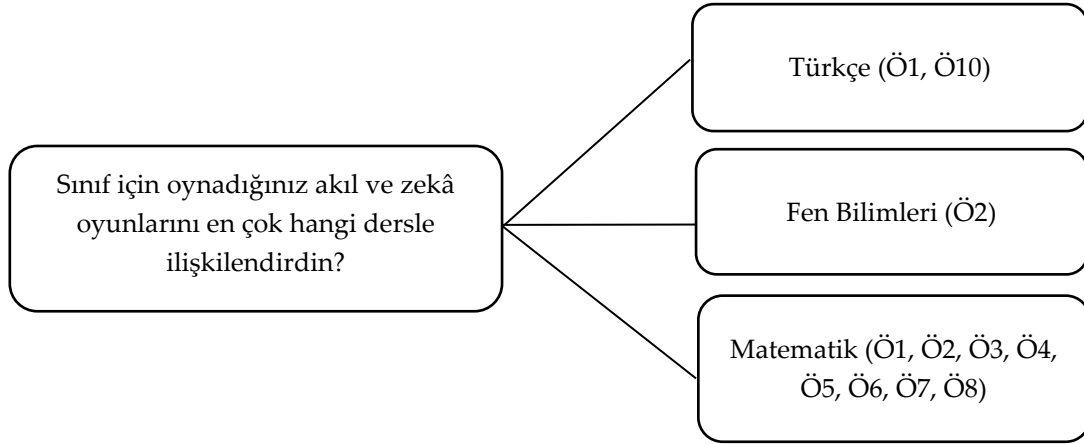
Ö3: “Derslerde daha iyi oldum, Türkçe ve Matematik derslerini daha iyi dinliyorum.”

Ö4: “Evet. Düşünmemi sağladı. Oyun bittikten sonra, dersten sonra o oyunu başka nasıl oynarım diye düşünüyorum.”

Ö6: “Matematik problemleri bana kolay geliyor.”

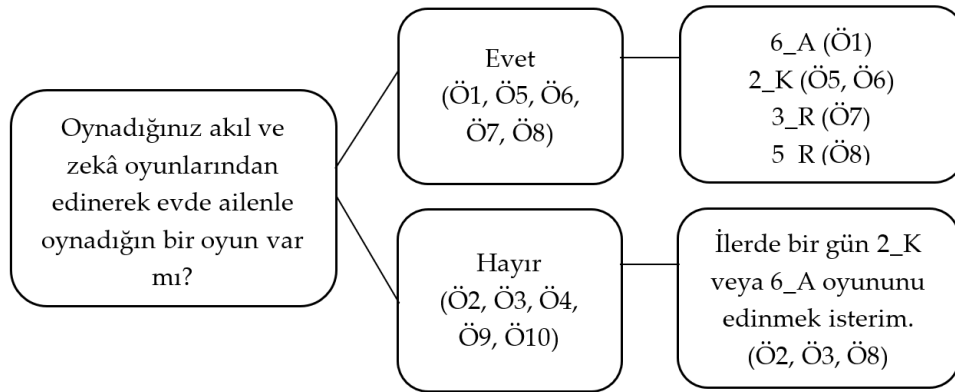
Ö5: “Artık aklımda daha çok hayal kuruyorum sanki, nasıl yapacağımı düşünüyorum.”

Yapılan bireysel görüşmelerde sorulan sorulardan biri de “Sınıf içinde oynadığınız akıl ve zekâ oyunlarını en çok hangi dersle ilişkilendirdin?” sorusudur. Bu soruya verilen cevapların dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Oyunları İlişkilendirdiği Derslerin Dağılımı

Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin 12 hafta boyunca oynanan akıl ve zekâ oyunlarını en çok matematik dersi ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Bunun bir sebebi olarak bazı oyunların parçalarının kareli platformlardan ve belli sayılardan oluşması veya oyunu kazandığında bir sayı/puan alması olabilir. Öğrencilere oynadıkları akıl ve zekâ oyunlarından hangilerini edinip evlerinde de oynamak istedikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların dağılımı Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evde de Oynamak İstedikleri Oyunların Dağılımı

Öğrencilerin daha çok 6_A, 2_K, 3_R ve 5_R oyunlarına sahip olarak evlerinde de oynamak istedikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda öğrencilerin ikisinin cevaplarından alıntı yapılmıştır.

Ö5: "2_K oyununu doğum günümde alındı ve çok seviyorum."

Ö3: "Evde olmasını çok isterim. Özellikle 6_A oyununu edinmek istiyorum, çok sevdim."

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve sonuçlara yönelik tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırmada cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ve ebeveynlerinin öğrenim durumu açısından denk olan deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri deneysel işlem yapılarak karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sürecinden önce uygulanan ön test sonuçlarına göre grupların eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin benzer özellikler gösterdiği kabul edilmiştir. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra uygulanan son test sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte etki büyüklüğünü gösteren Eta-kare değerinin de geniş etki düzeyinde

olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre akıl ve zekâ oyunlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gelişimini oldukça yüksek düzeyde desteklediği belirtilebilir. Alan yazınında bu bulguya benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır.

Baş ve diğerleri (2020) tarafından ilkökul çağındaki tanınmış özel yetenekli öğrencilerle yürütülen deneysel araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Dal Çalışıcı (2023) tarafından ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, akıl ve zekâ oyunları eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. Bartolucci ve diğerleri (2019) bilinçli olarak seçilen kutu oyunlarını oynamada ustalaşan çocukların, geleneksel eğitim faaliyetlerine katılan gruplardaki çocuklara kıyasla bilişsel işlevlerde daha aktif olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, bilinçli olarak tercih edilen akıl ve zekâ oyunlarının, özellikle yaratıcılık özelliğini öne çıkararak bilişsel işlevler için önemli bir uyarıcı olabileceğini ve dolayısıyla eğitimde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Vural'ın (2021) altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada zekâ oyunlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) eleştirel düşünme becerisinin kazandırılabilmesi için öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması; farklı bakış açılarını anlayabilmeleri ve kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Yapılan bu araştırmada da akıl ve zekâ oyunlarının oynanması sırasında sınıf içinde ekip çalışmaları yapılmış, her öğrencinin tüm oyunları oynaması sağlanmış, öğrenciler arasında etkileşimi destekleyecek şekilde rehberlik edilmiş, rekabet kuralları anımsatılmıştır. Oyunlar oynanırken sınıf içinde oluşan bu ortamın ve oyunu kazanmak için yapılan hamlelerin eleştirel düşünmeye katkı sağlamış olabileceği belirtilebilir. Üst düzey bir beceri olarak eleştirel düşünmenin gelişiminde aile, kültür, sosyal-fiziksel çevredeki uyaranların zenginliği, bireyin sosyal-psikolojik durumu, kalıtım ve çevresel özellikler, zekâ gibi birçok değişkenin etkili olduğunu belirten Yeşilyurt'a (2021) göre eğitim, öğretim, öğrenme, öğretmen, okul da bu değişkenler arasındadır. Oğuz ve Aybek (2024) ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin akademik başarı ve kitap okuma sıklığından da etkilendiğini belirtmişlerdir. Sınıf içinde günlük işleyişin dışına çıkılarak oyunların oynanmasının, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları oyunların kuralları üzerine düşünmelerinin ve bu kuralların uygulanabilirliğini sorgulamalarının; eleştirel düşünmenin temel unsurlarından biri olan alternatif çözüm yolları üretme ve kanıta dayalı karar verme süreçlerinin harekete geçmesine imkân sağladığı ifade edilebilir. Oyun sürecinde ortaya çıkan dikkat ve ilginin, öğrencilerin kendi stratejilerini geliştirmelerine, sorunları analiz etmelerine ve rakibin hamlelerini değerlendirmelerine katkı sağladığı tahmin edilmektedir. Bunlara ek olarak, oyunda rakibi geride bırakma ve puan alma çabasının; öğrencilerin bilgiye eleştirel yaklaşımlarına, elde ettikleri sonuçları sorgulamalarına ve kararlarını gerekçelendirmelerine katkı sağlayarak araştırma kapsamında eleştirel düşünmenin temel özelliklerinin gelişmesini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre problem çözme becerisi ön test puanı kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın *geniş etki* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişimine yüksek düzeyde katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu gelişimin temelinde, oyunların sunduğu çok adımlı ve kurallı problem durumlarının, öğrencilerin analitik düşünme, alternatif strateji üretme ve karar verme gibi süreçleri tekrar tekrar deneyimlemelerine olanak tanıdığı düşünülmektedir. Örneğin, her oyunda karşılaşılan yeni engellerin, öğrencilerin hızlıca farklı çözüm yolları denemelerini ve başarısızlık durumunda yeni yaklaşımlar geliştirmelerini gerektirdiği görülmektedir. Araştırma sürecinde öğrencilerin problemi yapılandırma, özetleme, tahminde bulunma, öneri geliştirme ve yansıtma gibi aşamaları deneyimlemeleriyle, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara daha sistematik bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Özellikle kutu oyunları ve strateji temelli etkinliklerin, öğrencilerin problemi analiz etmelerini, uygun çözüm yolları belirlemelerini ve bu çözümleri uygulamalarını teşvik ettiği; bunun da problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular, problem çözme sürecinin oyun ortamlarında doğal ve tekrarlı şekilde deneyimlenmesinin, öğrencilerde anlamlı gelişme sağlayabileceğini göstermektedir.

Problem çözme becerisi, bireylerin bilişsel yetilerini geliştiren ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara etkin çözümler üretebilmesini sağlayan temel bir beceridir. Özsoy (2005) problem çözme becerisi ve bu beceriyi oluşturan davranışlarla matematik dersi başarısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Oyun temelli öğrenme yaklaşımları, özellikle kutu oyunları, problem çözme süreçlerini destekleyen etkili araçlardan biri olarak görülmektedir. Çeşitli araştırmalar, kutu oyunlarının çocukların matematiksel düşünme, yaratıcı problem çözme, gerçek hayatta karşılaşılan problemleri çözme ve düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Özellikle bilim temelli kutu oyunlarının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği; öğrencilerin öğrenmenin yanı sıra farklı bakış açıları geliştirerek alternatif çözüm yolları üretmesine katkı sağladığı gözlemlenmiştir (Chen vd., 2021). Ortaokulda öğrenim gören 48 altıncı sınıf öğrencisinin katıldığı deneysel araştırmada akıl oyunları oynayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Demirel ve Karakuş Yılmaz, 2019). Assapun ve Thummaphan (2023) tarafından oyun tabanlı öğrenme modeline göre ahşap parçalar barındıran oyunlarla gerçekleştirilen deneysel araştırmada; ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin geliştiği, öğrenme deneyiminin olumlu göstergelere ulaştığını belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer olarak akıl oyunu etkinliklerinin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu; oyunlarla dersin daha eğlenceli hale dönüştüğünü gösteren (Güneri ve Korkmaz, 2023) bulgular da mevcuttur. Kurbal (2015) tarafından ortaokul altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan çalışma sonucunda zekâ oyunlarının, öğrencilerin problem çözme stratejilerini ve akıl yürütme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Özen'in (2023) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel araştırmada da akıl ve zekâ oyunlarının, öğrencilerin problem çözme becerisini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Şahin'in (2019) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada 8 hafta boyunca zekâ oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerisinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. İlkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, oyun oynamanın deney grubunun bellek gelişiminde ve sayısal becerilerinde, kontrol grubuna kıyasla, olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Aynı araştırmada ilkökul dördüncü sınıfta, hafıza oyunlarının, problem çözme becerisini geliştirdiği görülmüştür. Araştırmacılar kutu oyunları oynamanın çocuklarda bilişsel ve matematiksel gelişimi artıran bir yöntem olarak kullanılmasını önermişlerdir (Estrada-Plana vd., 2024; Kahraman, 2021). Matematik eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yapılan meta analiz çalışması sonucunda matematik öğrenme sürecinde kullanılan geleneksel ve modern oyunların etkili olduğu; öğrenci yeterliliğini artırarak okullarda matematik öğrenmenin kalitesini geliştirdiği belirlenmiştir (Himmawan ve Juandi, 2023). Wu ve Su (2025) 74 ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları oynarken seçim yapma ve bu seçimleri düzenleme ihtiyacı duyduklarını bunun da problem çözme açısından düşünme süreçlerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Genel olarak farklı araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında birbirleri ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin matematikle ilgili pek çok becerisinin gelişiminde olumlu etkileri olduğu belirtilebilir.

Zekâ oyunlarının 12 hafta boyunca oynandığı deney grubundan 10 öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en çok aklında kalan oyunların 6_A, 2_K ve 5_R kodlu oyunlar olduğu görülmüştür. En çok bu oyunları anımsayan öğrenciler 2_K ve 6_A oyunlarını daha çok oynamak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden çıkarılan temel sonuç, öğrencilerin oyunları sevmiş ve oynamaktan zevk almış olmalarıdır. Öğrenciler, oynanan oyunlarla derslerin eğlenceli hale geldiğini, öğrenme ve hayal kurma becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Demirel ve Karakuş Yılmaz'ın (2016) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrenciler, akıl ve zekâ oyunlarının ders başarısını artırdığını, öğrendikleri konuları pekiştirdiğini, yeni şeyler öğrendiklerini, derse daha çok katılım sağladıklarını ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. İlkokul ve ortaokullarda çalışan akıl ve zekâ oyunları öğretmenleri de bu oyunların bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin öğrenen özerkliğini artırdığını vurgulamışlardır (Sadıkoğlu, 2017). Akıl ve zekâ oyunlarının hem eğitim hem eğlenme amaçlı olması, öğrenme ortamında kullanımının desteklenmesi üzerinde düşünmeye değer görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu, sınıf içinde oynanan akıl ve zekâ oyunlarının kendilerini olumlu etkilediğini belirterek bunun dikkat, matematik dersi başarısı ve akademik gelişimi artırdığını vurgulamışlardır. Bu sonuç, araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan problem çözme becerisinin gelişimine yönelik sonucu destekler

niteliktedir. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayar'ın (2022) araştırmasında akıl ve zekâ oyunları oynayan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin oyunları oynarken genellikle olumlu duygular hissetmesi, oyunların tasarımlarının ilgi çekici olması ve öğrencilere başarı duygusunu yaşatması sebebiyle oyunların sevildiği ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada öğrenciler, akıl ve zekâ oyunlarını eğlenceli, öğretici ve merak uyandırıcı bulduklarını; herkesin oynayabilmesi için ders olarak yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Borçin Gökçe ve diğerleri (2023) ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri deneysel araştırma sonucunda da akıl ve zekâ oyunları oynamanın akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını belirlemişlerdir.

Araştırmanın nitel boyutunda bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir bölümü oynanan akıl ve zekâ oyunlarını sırasıyla en çok Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşünü destekler nitelikte Yöndemli ve Taş'ın (2018) ulaştığı araştırma sonucuna göre zekâ oyunları ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Resmî eğitim kurumlarında görev yapan akıl ve zekâ oyunları öğretmenleri, bu oyunların öğrencilerin matematik dersine karşı tutum, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci başarısı ve matematiksel beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamaktadırlar (Kel ve Kul, 2021). Sınıf öğretmenleri de akıl ve zekâ oyunlarını en çok matematik derslerinde kullandıklarını, bu oyunlardan özellikle geometrik cisimler konusunda yararlandıklarını belirtmektedirler (Güneş ve Yünköl, 2021). Alan yazınında akıl ve zekâ oyunlarının ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin farklı derslerdeki gelişimlerini artırdığına ilişkin araştırma sonuçları da mevcuttur. Örneğin Çağır ve Oruç (2020) altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'ndaki bazı kavramların öğrenilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının katkısı olduğunu ve derse ilişkin olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmının deneysel işlem sürecinde kullanılan oyunları edinip evlerinde de oynadıkları bazılarına ise ilerleyen zaman içinde sahip olarak daha çok oynamak istedikleri belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında oynanan oyunların somut nesnelerden oluşması, eşli oynanması, katılımı desteklemesi, rekabete dayalı olması, oyun parçalarının renkli ve ilgi çekici görsel özellikler taşıması öğrencilerin bu oyunları sürekli oynamak istemelerinin sebebi olarak düşünülebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma; çalışma grubunda yer alan 55 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisiyle, araştırmada kullanılan 6 adet akıl ve zekâ oyunu ile, 12 haftalık uygulama süreciyle ve çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- İlkokullarda, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak ve öğrenme sürecinin daha zevkli hale getirilebilmesi için belirli aşamalarda akıl ve zekâ oyunlarına yer verilebilir.
- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkököl öğrencilerinin öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesindeki rolünü belirlemeye yönelik yeni ve özgün araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul öğrencilerinin iş birliği, sorumluluk ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Eleştirel düşünme becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin araştırma ve proje çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin gelişmesinde etken olan bilişsel ve duyuşsal faktörlerin incelenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Oyunların, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı gelişim alanlarına etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1041-1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9913-9>
- Anggoro, B. S., Dewantara, A. H., Suherman, S., Muhammad, R. R., & Saraswati, S. (2025). Effect of game-based learning on students' mathematics high order thinking skills: A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 30(1), 500158. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.500158>
- Assapun, S., & Thummaphan, P. (2023). Assessing the effectiveness of board game-based learning for enhancing problem-solving competency of lower secondary students. *International Journal of Instruction*, 16(2), 511-532. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16228a>
- Ataç, T. (2025). The effect of cognitive and intelligence games on the creative writing skills of third-grade primary school students (Thesis No. 914587) [Master's thesis, Bursa Uludağ University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 730154) [Master's thesis, Ege University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Baniqued, P. L., Kranz, M. B., Voss, M. W., Lee, H., Cosman, J. D., Severson, J., & Kramer, A. F. (2014). Cognitive training with casual video games: Points to consider. *Frontiers in Psychology*, (4), 1010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01010>
- Baş, O., Kuzu, O., & Gök, B. (2020). The effects of mind games on higher level thinking skills in gifted students. *Journal of Education and Future*, (17), 1-13. <https://doi.org/10.30786/jef.506669>
- Bartolucci, M., Mattioli, F., & Batini, F. (2019). Do board games make people smarter?: Two initial exploratory studies. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 9(4), 1-14. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2019100101>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursingplus Open*, (2), 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Boot, W. R., Blakely, D. P., & Simons, D. J. (2011). Do action video games improve perception and cognition?. *Frontiers in Psychology*, (2), 226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00226>
- Borçin Gökçe, S., Gökçe, Y., & Yorulmaz, V. (2023). Akıl ve zekâ oyunları eğitiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(34), 304-312. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.68460>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8th ed.). Pegem Akademi.
- Checa-Romero, M., & Gimenez-Lozano, J. M. (2025). Video games and metacognition in the classroom for the development of 21st century skills: A systematic review. *Frontiers in Education*, (9), 1485098. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1485098>
- Chen, S. Y., Tsai, J. C., Liu, S. Y., & Chang, C. Y. (2021). The effect of a scientific board game on improving creative problem-solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, (41), 100921. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100921>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Trans Ed., 2nd ed.). Eğiten Kitap.
- Çağır, S., & Oruç, Ş. (2020). Intelligence and mind games in concept teaching in social studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160. <https://doi.org/10.17275/per.20.39.7.3>
- Dal Çalışıcı, İ. (2023). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerileri üzerine etkisi* (Thesis No. 850260) [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* (Thesis No. 418220) [Doctoral dissertation, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Demirel, T., & Karakuş Yılmaz, T. (2016). Akıl oyunlarının Matematik ve Türkçe derslerinde kullanılması: Geliştirme süreci ve öğretmen-öğrenci görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 44-57.
- Demirel, T., & Karakuş Yılmaz, T. (2019). The effects of mind games in math and grammar courses on the achievements and perceived problem-solving skills of secondary school students. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1482-1494. <https://doi.org/10.1111/bjet.12624>
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 337-360. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961>
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(2), 5-19. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews201126215>
- Estrada-Plana, V., Martínez-Escribano, A., Ros-Morente, A., Mayoral, M., Castro-Quintas, A., Vita-Barrull, N., Terés-Lleida, N., March-Llanes, J., Badia-Bafalluy, A. & Moya-Higueras, J. (2024). Benefits of playing at school: Filler board games improve visuospatial memory and mathematical skills. *Brain Sciences*, 14(7), 642. <https://doi.org/10.3390/brainsci14070642>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Gobet, F., & Campitelli, G. (2006). Educational benefits of chess instruction: A critical review. In T. Redman (Ed.), *Chess and Education: Selected Essays from the Koltanowski Conference* (pp. 124-143). Chess Program at the University of Texas at Dallas.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology*, 22(6), 197-206. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.02.012>
- Gundersen, S. W., & Lampropoulos, G. (2025). Using serious games and digital games to improve students' computational thinking and programming skills in K-12 education: A systematic literature review. *Technologies*, 13(3), 113. <https://doi.org/10.3390/technologies13030113>
- Güneri, A., & Korkmaz, Ö. (2023). The effect of mind games activities on problem solving and computational thinking skills of grade 5 students. *Education Mind*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.58583/Pedapub.EM2301>
- Güneş, D., & Yünkül, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının ilkokulda kullanımına yönelik değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, (5), 784-803. <https://doi.org/10.47994/usbad.893591>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16973/177364>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Himmawan, D. F., & Juandi, D. (2023). Games based learning in mathematics education: A systematic literature review. *Union: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika*, 11(1), 41-50. <https://doi.org/10.30738/union.v11i1.13982>
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*, 3(2), 1-5.
- Jonassen, D. H. (2010). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203847527>

- Kahraman, T. (2021). *The effect of mind-intelligence games on primary school first graders' academic achievement and cognitive characteristics in mathematics course* (Thesis No. 712487) [Master's thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kartal, H. İ. (2023). *The effect of mind and intelligence games on the attention and visual perception of second grade primary school students* (Thesis No. 824746) [Master's thesis, Yozgat Bozok University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kel, S., & Kul, B. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları: Öğitmenlerin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 207-225. <https://doi.org/10.47477/ubed.840868>
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (3rd ed.). Anı Yayıncılık.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative content analysis: From Kracauer's beginnings to today's challenges forum qualitative sozialforschung. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>
- Kurbal, M. S. (2015). An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games (Thesis No. 399985) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 287-303). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational Psychology Review*, (19), 309-326. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Midwest Publications.
- Oğuz, O., & Aybek, B. (2024). Investigation of primary school students' critical thinking tendencies in terms of various variables. *Siirt Journal of Education*, 4(2), 1-18. <https://doi.org/10.58667/sedder.1543114>
- Özen, G. (2023). *Akıl ve zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme, sosyal beceri ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Thesis No. 837020) [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6755/90832>
- Raslan, G. (2024). The Impact of the zone of proximal development concept (scaffolding) on the students problem solving skills and learning outcomes. In *BUID Doctoral Research Conference 2023: Multidisciplinary Studies* (pp. 59-66). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56121-4_6
- Rezaei-Zadeh, M., Mohagheghiaan, R., & Vahidi-Asl, M. (2023). Critical meta-analysis of problem-solving serious games: Clear signs of pedagogists' disengagement and over-optimistic expectations. *International Journal of Serious Games*, 10(2), 85-113. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v10i2.563>
- Sadıkoğlu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 461391) [Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, (18), 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.02.002>
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200. <https://www.researchgate.net/profile/Ssadi-Seferoglu/publication>
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi* (Thesis No. 302037) [Master's thesis, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Shute, V. J., Ventura, M., Bauer, M. I., & Zapata-Rivera, D. (2015). Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and foster learning: Flow and grow. In U. Ritterfeld, M. J. Cody, & P. Vorderer (Eds.), *Handbook of research on serious games for educational applications* (pp. 533-551). IGI Global.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ826495>
- Şahin, E. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi* (Thesis No. 580451) [Master's thesis, Balıkesir University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Şişman, Ş. (2022). *The effect of mind games on 8th grade students' success in solving non-routine problems and their attitudes to mathematics* (Thesis No. 763324) [Master's thesis, Kocaeli University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Thompson, T. W., Waskom M. L., Garel K-L. A., Cardenas-Iniguez C.-I., Reynolds G. O., Winter, R., Chang, P., Pollard, K., Lala, N., Alvarez, G. A., & Gabrieli J. D. E. (2013). Failure of working memory training to enhance cognition or intelligence. *PLoS ONE* 8(5), e63614. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063614>
- Uzun, E. B. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde içerik temelli ve işbirliğine dayalı eleştirel düşünme uygulamaları* (Thesis No. 766172) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American Federation of Teachers Summer 2007*, 8-19.
- Wu, S. Y., & Su, Y. S. (2025). The effect of learning computational thinking skills through educational board games on students' cognitive styles, cognitive behaviors, and learning effectiveness. *Asia Pacific Education Review*, (20), 655-668. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-10031-0>.
- Vita-Barrull, N., Estrada-Plana, V., March-Llanes, J., Guzmán, N., Fernández-Muñoz, C., Ayesa, R., & Moya-Higueras, J. (2023). Board game-based intervention to improve executive functions and academic skills in rural schools: A randomized controlled trial. *Trends in Neuroscience and Education*, (33), 100216. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2023.100216>
- Vural, A. (2021). *Zekâ oyunlarının 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ve fen bilimleri dersi başarılarına yönelik öğrenci görüşleri* (Thesis No. 702791) [Master's thesis, Kafkas University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Journal of International Social Research*, 14(77), 815-828. <https://doi.org/10.17719/jisr.11663>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yöndemli, E. N., & Taş, İ. D. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/615331>
- Zilan, S. (2023). *Akıl ve zekâ oyunlarının matematik eğitiminde kullanımı: Bir meta-sentez çalışması* (Thesis No. 839983) [Master's thesis, Dicle University]. Council of Higher Education National Thesis Center.



Mükemmeliyetçiliğin okul direncine etkisi: hedef bağlılığının aracı rolü

Başaran Gençdoğan ¹, Yeşim Saruhan ², Taner Akbaba ³, Uğur Saruhan ⁴

Öz

Okul direnci, öğrencilerin öğrenme süreçlerine, okul bağlamına ve otorite figürlerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutum ve davranışlarla ortaya çıkan yaygın bir sorundur. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde mükemmeliyetçilik türlerinin okul direnci üzerindeki etkisini incelemek ve bu ilişkide hedef bağlılığının aracı rolünü test etmektir. Araştırma verileri ortaokul öğrencilerinden toplanmış; analizlerde PROCESS makrosu (Model-4) kullanılmış ve regresyon modellerindeki doğrudan ve dolaylı etkiler bootstrap yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, kendine özgü mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerindeki toplam etkinin istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü olduğunu göstermiştir. Bu etkinin hem doğrudan hem de hedef bağlılığı aracılığıyla dolaylı yollarla ortaya çıktığı belirlenmiştir. Hedef bağlılığının dolaylı etkisinin anlamlı bulunması, kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığını güçlendirerek okul direncini azaltıcı yönde işleyebileceğine işaret etmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerindeki toplam etkisi de anlamlı ve negatif bulunmuştur. Bununla birlikte, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığı aracılığıyla okul direnci üzerindeki dolaylı etkisinin pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, hedef bağlılığı her iki mükemmeliyetçilik türü ile okul direnci arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı değişken olarak işlev görmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin içsel olarak anlamlı ve değerli buldukları hedeflere yönelmelerinin, akademik yaşamda karşılaşılan güçlüklerle başa çıkmalarını ve okulda kalma motivasyonlarını destekleyebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Mükemmeliyetçilik
Kendine özgü mükemmeliyetçilik
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik
Hedef bağlılığı
Okul direnci

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.06.2025

Kabul Tarihi: 05.02.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2674

Giriş

Ortaokul yılları, öğrencilerin eğitime yönelik tutumlarının ve akademik benlik algılarının şekillendiği kritik bir dönemdir. Türkiye bağlamında ortaokul başarısı, yalnızca akademik kazanımlar açısından değil, bireyin ilerleyen eğitim ve meslek yaşamı üzerinde kalıcı etkiler yaratması bakımından da eğitim sürecinin önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir (Can ve Taylı, 2014;

¹ Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye, basaran@atauni.edu.tr

² Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Gümüşhane; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye, yesimsaruhan@gumushane.edu.tr

³ Atatürk Borsa İstanbul Yatılı Bölge Ortaokulu, Erzurum, Türkiye, taner.akbaba@ogr.atauni.edu.tr

⁴ Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü, Gümüşhane, Türkiye, ugursaruhan@gumushane.edu.tr

Dağhan, 2022). Bu süreçte öğrencinin okulu anlamlı, destekleyici ve güvenli bir yer olarak algılaması; akademik katılım, duygusal bağlılık, davranışsal uyum, motivasyon ve aidiyet gibi olumlu tutum ve davranışların gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Allen ve Boyle, 2022). Buna karşılık, okul yaşantısının öğrenci açısından anlamsız, baskılayıcı ya da destekleyici olmayan bir yapı olarak algılanması durumunda, akademik katılımdan kaçınma, duygusal uzaklaşma, kurallara karşı gelme, düşük motivasyon ve aidiyet eksikliği gibi olumsuz tutum ve davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Korpershoek vd., 2020; Koyuncu, 2017). Zamanla bu olumsuzluklar, öğrencinin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına ve okula yönelik direnç geliştirmesine zemin hazırlayabilmektedir (Sarı, 2018). Bu süreç, literatürde okul direnci olarak tanımlanan davranışsal ve duygusal geri çekilme örüntülerinin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

Okul direnci, günümüz eğitim sisteminde sıklıkla karşılaşılan sorun alanlarından biri olarak dikkat çekmektedir (Sarı ve Yolcu, 2020). Öğrencinin öğrenme sürecine, okul ortamına ya da otorite figürlerine karşı zaman içinde geliştirdiği uzaklaşma eğilimlerini içeren okul direnci çok boyutlu bir olgudur (Winkler ve Rybnikova, 2019). Bu bağlamda okul direnci, uzaklaşma, okula karşı ilgisizlik, mutsuzluk, aidiyet eksikliği gibi duygusal tepkiler; derslerin anlamsız olduğu düşüncesi, düşük öz-yeterlik algısı ve okula ilişkin değersizlik inançları gibi bilişsel süreçler; sınıf etkinliklerine katılmama, derse geç kalma, devamsızlık yapma ve öğretmenle etkileşimden kaçınma gibi davranışsal örüntüler yoluyla ortaya çıkabilmektedir (Kırbaç, 2019). Bu göstergeler, okul direncinin yalnızca bir davranış problemi olmadığını; öğrencinin okul yaşantısıyla kurduğu ilişkide çok yönlü bir kopuş sürecini yansıttığını göstermektedir. Özellikle benlik algısının güçlendiği, aidiyet duygusunun geliştiği ve öz-yeterlik inançlarının şekillendiği ortaokul döneminde okul direnci, gelişimsel açıdan önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Dağhan, 2022). Nitekim okul direnci, öğrencinin akademik başarısından sosyal etkileşimlerine kadar uzanan geniş bir alanda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Bustamante, 2021).

Bu bağlamda direnç gösteren öğrenciler, sınıf ortamının düzenini bozabilmekte, öğretmenin otoritesini sorgulayabilmekte ve öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülmesini zorlaştırabilmektedir (Tolman ve Kremling, 2023). Bu tür davranışlar, yalnızca akademik hedeflere ulaşmayı güçleştirmekle kalmamakta, öğrencinin psikolojik iyilik hâlini ve okula yönelik bağlılığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Nas ve Ekinci, 2022). Dolayısıyla okul direnci, hem bireysel hem de bağlamsal düzeyde ele alınması gereken, motivasyonel süreçlerle ve okul ortamında karşılanan temel psikolojik ihtiyaçlarla yakından ilişkili bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Bu noktada okul direncini anlamada öz-belirleme kuramı önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Öz-belirleme kuramına göre, eğitim ortamlarında öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, içsel/dışsal motivasyonun zayıflamasına ve buna bağlı olarak okula ve öğrenme süreçlerine yönelik olumsuz tutumların gelişmesine yol açabilmektedir (Jang vd., 2016). Özellikle ortaokul dönemindeki öğrenciler, gelişimsel özellikleri gereği bu ihtiyaçların karşılanmasına daha duyarlı olabilmekte; motivasyonel kaynaklardaki azalma, öğrencinin okula yönelik direnç geliştirmesini tetikleyebilmektedir (Singh vd., 2022). Bu bağlamda okul direnci, yalnızca bireysel bir problem olarak değil, aynı zamanda eğitim ortamının öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını ne ölçüde desteklediğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri direnç davranışlarının bu kuramsal çerçevede incelenmesi bu tür davranışların nedenlerini daha bütüncül biçimde anlamaya ve öğretim süreçlerinin öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı bir biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayabilir.

Mükemmeliyetçilik ve Okul Direnci

Okul ortamlarına karşı geliştirilen tutum ve davranışlar, öğrencilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu özelliklerden biri olarak ele alınan mükemmeliyetçilik, okul bağlamındaki davranışsal farklılıkların anlaşılmasında dikkate değer bir kişilik özelliği olarak öne çıkmaktadır (Osenk vd., 2020). Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine yönelik yüksek başarı beklentileri taşıması ve hata yapmaktan yoğun biçimde kaçınması ile tanımlanan, çok boyutlu bir kişilik özelliğidir (Sorrenti vd., 2024). Bu özellik, yalnızca aşırı yüksek performans standartlarını değil, aynı zamanda

başarısızlık yaşanması durumunda sosyal değer kaybına uğrama korkusunu da içermektedir (Bento vd., 2020). Ortaokul döneminde öğrencilerin başarılı olma, yüksek not alma ve olumlu bir akademik kimlik geliştirme çabaları, gelişimsel açıdan belirgin özellikler arasında yer almaktadır (Uzun ve Bakioğlu, 2022). Türkiye’de eğitim sisteminin büyük ölçüde sınav başarısına dayalı bir yapı sergilemesi ve öğrencilerin yüksek performans göstermeleri yönünde baskı hissetmeleri, mükemmeliyetçi eğilimlerin gelişimini destekleyebilecek bir bağlam oluşturmaktadır.

Eğitim ortamları bağlamında değerlendirildiğinde, mükemmeliyetçi olma, öğrencilerin okul yaşamına yönelik algılarını, motivasyon düzeylerini ve akademik davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Rice vd., 2016). Alan yazındaki bulgular da mükemmeliyetçiliğin eğitim ortamlarında çok boyutlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; bu kişilik eğiliminin, öğrencilerin akademik katılım düzeyleri (Shim vd., 2016), okula duydukları bağlılık (Damian vd., 2017), öğrenme motivasyonu, akademik başarıları ve psikolojik iyi oluşları (Endleman vd., 2022), problem çözme becerileriyle (Mohammed, 2024) anlamlı ilişkiler gösterdiği belirtilmektedir.

Mükemmeliyetçilik, işlevsel özellikler taşıyabileceği gibi öğrencinin okul yaşantısında uyum güçlükleri yaşamasına da zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda kendine özgü mükemmeliyetçilik, öğrencinin kendi belirlediği yüksek standartlara ulaşmada gösterdiği çabayla karakterize edilmektedir (Cao vd., 2024). Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ise daha çok dışsal motivasyon süreçleriyle ilişkilendirilmektedir (Stoeber, 2018). Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte mükemmellik algısı; ebeveynler, öğretmenler ve toplumsal beklentiler gibi çevresel unsurlar tarafından öğrenciye dayatılmaktadır (Bento vd., 2020). Bu durum, öğrencinin özerklik ihtiyacını bastırarak akademik yaşamını başkalarının beklentilerine göre yönlendirmesine yol açabilmektedir. Böyle bir bağlamda öğrencide sürdürülebilir öğrenme isteği yerine, hata yapmamaya aşırı odaklanma, başarısızlık korkusu ve değersizlik kaygısı ön plana çıkabilir. Bu süreç, öğrencinin okul ortamını tehdit edici, cezalandırıcı ya da anlamsız bir yapı olarak algılamasına neden olabilir ve okul direnci davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

Mükemmeliyetçilik ve okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracılığı

Hedef bağlılığı, öğrencinin okul ile kurduğu ilişkiyi ve öğrenme sürecini istendik yönde sürdürme kapasitesini güçlendiren önemli bir değişkendir (Tang vd., 2021). Hedef bağlılığı, bireyin belirli bir amaca ulaşma sürecinde sergilediği ısrarlı çaba, kararlılık ve sürdürülebilir motivasyonu ifade etmektedir (Han, 2021). Eğitim ortamlarında bu özellik, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşabilmesi açısından kritik bir kişisel eğilim olarak değerlendirilmektedir. Nitekim alan yazın, hedef bağlılığının öğrencilerin motivasyonunu, akademik başarısını, azmini ve psikolojik refahını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Tang vd., 2021). Hedeflerine bağlı olan öğrencilerin çaba gösterme, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme ve daha iyi sonuçlar elde etme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve Dünder, 2021).

Kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimine sahip öğrencilerde, hedefleri gerçekleştirmeye yönelik içsel motivasyonun daha güçlü olduğu ve bu durumun hedef bağlılığını desteklediği ifade edilmektedir (Powers vd., 2011). Çünkü kendine özgü mükemmeliyetçilik, bireyin hedeflerini kişisel açıdan anlamlı ve ulaşılmaya değer olarak görmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda gelişen içsel motivasyon, öğrencinin zorluklar karşısında kararlılık göstermesini sağlayarak hedef bağlılığını güçlendirebilmektedir (Powers vd., 2012). Buna karşılık, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik; öğrenci üzerinde çevresel baskı, yoğun başarısız olma korku ve kaygısı yaratabileceğinden hedefe yönelik sürdürülebilir çabanın zayıflamasına neden olarak hedef bağlılığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Jiang ve Konorova, 2023). Sonuç olarak, öğrencilerin bir hedefe olan bağlılığı, mükemmeliyetçiliğin yöneldiği kaynağa bağlı olarak farklılaşabilmekte; içsel odaklı mükemmeliyetçilik hedef bağlılığını güçlendirirken, dışsal kaynaklı mükemmeliyetçilik bu bağlılığı zayıflatabilmektedir.

Hedefe bağlılığı, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ve akademik katılımlarını şekillendirebilmektedir (Zhang vd., 2023). Araştırmalar, kişisel anlam taşıyan ve içsel olarak benimsenmiş hedeflere bağlılık gösteren öğrencilerin öğrenme sürecini daha anlamlı, ödüllendirici ve

değerli algıladıklarını; buna bağlı olarak okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirebildiklerini ve derslere yönelik ilgi, memnuniyet ve katılım düzeylerinin artabildiğini ortaya koymaktadır (Dickhäuser vd., 2016; Froiland, 2021). Hedefe yüksek düzeyde bağlı olan öğrencilerin akademik süreçlerde daha fazla azim gösterdikleri ve zorlu dönemlerde dahi eğitimlerini sürdürme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Burns vd., 2018). Dolayısıyla, hedef bağlılığı geliştiren öğrenciler akademik başarılarını destekleyebilecek stratejileri daha etkili biçimde kullanabilir ve okula yönelik bağlılıklarını sürdürebilirler. Ayrıca hedef bağlılığı, yalnızca akademik başarıyı değil; öğrencilerin motivasyonunu, psikolojik refahını ve okul deneyiminden duydukları memnuniyeti de destekleyerek okul direncinin gelişmesini önleyici bir işlev üstlenebilir.

Öz-belirleme kuramı, bireyin özerkliğini ve içsel motivasyonunu merkeze alan yapısıyla, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları ile hedef bağlılığı arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Kendine özgü mükemmeliyetçilik, bireyin kendi belirlediği anlamlı hedeflere yönelmesini desteklediği ölçüde içsel motivasyonu güçlendirmekte; bu motivasyon temelinde gelişen yüksek hedef bağlılığı ise öğrencinin öğrenme sürecini içsel olarak değerli algılamasına katkı sağlamaktadır (Jiang ve Konorova, 2023). Bu süreç, öğrencinin okul ortamına yönelik duygusal kopuş, anlamsızlık hissi ve sistemden uzaklaşma gibi direnç davranışları geliştirmesini engelleyebilmektedir (Barabadi ve Khajavy, 2020). Buna karşılık, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedeflerin dışsal onay ve beklentiler doğrultusunda şekillenmesine neden olarak hedef bağlılığını daha yüzeysel ve kırılgan bir yapıya dönüştürebilmektedir (Moore vd., 2021). Böyle bir bağlılık biçimi, okul ortamının baskı, başarısızlık tehdidi ve değer çatışması ile ilişkilendirilmesine yol açarak, öğrencinin okula, öğrenmeye ve otorite figürlerine yönelik uzaklaşma eğilimlerini artırabilir. Dolayısıyla, öz-belirleme kuramı temelinde değerlendirildiğinde, hedef bağlılığının mükemmeliyetçiliğin yönüne bağlı olarak öğrencinin okul direnci davranışları üzerinde ya koruyucu bir etken ya da risk artırıcı bir faktör olarak işlev görebileceği söylenebilir.

Mevcut çalışma

Önceki çalışmalar okul direncinin öğrenciler arasında yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Dağhan, 2022; Sarı ve Yolcu, 2020). Okul direnci, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirerek (Sarı ve Yolcu, 2020) motivasyonlarını, refahlarını ve okul deneyiminden duydukları memnuniyeti olumsuz etkileyebilecek önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Dickhäuser vd., 2016; Froiland, 2021). Buna karşın, Türkiye’de ortaokul öğrencileri örneğinde okul direncini ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle ortaokul öğrencilerinde okul direncinin azaltılması ya da önlenmesinde etkili olabilecek değişkenleri bütüncül bir model çerçevesinde inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de eğitim sistemi sınav odaklıdır. Özellikle ortaokul öğrencilerinin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) gibi merkezi sınavlar, nitelikli liselere yerleşmede temel ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik benlik algılarının ve gelecekteki okul başarılarının şekillendiği ortaokul yılları önemlidir. Özellikle ortaokul yıllarında ortaya çıkan okul direnci davranışlarının erken dönemde ele alınması, yalnızca akademik süreklilik ve psikolojik uyum açısından değil; bu çalışmanın odaklandığı üzere, mükemmeliyetçilik ve hedef bağlılığı gibi bireysel farklılıkların okul direnci üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik özgün bir bakış açısı sunması bakımından da önem arz etmektedir. Dolayısıyla ortaokul yıllarında ortaya çıkan okul direnci davranışlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve okul deneyimlerini çeşitli yönlerden etkileyebildiği düşünülmektedir. Öğrenmeye yönelik bu motivasyonel farklılıkları anlamlandırmak amacıyla, öz-belirleme kuramının öne çıkardığı özerklik, yeterlilik ve ilişki temelli motivasyon yapısı kuramsal çerçeveye dâhil edilmiştir.

Öz belirleme kuramı çerçevesinde, bu çalışmanın temel amacı Türk ortaokul öğrencileri arasında mükemmeliyetçilik ve okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracılık rolünü incelemektir. Böylece ortaokul öğrencilerinde okul direncini önleme ya da etkilerini azaltmada kullanılabilecek önemli değişkenler olduğu düşünülen mükemmeliyetçilik ve hedef bağlılığının etkilerine ilişkin veri temelli kanıtlar sağlanacaktır. Ayrıca, bu araştırmanın mükemmeliyetçilik ve okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracı rolünü inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle

ortaokul öğrencilerinde okul direncini önlemede veya azaltmada literatüre ve okul psikolojik danışmanları ve rehberlik hizmetlerinin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur;

H1: Kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, okul direnci ve hedef bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkiye hedef bağlılığı aracılık eder.

Yöntem

Bu çalışma, bireylerin kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığı ve okul direnci arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, birden fazla değişken arasındaki bağlantıların yönünü ve düzeyini incelemeye yönelik olarak yapılandırılan, değişkenler arasındaki örüntüleri açıklamaya odaklanan çalışmalardır (Karasar, 2024).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin akademik taleplerin arttığı ve hedef yönelimli davranışların belirginleştiği bir gelişim döneminde bulunmaları, mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığı ve okul direnci değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi açısından bu grubu kuramsal olarak anlamlı ve uygun bir evren hâline getirmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir ildeki devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler arasından oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmanın ilişkisel ve aracı değişkenli yapısına uygun biçimde geniş ve heterojen bir katılımcı grubuna etkin biçimde ulaşılabilmesini sağlamak ve veri toplama sürecini eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan yürütmek amacıyla, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun (kolayda) örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Çalışma grubu büyüklüğü, araştırmanın aracı değişkenli yapısı dikkate alınarak G*Power 3.1 yazılımı kullanılarak belirlenmiştir. Orta düzey etki büyüklüğü ($f^2 = .15$), $\alpha = .01$ ve %99 istatistiksel güç varsayımları altında, iki yordayıcılı çoklu regresyon temelli analizler için gerekli örneklem büyüklüğünün yaklaşık 180 olduğu hesaplanmıştır. Bu çalışmada 491 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler analize dâhil edilmiş olup, bu örneklem büyüklüğünün analizlerin yürütülmesi için istatistiksel açıdan yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Demografik Bilgiler

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	256	52,1
Erkek	235	47,9
Sınıf		
5. sınıf	126	25,7
6. sınıf	128	26,1
7. sınıf	97	19,8
8. sınıf	140	28,5
Toplam	491	100

Veri Toplama Araçları:

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği Kısa Form: Bu çalışmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formu (ÇEMÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formu Bento ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilmiş; Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Yıldırım ve Balcı Çelik (2022) tarafından

yürütülmüştür. Kısa formun bu çalışmada tercih edilme gerekçesi; ortaokul düzeyindeki öğrenciler için uygulama sürecinin ekonomik olması, maddelerin yaş grubuna uygunluğu ve uyarlama çalışmasında doğrulanmış psikometrik yeterlilikleridir.

ÇEMÖ-KF, beşli Likert tipinde, dokuz maddeden oluşan ve 'kendine özgü mükemmeliyetçilik' ile 'sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik' olmak üzere iki alt boyutu içeren bir ölçektir. Kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutu, bireyin kendi belirlediği yüksek standartlara yönelimini ifade ederken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu çevrenin beklenti ve değerlendirmelerine bağlı olarak gelişen mükemmeliyetçilik eğilimlerini temsil etmektedir. Ölçekteki maddeler 1 (tamamen yanlış) ile 5 (tamamen doğru) arasında puanlanmaktadır. Her alt boyut için madde puanların toplanmasıyla elde edilen toplam puanın yükselmesi, bireyin ilgili mükemmeliyetçilik eğiliminin arttığını göstermektedir.

Türkçe uyarlama çalışmasında (Yıldırım ve Balcı Çelik, 2022) Cronbach alfa katsayısı toplam ölçek için .80, kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutu için .81 ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu için .80 olarak rapor edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin kabul edilebilir uyum düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd = 2.87$, GFI = .956, AGFI = .924, CFI = .956, RMSEA = .072, RMR = .045). Maddelerin faktör yükleri .48-.81; alt boyutlardaki yükler ise .55-.88 aralığındadır.

Bu çalışmada ölçek, uyarlama çalışmasının 10-22 yaş aralığını kapsayan geniş örnekleme rağmen, yalnızca ortaokul düzeyindeki homojen bir grupta uygulanmıştır. Bu durum, ölçme aracının bu yaş grubunda geçerli ve güvenilir biçimde kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenirlik analizinde, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .63 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışma için toplanan verilerin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd = 2.3$, GFI = .975, IFI = .933, TLI = .901, CFI = .931, RMSEA = .052, RMR = .050). Bu bulgular, ölçeğin mevcut örnekleme kabul edilebilir uyum düzeylerine sahip olduğunu ve araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Okul Direnci Ölçeği: Okul Direnci Ölçeği (ODÖ), Kırbaç (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin okul direnci algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 15 maddeden ve iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde 500 öğrenciyle çalışma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Okul Direnci Ölçeği için maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.40 ile 0.76 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin korelasyon değerlerinin .18 ile .66 arasında değiştiği görülmektedir.

ODÖ'nin güvenirlik çalışması kapsamında, güvenirliğini incelemek için iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirlik analizleri yapılmıştır. Test tekrar test güvenirlik analizi Cronbach alfa katsayısı sırasıyla alt boyut olan pasif direnç için .83 diğer alt boyut olan aktif direnç için .89 ve ölçeğin geneli için .90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise pasif direnç için .74, aktif direnç için .76 ve ölçeğin geneli için .75 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu yani ölçmede güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür.

Bu çalışma için toplanan veriler sonucunda hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için toplanan verilerin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/sd = 2.80$, RMSEA = .061, CFI = .896, TLI = .874, GFI = .939, AGFI = .916). Bu bulguya göre ölçeğin mevcut örnekleme yeterli düzeyde geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Hedef Bağlılığı Ölçeği: Hedef bağlılığı ölçeği, bireylerin hedeflerine yönelik bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Klein ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Şenel ve Yıldız (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, tek boyutlu bir yapıya sahip olup toplam beş maddeden oluşmaktadır ve maddeler 5'li Likert tipi derecelendirme (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan 1., 2. ve 4. maddeler olumsuz ifadeler içerdiğinden ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 5 ile 25 arasında değişmekte olup, düşük puanlar zayıf hedefe bağlılık düzeyine, yüksek puanlar ise yüksek hedefe bağlılık düzeyine işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyi iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test verileri ile belirlenmiştir. Hedefe Bağlılık ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma için toplanan veriler sonucunda iç tutarlılık katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu çalışma için toplanan verilerin yapısal geçerliğini değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 /sd = 2.2$, GFI= .993, IFI= .986, TLI= .966, CFI= .986, RMSEA= .050, RMR =.054). Bu bulgular ölçeğin mevcut araştırma için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından öğrencilerin demografik bilgilerini (cinsiyet, sınıf düzeyi) belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci araştırmacının çalışmanın amacı ve çalışma ile ilgili bilgi vermesinden sonra 506 kişiye sınıf ortamında anket formları dağıtılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çocuk-ergen mükemmeliyetçilik ölçeği kısa formu, okul direnci ölçeği, hedef bağlılığı ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce 506 veri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri setinde aykırı ve normallik değerleri incelenmiş, bu işlemler sonucunda 15 bireye ait verilerin parametrik koşulları ihlal ettiği tespit edildiğinden veri kümesinden çıkarılmış ve analizlere 491 veri ile devam edilmiştir. Çalışmada öncelikle bireylerin kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığı ve okul direnci arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Aracılık modelinin belirlenmesinde mükemmeliyetçiliğin motivasyonel süreçler ve hedef bağlılığı üzerinde dolaylı etkiler oluşturduğunu gösteren kuramsal ve ampirik kanıtlar temel alınmıştır (Jiang ve Konorova, 2023; Powers vd., 2011). Bu çerçevede doğrultusunda, hedef bağlılığının mükemmeliyetçilik türleri ile okul direnci arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek aracı bir mekanizma oluşturduğu kabul edilmiştir. Bu kuramsal dayanak üzerine ikinci aşamada regresyon analizi kullanılarak hedef bağlılığının, kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide aracılık rolü test edilmiştir. Son olarak aracılık etkisinin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde dolaylı etkilerin anlamlılığını belirlemek için bootstrap güven aralıkları kullanılmıştır (Hayes, 2018). Önerilen aracılık modeli PROCESS makrosu (Model 4) aracılığıyla test edilmiş ve dolaylı etkilerin anlamlılığı 5000 örnekleme dayalı bootstrap güven aralıkları ile belirlenmiştir. Güven aralıklarının sıfırı içermemesi aracılık etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tüm analizler SPSS-25 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini incelemek amacıyla SPSS AMOS 24 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın insan onuruna ve bütünlüğüne zarar vermeyecek etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesine ilişkin etik kurul izni için başvuruda bulunulmuş ve Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu tarafından onay alınmıştır (Tarih: 30.10.2024, Sayı: 09).

Bulgular

Bu bölümde önce araştırmanın bağımsız, bağımlı ve aracı değişkene ait elde edilen korelasyon değerleri ve betimsel istatistikler, daha sonra da aracılık modelinin testine dair bulgular sunulmuştur.

Kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, okul direnci ve hedef bağlılığı arasındaki korelasyon değerleri ve bu değişkenlere ait betimsel istatistiklerin yer aldığı sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4
1.Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik	1			
2.Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	,255**	1		
3. Hedef Bağlılığı	,143**	-,089*	1	
4. Okul Direnci	-,145**	-,111*	-,264**	1
$\bar{X}$	16,35	18,57	18,48	34,35
SS	2,77	3,16	4,47	10,9
Skewness	-,669	-,386	-,806	-,016
Kurtosis	-,271	-,058	,386	-,876

N:491, *p < .05, **p < .01

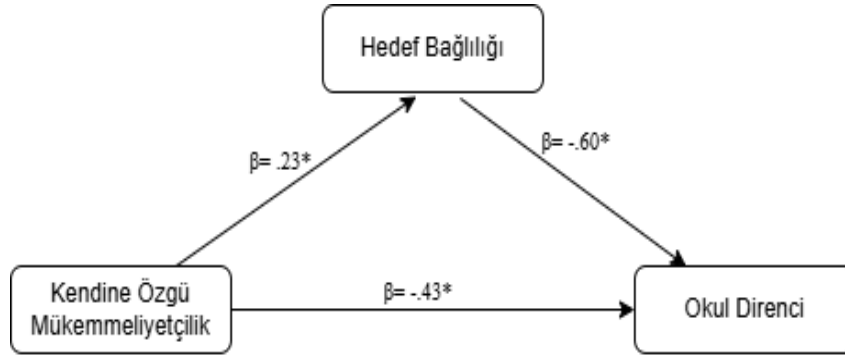
Tablo 2 incelendiğinde kendine özgü mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı ($r = .143$) arasında pozitif ve düşük düzeyde, okul direnci ($r = -.145$) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı ($r = -.089$) ve okul direnci ($r = -.111$) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Hedef bağlılığı ile okul direnci arasında ($r = -.264$) arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracı Etkisine İlişkin Bulgular

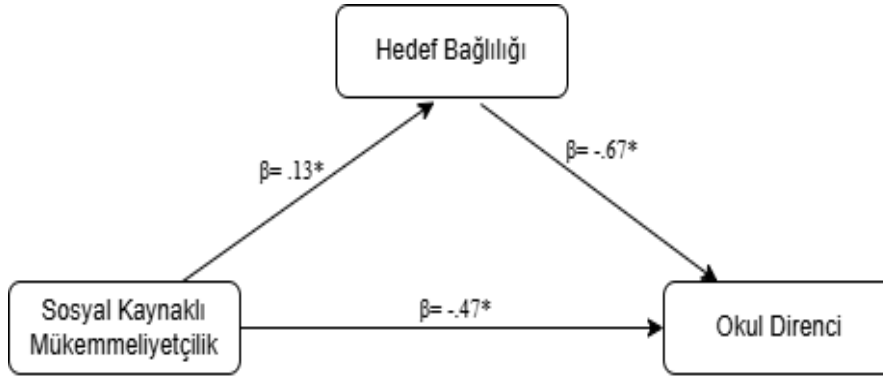
Kendine özgü mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Şekil 1’ de, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Şekil 2’ de; toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerin yer aldığı sonuçlar ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Model 4’e ilişkin standartlaştırılmamış regresyon katsayıları analiz sonuçları; kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığını ($B = .23$, $SH = .07$) pozitif, okul direncini ($B = -.43$, $SH = .17$) negatif yönlü yordadığını göstermektedir. Hedef bağlılığı ise okul direncini ($B = -.60$, $SH = .10$) negatif yönlü yordamaktadır. Kendine özgü mükemmeliyetçiliğin ve hedef bağlılığının okul direnci ($R^2 = .08$, $F_{(2, 488)} = 21.7$, $p < .001$) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Bu iki değişken birlikte okul direncindeki varyansın % 8’ini açıklamaktadır.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığını ($B = .13$, $SH = .06$) pozitif, okul direncini ($B = -.47$, $SH = .15$) negatif yönlü yordamaktadır. Hedef bağlılığının ise okul direncini ($B = -.67$, $SH = .11$) negatif yönlü yordadığı görülmektedir. Kendine özgü mükemmeliyetçiliğin ve hedef bağlılığının okul direnci ($R^2 = .09$, $F_{(2, 488)} = 23.5$, $p < .001$) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Bu iki değişken birlikte okul direncindeki varyansın % 9’unu açıklamaktadır.



Şekil 1. Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları



Şekil 2. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları

Tablo 3. Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik ile Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçiliğin Hedef Bağlılığı Aracılığıyla Okul Direnci Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri

		Standardize edilmemiş β katsayısı	SH	LLCI	ULCI
Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik	KÖM→OD	-,57	,17	-,9156	-,2240
	Total Etki				
	KÖM→OD	-,43	,17	-,7688	-,0913
	Doğrudan Etki				
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	Toplam Dolaylı Etki				
	KÖM→HB→OD	-,14	,05	-,2548	-,0464
	SKM→OD	-,38	,15	-,6872	-,0770
	Total Etki				
	SKM→OD	-,47	,15	-,7619	-,1727
	Doğrudan Etki				
	Toplam Dolaylı Etki				
	SKM→HB→OD	,08	,05	,0005	,1808

KÖM: Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik, SKM: Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik, OD: Okul Direnci, HB: Hedef Bağlılığı, LLCI= Bootstrap Güven Aralığı En Düşük Değer, ULCI= Bootstrap Güven Aralığı En Yüksek Değer, SH= Standart Hata

Tablo 3 incelendiğinde bootstrap analizi sonuçlarının en yüksek ve en düşük değerlerin sıfır (0) içermediği gözlemlendiğinden dolayı etkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığı aracılığıyla okul direnci ($B = -.14$, $SH = .05$, % 95 GA $[-.2548/-,0464]$) üzerindeki toplam dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Dolaylı etkinin tamamen standartlaştırılmış değeri ($CSIE = -.0355$) küçük düzeydedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığı aracılığıyla okul direnci ($B = .08$, $SH = .05$, % 95 GA $[.0005/.1808]$) üzerindeki toplam dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu görülmektedir. Dolaylı etkinin tamamen standartlaştırılmış katsayısı ($CSIE = .0247$) da küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Her iki modelde elde edilen dolaylı etki katsayıları küçük düzeydedir. Bu durum, hedef bağlılığının kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide sınırlı bir aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla bulgular, ampirik ve kuramsal açıdan baskın ya da güçlü bir aracılık mekanizmasından ziyade, istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıf düzeyde bir aracılığa işaret etmektedir. Sosyal bilimlerde düşük düzeyli dolaylı etkiler yaygın olup, bootstrap güven aralıklarının sıfırı içermemesi aracılık etkisinin istatistiksel olarak geçerli olduğunu göstermektedir (Hayes, 2018). Kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasındaki regresif ilişkilerin düşük düzeyde olması, hedeflerin içselleştirilme biçimleriyle açıklanabilir. Öz-belirleme kuramına göre hedef bağlılığı, özerklik ve içsel düzenleme süreçleriyle güçlenmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Bu bağlamda, kendine özgü mükemmeliyetçilikte hedeflerin bireyin iç standartlarına dayanması, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte ise hedeflerin dışsal beklentiler doğrultusunda düzenlenmesi, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasındaki ilişkinin daha düşük düzeyde ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Tartışma

Elde edilen bulgular, mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, hedef bağlılığının bu ilişkide anlamlı bir aracılık rolü üstlenmesi, öz belirleme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin içsel olarak benimsedikleri hedeflere bağlandıklarında okul bağlamına karşı daha uyumlu tutumlar geliştirebildiklerini düşündürmektedir.

Ortaokul yılları, gelişimsel olarak öğrencilerde başarılı olma eğiliminin görüldüğü; bu süreçte akademik benlik algılarının ve öz-yeterlilik inançlarının şekillendiği, okula karşı olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışların geliştiği bir dönemdir (Doğan, 2007). Bu dönemde öğrenciler başarıya ilişkin beklentilere daha duyarlı hâle geldiklerinden, eğitim ortamındaki değerlendirme ve sınav süreçlerinden daha yoğun biçimde etkilenebilirler (Karademir vd., 2018). Türkiye’de sınav odaklı bir eğitim sisteminin olması ve bu sınav sonuçlarından öğrencilerin akademik ve mesleki geleceklerinin ciddi oranda etkilenmesi öğrencilerde başarısız olma korkusunun artmasına neden olabilir (Dağhan, 2022). Bu durum zamanla öğrencinin okuldan uzaklaşma, akademik taleplere karşı isteksizlik ve direnç gibi olumsuz tutum ve davranışların gelişmesine zemin hazırlayabilir. Bu çalışma hedef bağlılığının koruyucu bir psikolojik yapı görevi görerek mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerindeki olumlu etkisini arttırabileceğini göstermektedir.

Mükemmeliyetçilik ve Okul Direnci İlişkisi

Araştırmanın ilk bulgusu, ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin okul direnci ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkileyerek okuldan memnun olmalarını sağlayabilir (Rice vd., 2016). Kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrenciler, kendi belirlediği yüksek hedeflere ulaşmada içsel bir yönelim sergileyebilirler. Bu özellik, öğrencinin okul ortamında karşılaştığı zorlukları gelişim fırsatı olarak değerlendirmesinde önemli olabilir. Böylece öğrenci okula yönelik daha olumlu tutum geliştirebilir ve öğrenme sürecine aktif katılım gösterebilir (Damian vd., 2017). Öğrenciler ile yapılan çalışmalar, kendine özgü mükemmeliyetçi özelliklerin, okul katılımı ile yakından ilişkili olduğunu ve okul

başarısının öngörücüsü olan çok sayıda özellik ve süreçle ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin; mükemmeliyetçilik, öğrencilerde başarı ve başarı motivasyonunu arttırabilir. Benzer şekilde mükemmeliyetçi çabalar öğrencilere elinden gelenin en iyisini yapma ve böylece daha iyi notlar alma konusunda motivasyon sağlayabilir (Endleman vd., 2022; Osenk vd., 2020). Bu çerçevede kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrenciler okul ortamını daha anlamlı, destekleyici ve geliştirici olarak değerlendirerek okula karşı direnç geliştirmeye gereksinim duymayabilir.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik eğilimi yüksek olan öğrencilerde ise dışsal onay arayışı belirginleşebilmektedir. Dışsal onay arayışı, okul direnci açısından iki yönlü etkiler doğurabilir. Bir yandan, öğrenci çevresindeki kişiler tarafından onaylanmak ve takdir edilmek arzusuyla hareket ettiğinde, okul kurallarına uyum sağlamak, derslere katılım göstermek ve akademik görevleri yerine getirmek konusunda daha istekli davranabilir; bu durum da okul direncinin düşük düzeyde olmasını sağlayabilir (Richards, 2019). Örneğin, Miquelon ve diğerleri (2005), öğrencilerin dışsal beklentileri karşılama yönündeki çabalarının okul direncinin azalmasıyla ilişkili olabildiğini; ancak bu sürecin içsel stres ve tükenmişlik düzeylerinde artışla eş zamanlı olarak seyredebileceğini rapor etmiştir. Bu bulgu, dışsal baskının öğrencilerde daha çok yüzeysel bir uyum biçimi geliştirerek okul ortamına yönelik direnç davranışlarını kısa vadede azaltabileceğini göstermektedir. Ancak dışsal beklentilerin yoğunluğu, öğrencide baskı algısını artırarak hata yapma korkusu ve değersizlik duygularının artışıyla ilişkili olabilmekte; bu durum da öğrencinin okul ortamını tehdit edici bir yer olarak algılamasına zemin hazırlayabilmektedir. Nitekim sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik, performans-kaçınma hedefleri ve olumsuz sınıf içi duygusal yaşantılar ile yakından ilişkilidir (Jiang ve Konorova, 2023). Benzer biçimde, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin genel olarak uyumsuz akademik sonuçlarla daha güçlü ilişkiler sergilediği belirtilmiştir (Seong ve Chang, 2021). Bu sonuçlar, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerinde tek yönlü bir etki üretmediğine; söz konusu ilişkinin öğrencilerin bireysel özellikleri ve bağlamsal koşullar doğrultusunda artırıcı ya da azaltıcı biçimlerde farklılaşabildiğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, ilk hipotezin öz belirleme kuramı ile tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrenciler kendi belirlediği yüksek hedeflere ulaşmada güçlü içsel motivasyona sahip olabilirler (Stoeber vd., 2017). Öz belirleme kuramına göre, içsel motivasyona sahip öğrenciler yaşamları üzerinde daha fazla kişisel kontrole sahip olabilir, okul yaşamlarında daha istekli, azimli ve özenli davranabilirler (Ryan ve Deci, 2000b). Bu yönde düşünüldüğünde kendine özgü mükemmeliyetçilik, ortaokul öğrencilerinde okula yönelik olumlu tutum ve davranış gelişimini destekleyerek okul direncini önlemede ya da azaltmada etkili olabilir. Ayrıca öz belirleme kuramı, dışsal motivasyon unsurlarının, bireyin yeterliliğini güçlendirebileceğini ve performans kalitesini artıracaklarını öngörmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Bu doğrultuda sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyon ile ilgili boyutu göz önünde bulundurulduğunda bu olumlu çıktılardan öğrencilerin okul direncini azaltabileceği söylenebilir. Çünkü araştırmalar, dışsal motivasyon geliştiren öğrencilerin okul ortamında istedik sonuçlara ulaşma (ödül alma, onaylanma) amacıyla akademik çalışmalara odaklanabildiklerini, akademik taleplerle başa çıkmada stratejiler geliştirebildiklerini ve okuldan memnuniyet duyabildiklerini ortaya koymaktadır (Bailey ve Phillips, 2016; Homklin vd., 2024). Bu çerçevede sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyonla ilişkili boyutu dikkate alındığında, söz konusu motivasyonun kısa vadede bazı işlevsel çıktılar üretebileceği söylenebilir (Ryan ve Deci, 2000a). Nitekim araştırmalar, dışsal motivasyon geliştiren öğrencilerin ödül alma veya onaylanma amacıyla akademik çalışmalara odaklanabildiğini, akademik taleplerle başa çıkma stratejileri geliştirebildiğini ve okul ortamından belirli düzeyde memnuniyet duyabildiğini göstermektedir (Bailey ve Phillips, 2016; Homklin vd., 2024). Bu olumlu görünüm, öğrencilerin okul direnci gibi olumsuz eğilimlerinin kısa vadede azalmasına katkı sağlayabilir; çünkü dışsal ödüller öğrencinin çabasını geçici olarak artırarak akademik uyum davranışlarını destekleyebilmektedir (Guay, 2022). Çalışmalar dışsal motivasyonun öğrencileri hedef davranışlara yönlendirerek kısa vadede uyum, çaba ve stresle baş etmeyi desteklediğini gösterirken (Pournaghi Azar vd., 2020), bu etkinin sürdürülebilir olmadığını ve ödül-onay odağı zayıfladığında okula karşı olumsuz tutum ve davranışların artabileceği belirtilmektedir (Ariani, 2017). Öz belirleme kuramına göre bu farklılaşma, dışsal motivasyonun içe yansıtılmalı ve dış düzenlemeli biçimlerde ortaya çıkması ve temel

psikolojik ihtiyaçları farklı düzeylerde desteklemesinden kaynaklanır (Ryan ve Deci, 2020). Dolayısıyla dışsal motivasyon, zorunluluk ve onaylanma temelli olduğunda yalnızca kısa süreli uyum sağlayabilir; uzun vadede ise öğrencinin içsel kaynaklarını zayıflatarak okula karşı olumsuz tutum ve davranış geliştirmesine yol açabilir.

Bu bağlamda, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyon üzerinden ürettiği kısa süreli uyum davranışları, öğrencinin okul ile ilişkisini belirli koşullarda olumlu etkileyerek okul direncinin düşmesine katkı sağlayabilir; ancak bu etki uzun vadede devamlılık göstermeyebilir.

Mükemmeliyetçilik ve Hedef Bağlılığı İlişkisi

Alan yazındaki bulgular, kendine özgü ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutlarının hedef bağlılığıyla ilişkili değişkenler olabileceğini ortaya koymaktadır. Öz-belirleme kuramı, bireyin hedeflere yönelik bağlılığının, davranışların özerk (içselleştirilmiş) ya da kontrollü (dışsal baskı temelli) biçimde düzenlenmesine bağlı olarak farklılaştığını vurgulamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da söz konusu kuramsal çerçeveye uyumlu biçimde, kendine özgü mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının, öğrencilerin hedef bağlılığını şekillendirmede ayırt edici roller üstlenebileceği söylenebilir. Nitekim alan yazındaki bulgular, kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrencilerin, hedeflerini gerçekleştirme sürecinde daha özerk ve içselleştirilmiş bir motivasyon geliştirdiklerini; bu motivasyonun, hedeflerin ulaşmaya değer olarak algılanmasına katkı sağlayarak, karşılaşılan zorluklara rağmen kararlılığın sürdürülmesi ve hedeflere yönelik bağlılığın korunması ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Powers vd., 2011, 2012). Buna karşılık, başka bir görüşe göre sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik öğrencinin kendini baskı altında hissetmesine neden olur bu durum başarısızlık korkusunun gelişmesini tetikleyerek hedef bağlılığını zayıflatabilir (Jiang ve Konorova, 2023). Bu çalışmanın bulguları da literatür ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim kendi iç standartlarına dayalı mükemmeliyetçilik, bireyin hedeflerini özerk biçimde içselleştirmesine olanak tanıyarak hedeflere yönelik daha güçlü bir bağlılıkla ilişkili görünürken; dışsal beklentiler doğrultusunda şekillenen sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, özellikle özerklik ve içsel motivasyonun yeterince desteklenmediği bağlamlarda, hedef bağlılığında azalmayla ilişkili bulunmuştur.

Hedef Bağlılığı ile Okul Direnci İlişkisi

Bu çalışma hedef bağlılığı ile okul direnci arasında ilişki olduğunu savunarak hedef bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okul direnci geliştirme olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgu öğrencilerin hedef bağlılığı düzeylerinin okula karşı geliştirdikleri tutum ve davranışları önemli ölçüde şekillendirebileceğini ortaya koymaktadır. Literatürde de vurgulandığı üzere öğrenciler içsel olarak benimsediği ve anlamlı bulduğu hedeflere ulaşmaya odaklandığında öğrenme sürecinin öğrenciye daha anlamlı ve ödüllendirici geldiği ve bu durumun da öğrencinin okul ortamına yönelik daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirerek akademik çaba ve katılım göstermelerinin kolaylaştığını belirtilmektedir (Burns vd., 2018; Dickhäuser vd., 2016; Froiland, 2021). Ayrıca hedef bağlılığı gösteren öğrencilerin okula bağlılık geliştirebileceğini ve akademik başarılarını arttırabilecek stratejileri daha etkin bir biçimde kullanabileceği vurgulanmıştır (Tang vd., 2021).

Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracılığı

Son olarak bu çalışmada elde edilen bulgular, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları olan kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının önemli bir aracı değişken olabileceğini göstermiştir. Bu sonuç, öğrencinin kendi içsel standartlara ulaşma çabasının, akademik hedeflere yönelik güçlü bir bağlılık geliştirmede etkili olabileceğini ve bu bağlılığın okul ortamında karşılaşılan güçlükler ile daha aktif başa çıkmada önemli olabileceğini göstermektedir. İçsel kaynaklı başarı yönelimiyle karakterize edilen kendine özgü mükemmeliyetçilik (Stoeber vd., 2017), öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyici ve anlamlı biçimde algılamalarına katkı sağlayarak, okula yönelik olumlu tutum ve davranışların gelişimini desteklemekte ve bu yolla okul direncinin azalmasına zemin hazırlayabilmektedir (Barabadi ve Khajavy, 2020). Öz belirleme kuramı açısından değerlendirildiğinde kendine özgü mükemmeliyetçilik, öğrencilerin özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının tatminini destekleyebilir ve böylece hedef bağlılığını arttırabilir.

Artan hedef bağlılığı ile öğrencinin akademik süreçlere katılımı güçlenebilir ve okuldan kopma davranışları azalabilir (Jiang ve Konorova, 2023).

Bu bulgu, okul direncinin yalnızca dışsal faktörlerle değil, aynı zamanda öğrencinin içsel motivasyonel yapılarıyla da şekillenebileceğini göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip öğrenciler dışsal başarı beklentilerine yoğunlaşabilir ve bu durum, öğrencinin hedeflerine olan içsel bağlılığını azaltabilir. Bu etki, öğrencinin okula yönelik motivasyonunun düşmesine ve okuldan uzaklaşma riskinin artmasına neden olabilir (Moore vd., 2021). Ancak aynı sosyal baskılar öğrenci üzerinde başarıya ulaşmada dışsal bir zorlama yaratabilir ve böylece öğrencinin okulda kalmasını sağlayan işlevsel bir baskı mekanizmasına dönüşebilir (Homklin vd., 2024). Çünkü öz belirleme kuramına göre dışsal motivasyon unsurları öğrencinin akademik yeterliliğini artırabilir, akademik performansını güçlendirebilir ve başarıya ulaşmasını destekleyebilir (Ryan ve Deci, 2000a). Dolayısıyla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik hem içsel motivasyonu zayıflatarak okul direnci riskini artıran dolaylı bir etkiye, hem de dışsal motivasyon aracılığıyla okula karşı olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesini teşvik eden doğrudan bir etkiye sahip ikili bir işlev sergileyebilir. Bu bulgu sosyal mükemmeliyetçiliğin okul bağlamında yalnızca risk faktörü değil, aynı zamanda karmaşık bir düzenleyici etken olarak da ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk sınırlılık, araştırma kesitsel bir tasarımda yürütülmüştür. Bu nedenle okul direnci üzerine yapılan boylamsal çalışmalar daha ayrıntılı bilgiler ortaya çıkarabilir. İkinci sınırlılık çalışmanın ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yapılmış olmasıdır. Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılacak çalışmalar, sonuçların ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde de benzer şekilde ortaya çıkıp çıkmadığını karşılaştırmalı olarak test etme imkânı sağlayabilir. Böylece yaş ve gelişimsel düzey farklılıklarının etkisi ölçülerek araştırma sonuçları daha geniş öğrenci gruplarına genellenebilir. Çalışma ilişkisel olarak yürütüldüğü ve bir modele dayandığı için neden-sonuç ilişkisi kurulamaması üçüncü sınırlılığı oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak için ileride deneysel veya boylamsal çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinde kendine özgü ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin okul direnci ile negatif ilişkilere sahip olduğunu gösterirken, hedef bağlılığının artırılmasının okul direncini azaltmada önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ek olarak, bulgularımız mükemmeliyetçiliğin öz belirleme kuramı perspektifinden okul direnci ile nasıl ilişkili olduğuna dair literatürü genişletmektedir.

Bu araştırmanın bulguları hem kendine özgü hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin, okul direnci üzerinde farklı işleyiş yollarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kendine özgü mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığının artması ve okuldan kopma eğiliminin azalmasıyla ilişkili koruyucu bir yapı olarak öne çıkarken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığını zayıflatmasına rağmen okul direnciyle doğrudan negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Hedef bağlılığı ise okul direnci riskine karşı anlamlı ve güçlü bir tampon işlevi görmüştür. Bu sonuçlar okul direncini azaltma ya da önlemede öğrencilerin bireysel hedef yönelimlerinin ve başarı algılarının göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okul direncinin azaltmasına ya da önlenmesine yönelik müdahalelerde, öğrencilerin hedef bağlılığı düzeyleri ile mükemmeliyetçilik türlerinin dikkate alınmasının önemli olabileceği söylenebilir. Bulgular, kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu gösterdiğinden, müdahalelerde öğrencilerin kendi iç standartlarına dayalı hedef belirleme süreçlerinin desteklenmesi yararlı olabilir. Buna karşılık, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığıyla negatif yönde ilişkili bulunması, bu mükemmeliyetçilik türüyle ilişkili dışsal beklenti ve baskıların azaltılmasına odaklanan psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının önemine işaret etmektedir.

Kaynakça

- Allen, K.-A., & Boyle, C. (2022). School belonging and student engagement: The critical overlaps, similarities, and implications for student outcomes. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-154). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7
- Ariani, D. W. (2017). Relationship model among learning environment, learning motivation, and self-regulated learning. *Asian Social Science*, 13(9), 63-81. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n9p63>
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, (65), 100874. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100874>
- Bento, C., Pereira, A. T., Azevedo, J., Saraiva, J., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Macedo, A. (2020). Development and validation of a short form of the child-adolescent perfectionism scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 26-36. <https://doi.org/10.1177/0734282919879834>
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, (53), 57-72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001>
- Bustamante, M. C. P. (2021). Forms of student resistance in college classes: A critical classroom discourse analysis. *USI Research Journal*, 17(1), 1-16.
- Can, A., & Taylı, A. (2014). An examination of middle school students' career development. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 14(2), 321-346. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091542>
- Cao, C., Chang, W., & Dong, H. (2024). Simply unidirectional? A cross-lagged panel analysis of the links between perfectionism, academic motivation and engagement. *Educational Psychology*, 44(9-10), 963-983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2419891>
- Dağhan, Z. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin direnç davranışları: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı karma bir araştırma* (Thesis No. 757340) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, (105), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044>
- Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, (50), 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.020>
- Doğan, Y. (2007). The developmental characteristics of 10 to 14 years old elementary school students. *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 8(13), 155-187. <https://izlik.org/JA34XS79FC>
- Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 91-100. <https://doi.org/10.1177/01650254211037400>
- Froiland, J. M. (2021). The intrinsic learning goals of elementary school students, in their own words. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(4), 629-649. <https://doi.org/10.1177/0022167818763923>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

- Han, Z. (2021). Exploring the conceptual constructs of learners' goal commitment, grit, and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, (12), 783400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.783400>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (Methodology in the social sciences)* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Homklin, T., Pusapanich, P., & Kreausukon, P. (2024). Academic adjustment and academic performance of Thai undergraduates: The moderated-mediating roles of motivation and psychological well-being. *The Journal of Behavioral Science*, 19(3), 1-14. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/272751>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, (43), 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jiang, Y., & Konorova, E. (2023). Distinct roles of self-oriented and socially prescribed perfectionism in Chinese adolescent students' achievement goals, classroom affect, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, (106), 102341. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102341>
- Karademir, Ç. A., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(3), 14-29. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (39th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin analizi* (Thesis No. 596771) [Doctoral dissertation, İnönü University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., Wright, P. M., & DeShon, R. P. (2001). The assessment of goal commitment: A measurement model meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 32-55. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2931>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Koyuncu, B. (2017). Prediction of high school students' resistance behavior toward classes through their problem-solving skills. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1071-1090.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 913-924. <https://doi.org/10.1177/0146167204272298>
- Mohammed, H. (2024). Perfectionism and its relationship to the ability to solve problems among a sample of students from STEM schools. *Journal of Qena Faculty of Arts*, (63), 431-472. <https://doi.org/10.21608/qarts.2024.299092.1989>
- Moore, E., Holding, A. C., Moore, A., Levine, S. L., Powers, T. A., Zuroff, D. C., & Koestner, R. (2021). The role of goal-related autonomy: A self-determination theory analysis of perfectionism, poor goal progress, and depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 68(1), 88-97. <https://doi.org/10.1037/cou0000438>
- Nas, A., & Ekinci, Ş. (2022). The relationship between school alienation and school resistance of students. *The Journal of Academic Social Resources*, 7(44), 1792-1799. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67050>
- Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment*, 32(10), 972-983. <https://doi.org/10.1037/pas0000942>

- Pournaghi Azar, F., Alizadeh Oskoe, P., Ghaffarifar, S., Vahed, N., & Shamekhi, S. (2020). Association between academic motivation and burnout in dental students at the Tabriz University of Medical Sciences: A longitudinal study. *Research and Development in Medical Education*, 9(1), 14. <https://doi.org/10.34172/rdme.2020.014>
- Powers, T. A., Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2012). Mediating the effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 765-770. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.031>
- Powers, T. A., Koestner, R., Zuroff, D. C., Milyavskaya, M., & Gorin, A. A. (2011). The effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 964-975. <https://doi.org/10.1177/0146167211410246>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in academic settings. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 245-264). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_11
- Richards, K. J. (2019). Socially prescribed perfectionism: A threat to university students' success. *The BYU Undergraduate Journal of Psychology*, 14(2), 198-210.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, (61), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sarı, M. (2018). Development of a teacher scale to measure presence and frequency of students' resistance behaviours. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 226-234. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060203>
- Sarı, M., & Yolcu, E. (2020). Students' resistance behaviors: What do Turkish primary teachers face?. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 1-25. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0008>
- Seong, H., & Chang, E. (2021). Profiles of perfectionism, achievement emotions, and academic burnout in South Korean adolescents: Testing the 2 × 2 model of perfectionism. *Learning and Individual Differences*, (90), 102045. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102045>
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, (45), 237-244. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.016>
- Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon*, 8(7), e09843. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09843>
- Sorrenti, L., Caparello, C., & Filippello, P. (2024). Exploring the role of perfectionism in school success: A structural equation modeling approach. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 12(2), 1-32. <https://doi.org/10.13129/2282-1619/MJCP-4312>
- Stoeber, J. (2018). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315536255>
- Stoeber, J., Damian, L. E., & Madigan, D. J. (2017). Perfectionism a motivational perspective. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (1st ed). Routledge.
- Şenel, E., & Yıldız, M. (2016). Goal commitment scale: Turkish adaptation, validity and reliability in students studying in the field of physical education and sport. *CBU Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 11(2), 58-65.

- Tang, X., Wang, M.-T., Parada, F., & Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(3), 470-484. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01348-1>
- Tolman, A. O., & Kremling, J. (2023). *Why students resist learning: A practical model for understanding and helping students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003448747>
- Uzun, M. S., & Bakioğlu, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 220-241. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1071963>
- Winkler, I., & Rybnikova, I. (2019). Student resistance in the classroom—Functional-instrumentalist, critical-emancipatory and critical-functional conceptualisations. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 521-538. <https://doi.org/10.1111/hequ.12219>
- Yıldırım, O., & Balcı Çelik, S. (2022). Çocuk-ergen mükemmeliyetçilik ölçeği - kısa form: Türkçe'ye uyarılama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.17679/inuefd.858685>
- Yılmaz, E., & Dünder, S. (2021). Hedef bağlılığı ile zaman yönetimi ve arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 519-529. <https://doi.org/10.29106/fesa.958435>
- Zhang, Y., Watermann, R., & Daniel, A. (2023). The sustained effects of achievement goal profiles on school achievement across the transition to secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(10), 2078-2094. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01813-7>



Dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı etkinliklerle hayat bilgisi dersi bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü *

Barış Kalender ¹, Ayten İflazoğlu Saban ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Dönüştürücü Öğrenme Kuramı'na (DÖK) dayalı olarak tasarlanan öğrenme etkinlikleri aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında meydana gelen dönüşümü incelemektir. Çalışma, sınıf öğretmenliği mesleğinin yeterliklerinin zorlayıcı olmadığını ve bu yeterliklerin meslek içinde deneyim yoluyla kazanılabileceği görüşüne sahip 16 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Katılımcılara dair yapılan ihtiyaç analizi doğrultusunda, DÖK'e uygun eylem planları geliştirilmiştir. Bu planlar çerçevesinde öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve bakış açıları eleştirel yansıtma süreçleriyle dönüştürülmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması desenine göre yapılandırılan bu çalışmada çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 15 katılımcının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısında dönüşüm gerçekleştiği belirlenmiştir. Süreç boyunca mesleki yeterliklerle mesleki bakış açısı arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu; yeterlik kazanan öğretmen adaylarının bakış açılarını yeniden yapılandığı, değişen bakış açılarına bağlı olarak ise mesleki yeterliklerini geliştirmeye daha istekli hale geldikleri ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, DÖK'e dayalı uygulamaların öğretmen adaylarında yeni roller, yollar ve ilişkiler keşfetmeye dönük içsel motivasyonu artırdığını göstermiştir. Araştırma, eleştirel yansıtmanın dönüşüm için temel bir beceri olduğunu ve bu becerinin geliştirilmesi için bireyler arası etkileşimin yoğun olduğu, eleştirme ve yansıtma süreçlerini destekleyen etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

Dönüştürücü öğrenme
Bakış açısı dönüşümü
Öğretmen yeterlikleri
Mesleki bakış açısı
Sınıf öğretmeni adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.06.2025

Kabul Tarihi: 18.05.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2693

* Bu makale Barış Kalender'in Ayten İflazoğlu Saban danışmanlığında yürüttüğü "Dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü: Hayat bilgisi dersi örneği" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 2026 AERA Annual Meeting'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye, bkalender@gantep.edu.tr

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana, Türkiye, iaayten@cu.edu.tr

Giriş

Son yıllarda eğitim yaklaşımlarında, öğretmenin mutlak bilgi kaynağı olduğu ve iletişimin tek yönlü gerçekleştiği geleneksel anlayıştan, öğrenenin aktif rol üstlendiği, bilginin öznel bir süreçle yapılandırıldığı öğrenci merkezli anlayışa doğru bir geçiş yaşanmaktadır (Smart vd., 2012). Bu paradigma değişikliğiyle birlikte, öğretmen ve öğrenci rollerinde köklü bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Artık öğrenci, pasif bir alıcı değil; bilgiye anlam veren, problem çözen, iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinde aktif sorumluluk üstlenen bir birey konumuna gelmiştir (Hains ve Smith, 2012). Bu dönüşümün eğitim ortamlarına yansması, öğretmen rollerinin de yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır. Öğretmenlerden öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik etmeleri, düşünme becerilerini desteklemeleri ve öğrenmeyi anlamlı kılacak öğrenme ortamları oluşturmaları beklenmektedir (Keiler, 2018). Bu rolleri etkin bir biçimde yerine getirmek ise doğrudan mesleki yeterliklerle ilişkilidir (Koç, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlerin üstlenmeleri beklenen yeni roller, yalnızca pedagojik bir yönelim değişikliğini değil; aynı zamanda çok boyutlu mesleki yeterliklerin yeniden tanımlanmasını da gerekl kılmaktadır.

Mesleki yeterliklerin meslek bilgisi, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve öğretim süreçlerine ilişkin uygulama becerileri gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Rychen ve Salganik, 2003). Bu yeterlikler, farklı modeller aracılığıyla literatürde yapılandırılmıştır (Shulman, 1986). Modeller arasında bazı farklılıklar bulunsa da ortak noktaları; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi gibi bileşenlerin öğretim süreciyle bütünleşmesini öngörmeleridir. Mesleki yeterlikleri geliştirmeye yönelik nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları, dünya genelinde öğretmenlik standartlarının belirlenmesini ve hizmet öncesi eğitimlerin bu standartlara göre yapılandırılmasını gündeme getirmiştir. Hizmet öncesi dönemde etkili bir eğitim alan öğretmen adaylarının; mesleki yaşamlarında daha başarılı oldukları, öğrencilerine daha nitelikli ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunabildikleri belirtilmektedir (Wong ve Goh, 2009). Bu yeterliklerin sadece teknik donanımı değil, aynı zamanda öğretmen adayının mesleğe ilişkin algısını ve öz güvenini de şekillendirdiği ifade edilmektedir (Gratch, 2001; Michel, 2013). Buna karşın, mesleki yeterlikleri gelişmemiş öğretmenlerin çeşitli öğretim boyutlarında sorunlar yaşadıkları ve ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi, planlama ve alan bilgisi gibi alanlardaki eksikliklerin öğretim sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Dickson vd., 2014). Özellikle konu alanı bilgisi eksikliğinde, öğretmenlerin öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasına neden olabileceği belirtilmiştir (Koehler ve Mishra, 2009).

Mesleki yeterliklerin kazanımı çoğunlukla programlı öğretimle sağlanabilirken, bu yeterliklere dair algı ve tutumlar bireysel zihinsel temsiller aracılığıyla şekillenir (Flores ve Gago, 2020). Diğer bir deyişle, öğretmen adayının mesleğe yönelik bakış açısı, sadece ne bildiğiyle değil, bildiklerine nasıl anlam verdiğiyle de ilgilidir. Ancak bu bakış açısının dönüşümü, bilgi ediniminden daha karmaşık, uzun ve dirençle karşılaşılabilecek bir süreci gerektirir (Kelchtermans, 2018).

Literatürde, mesleki yeterlik düzeyi yüksek öğretmen ve öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları (Gratch, 2001; Wong ve Goh, 2009) ve bu bakış açısının öğretim-öğrenme sürecinin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Guskey, 2002; Kagan, 1992). Ancak bazı öğretmen adaylarının öğretmenliğin deneyimle öğrenileceğini ve hizmet öncesi eğitimin gereksiz olduğunu düşündükleri (Whitbeck, 2000) ya da konu alanı bilgisini önemsiz gördükleri (Perry ve Rog, 1992) bildirilmektedir. Bu durum, yalnızca yeterliklerin geliştirilmesinin değil, aynı zamanda mesleki bakış açısının dönüştürülmesinin de kritik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırma, sınıf öğretmenliği yeterliklerini önemsemeyen ve mesleği deneyimle kazanılacak bir süreç olarak gören öğretmen adaylarının, uygulama temelli öğrenme süreçleri aracılığıyla mesleki yeterliklerinin geliştirilmesini ve buna paralel olarak mesleğe yönelik bakış açılarının dönüştürülmesini amaçlamaktadır.

Kuramsal Çerçeve: Dönüştürücü Öğrenme Kuramı (DÖK)

DÖK, bireylerin anlam dünyalarını sorgulayarak yeniden yapılandırmalarını temel alan bir yetişkin öğrenme yaklaşımıdır. Mezirow'a (1991) göre bu kuram, bireyin deneyimlerini yeniden değerlendirerek bu deneyimlere dair varsayımlarını, değerlerini ve inançlarını sorgulaması yoluyla düşünsel, duygusal ve davranışsal dönüşüm yaşamasını öngörür. Öğrenme, yalnızca bilgi edinme süreci değil; bireyin anlam yapılarında meydana gelen bir değişim sürecidir (O'Sullivan, 1999).

Dönüştürücü öğrenmenin merkezinde yer alan perspektif dönüşümü, bireyin mevcut referans çerçeveleriyle uyuşmayan yeni öğrenmeler karşısında yaşadığı bilişsel rahatsızlıkla tetiklenir. Bu rahatsızlık, bireyin varsayımlarını eleştirel biçimde sorgulaması ve daha kapsayıcı veya ayrıştırıcı bir anlayışa yönelmesiyle sonuçlanır (Mezirow, 2003; Taylor, 2015). Bu dönüşüm, ani bir krizle tetiklenebileceği gibi; zamanla biriken küçük farkındalıklar aracılığıyla da gerçekleşebilir (Mezirow, 1991). Örneğin; başarısızlık, kayıp ya da önemli bir yaşam değişikliği gibi "ikilemler", bireyin anlam perspektifini sorgulamasına neden olabilir. Bu araştırmada ise dönüşüm, planlı olarak yapılandırılmış ikilemlerle sağlanmış; anlam şemalarının sorgulanması yoluyla anlam perspektiflerinde dönüşüm hedeflenmiştir.

Anlam şemaları, bireyin alışılmış yargı, duygu ve inanç setlerinden oluşur ve daha özgül öğrenme temsilleridir (Mezirow, 2003). Bunlar, bireyin davranışlarını yönlendiren beklentiler olarak işlev görür. Buna karşın anlam perspektifi, daha genel ve bütüncül bir referans çerçevesini ifade eder. Perspektif dönüşümü, şemalardaki küçük değişikliklerin toplamıyla da gerçekleşebilir; ancak Mezirow (1991), gerçek bir dönüşümün ancak bu genel perspektifte yaşanan değişimle mümkün olabileceğini belirtir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik her bir öğrenme etkinliği, DÖK'ün ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmış ve uygulama sürecinde karşılıklı çıkarılan ikilemlerle eleştirel yansıtma süreci başlatılmıştır. Amaç, adayların mesleki yeterlikleri bağlamında sahip oldukları anlam şemalarını sorgulamalarını sağlamak ve bu süreç sonunda anlam perspektiflerinde dönüşüm olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu anlamda bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu yeterlikleri geliştirerek mesleki perspektiflerinde dönüşüm sağlamak amacıyla, ilkokullarda öğretimi yapılan Hayat Bilgisi dersi üzerinden süreç yürütülmüştür. Araştırmaya mesleki yeterliklerine yönelik farkındalık düzeyi düşük olan ve sınıf öğretmenliği yeterliklerini yeteri kadar önemsemeyen öğretmen adaylarının dahil edilmesi planlanmıştır. Hayat Bilgisi dersi, ilkokul öğretim programında ilk okuma yazma sürecinin yoğunluğu nedeniyle Türkçe ve Matematik derslerinin gerisinde kalmakta; bu durum, sınıf öğretmenleri tarafından dersin yeterince önceliklendirilmemesi eğilimini de beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinin seçilmesinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerindeki eksiklikleri fark etmelerine ve bu eksikliklerle yüzleşmelerine imkân sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca, araştırmacının kuramsal çerçevesini oluşturan DÖK kapsamında ikilem oluşturma aşamasında, Hayat Bilgisi dersinin geri planda tutulmasına yönelik bu yaklaşımın öğretmen adaylarında amaçlanan şekilde bir farkındalık ve ikilem durumu oluşturacağı varsayımından hareket edilmiştir. Bu gerekçeyle Hayat Bilgisi dersi, araştırmacının amacı ve uygulama süreci açısından uygun bir bağlam olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın genel amacı, Hayat Bilgisi dersinin öğretimine yönelik DÖK temelli öğrenme etkinlikleri aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında meydana gelen dönüşümü incelemektir. Bu doğrultuda;

- DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında nasıl bir değişim/dönüşüm gerçekleşmiştir?
- DÖK'e göre tasarlanan etkinlikler, mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açısı arasında nasıl bir ilişki kurmuştur?
- DÖK'ün temel kavramları olan deneyim ve referans çerçevesi arasında nasıl bir ilişki ya da etkileşim gözlemlenmiştir?

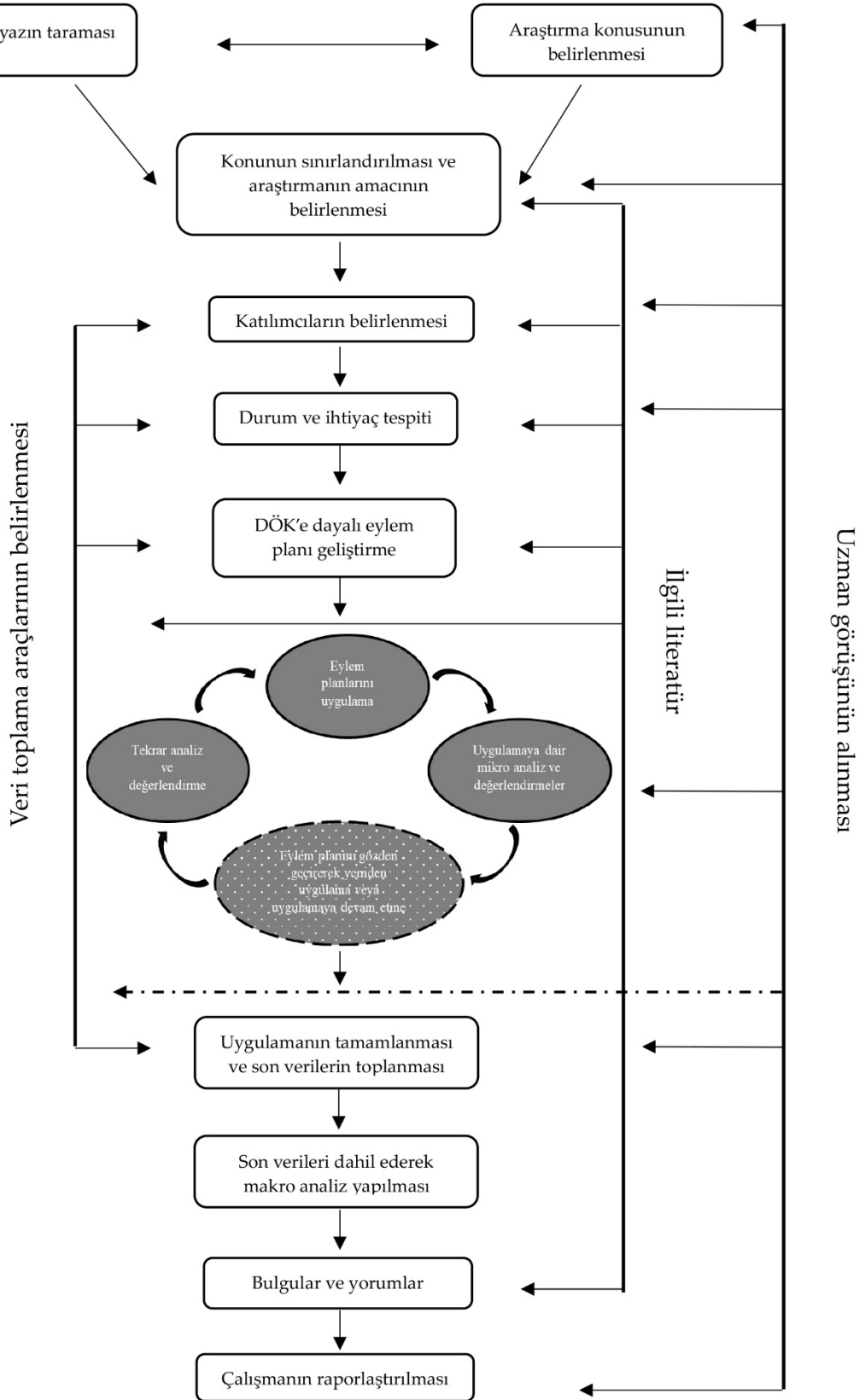
sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mevcut bakış açılarını sorgulamalarını ve bu süreçte mesleki yeterlik temelli bir mesleki bakış açısı geliştirmeleri amacıyla katılımcı eylem araştırması deseniyle yapılandırılmıştır. Katılımcı eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcılar arasındaki etkileşimi, iş birliğini ve ortak öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımdır. Bu desenin felsefi temeli; araştırmacı ile araştırılan arasında güç dengesi kurmayı, birey ve topluluğun birlikte dönüşerek güçlenmesini amaçlayan ve değişen anlayışları diyalojik bir biçimde ele alan postmodern araştırma gelenekleriyle örtüşmektedir (Kelly, 2005). Bu yaklaşım, aynı zamanda bireyin kendi düşünce ve davranışlarını sorgulayıp dönüştürdüğü bir süreci kapsar. Bu yönüyle, eylem araştırmasının epistemolojik varsayımı, sorgulamanın nesnesinin doğrudan "ben" olduğu, bireyin öğrenme ve değişim sürecine aktif katılımını esas alan bir anlayışı yansıtır (McNiff ve Whitehead, 2002).

Araştırma, DÖK kapsamında öğretmen adaylarının kendi düşünsel çerçevelerini ve varsayımlarını sorguladıkları, deneyim odaklı, etkileşimli ve dönüşüme açık bir yapı içinde tasarlanmıştır. Araştırmanın başlangıcından sonuna dek yürütülen sürece dair genel yapı Şekil 1'de özetlenmiştir.



*Kesik çizgilerle ve içerisi noktalı olarak belirtilen “eylem planını gözden geçirerek yeniden uygula veya uygulamaya devam et” eylem araştırmasının planla-uygula-yansıt-değerlendir-yeniden planla döngüsünü ifade etmektedir.

Şekil 1. Eylem aşamaları ve takip edilen süreç

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme türüne göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli bir durumu temsil eden ve araştırma amacına uygun özellikleri taşıyan bireylerin seçilmesine dayalıdır (Patton, 2014). DÖK çerçevesinde, araştırma konusunun belirlenmesinde temel unsur, bireylerde bir “ikilem durumu”nın bulunmasıdır. Bu bağlamda, araştırmada ölçüt olarak ele alınan durum, katılımcıların sınıf öğretmenliği yeterliklerinin kolay olduğuna ve mesleki deneyimle zamanla kazanılabileceğine inanmaları ve buna paralel olarak mevcut mesleki yeterlik düzeylerinde eksiklikler bulunmasıdır. Bu doğrultuda, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programının 4. sınıfında öğrenim gören 60 öğretmen adayı arasından, belirlenen ikileme sahip 16 katılımcı seçilmiştir. Katılımcıların 15’i kadın, 1’i erkektir ve yaşları 21–23 aralığındadır.

Katılımcıların sınıf öğretmenliği programını tercih nedenleri de incelenmiş; bu inceleme sonucunda 2 kişinin içsel, 14 kişinin ise dışsal motivasyonla bu bölümü tercih ettiği belirlenmiştir. Dışsal motivasyon kaynakları arasında sınav puanı (n=7), aile yönlendirmesi (n=4) ve okul rehberliği (n=3) öne çıkmıştır. Katılımcılar araştırma boyunca ÖA1, ÖA2, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların DÖK kapsamındaki ikilem durumunu belirleme sürecinde iki temel ölçüt dikkate alınmış olup bunlar sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik bakış açıları ve mesleki yeterlikleridir. Bu ölçütler şu şekilde incelenmiştir:

1. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi” ile değerlendirilmiştir.
2. Katılımcılardan, ortak olarak belirlenen bir Hayat Bilgisi dersi kazanımına yönelik ders planı hazırlamaları istenmiş; bu planlar, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir rubrik aracılığıyla incelenerek mesleki yeterlik düzeyleri değerlendirilmiştir.

Bu iki veri aracının birlikte değerlendirilmesiyle araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; çalışma grubunun belirlenmesi, ihtiyaç ve durum analizinin yapılması, katılımcıların mesleki yeterlik gelişimlerinin ve bakış açılarındaki değişimlerin izlenmesi amacıyla çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın farklı aşamalarında (uygulama öncesi, sırası ve sonrası) kullanılan veri araçları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Sürecindeki Veri Toplama Araçları

Uygulama öncesi	Uygulama Sırası	Uygulama Sonrası
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi	- Sınıf içi bireysel çalışmalar - Sınıf içi grup çalışmaları - Eğitim günlükleri - SWOT Analizi	- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi - Öğrenme Etkinlikleri Anketi (ÖEA) (King, 2009)
- Ders planı	- Ders planı ve uygulamaya yönelik yansıtma yazıları	- Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Dersini Değerlendirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme
- Çevrimiçi grup tartışması	- Ders planı üzerine uygulama öncesi geribildirim görüşmesi - Ders uygulaması sonrası eleştirel değerlendirme toplantıları - Gözlem raporları - Öz değerlendirme formu - Çevrimiçi görüş bildirme - E-portfolyo	

Araştırmada Tablo 1’de belirtilen araçlar farklı aşamalarda kullanılmıştır. Yer yer bunlara bulgulara yer verilmekle beraber araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların perspektif dönüşümünü ortaya koymaya yarayan “uygulama sonrası” üç veri toplama aracının detaylarına aşağıda yer verilmiştir.

1. **Öğrenme Etkinlikleri Anketi (ÖEA):** King (2009) tarafından DÖK çerçevesinde geliştirilen ÖEA, bireylerin öğrenme süreci sonrasında yaşadıkları bilişsel ve duyuşsal dönüşümleri belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Anket, katılımcıların öğrenme süreci boyunca yaşadıkları sorgulama, farkındalık ve bakış açısı değişimi gibi deneyimleri ortaya koymaya yöneliktir. Toplam yedi ana sorudan oluşan anketin bazı bölümleri kapalı uçlu, bazı bölümleri ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu yapı, katılımcıların hem nicel hem de nitel veriler aracılığıyla dönüşüm süreçlerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. King (2009), bu anketin araştırma amacına göre uyarlanabileceğini ve madde ifadelerinin araştırma bağlamına uygun biçimde yeniden düzenlenebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada, Şahin İzmirli (2012) tarafından Türkçeye çevrilen form temel alınmış; ayrıca farklı çalışmalarda (Akdağ Kurnaz, 2018; Feriver Gezer, 2010; Yılmaz Ergül, 2020) yapılan düzenlemeler incelenerek araştırmanın amacı doğrultusunda anket maddeleri uyarlanmıştır. Uygulama öncesinde anket formu, Sınıf Eğitimi alanından iki uzman ve DÖK üzerine çalışmaları bulunan bir İngilizce Eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli dilsel ve içeriksel düzenlemeler yapılmıştır. Son haliyle anket, öğretmen adaylarının öğrenme süreci boyunca yaşadıkları dönüşüm deneyimlerini betimlemek amacıyla uygulanmıştır.
2. **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi:** Bu anket formu, araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların mesleki bakış açılarını anlamaya yönelik olarak düzenlenmiş; aynı form uygulama sonunda da küçük değişikliklerle tekrar uygulanarak değişim ve dönüşüm süreci analiz edilmiştir. Anket, araştırmacı tarafından DÖK temelinde geliştirilmiştir. Sorular oluşturulurken öğretmenlik mesleğine ilişkin inanç ve yeterlikleri ele alan çalışmalar (Korthagen, 2004; Koster vd., 1995; Wubbels, 1992) ile DÖK’ün kuramsal çerçevesi birlikte değerlendirilmiştir. Anket toplam dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların ilk üçü öğretmen adaylarının geçmiş eğitim yaşantılarını ve bu yaşantıların mesleki inançlarına etkisini belirlemeye yöneliktir. Dördüncü, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sorular ise adayların mesleki kimliklerine, mesleğe ilişkin öz-imajlarına ve yeterlik temelli bakış açılarına odaklanmaktadır. Bazı sorular örnek durumlar üzerinden yapılandırılarak adayların mesleğe ilişkin değerlendirmelerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Anketin geliştirilme sürecinde, soruların amaca uygunluğu ve ifade açıklığını değerlendirmek amacıyla Sınıf Eğitimi alanından iki uzman ve DÖK üzerine çalışan bir İngilizce Eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Ayrıca, üçüncü ve dördüncü sınıftan sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan pilot çalışma sonucunda soruların anlaşılır olduğu ve hedeflenen nitelikteki veriyi ürettiği belirlenmiştir.
3. **Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Dersini Değerlendirme Görüşme Formu:** Katılımcıların mesleki bakış açılarındaki değişimi daha derinlemesine anlamak ve nicel bulguları desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Form, geçerlik komitesinin değerlendirmesiyle revize edilmiş; ardından yapılan iki pilot görüşme doğrultusunda soruların sıralamasında düzenlemeye gidilmiştir. Görüşmeler üç ana sorudan oluşmuş ve katılımcıların tercihiyle yüz yüze ya da çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 20 ila 38 dakika arasında değişmiştir.

Bu üç veri toplama aracından elde edilen bulgular, çalışmanın bulgular bölümünde ayrı ayrı sunulmamış; bunun yerine birbirini tamamlayan ve destekleyen biçimde harmanlanarak değerlendirilmiştir. Böylece daha bütüncül bir anlayış ortaya konması hedeflenmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, ham verilerin sistematik bir biçimde sınıflandırılması ve anlamlandırılması sürecini ifade eder (Bogdan ve Biklen, 2003).

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri analiz sürecinin kalitesini güvence altına almak amacıyla araştırmada *inandırıcılık*, *aktarılabirlik*, *tutarlılık* ve *teyit edilebilirlik* ilkeleri dikkate alınmıştır:

İnandırıcılık: Katılımcı profiline ilişkin ayrıntılara yer verilmiş; veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve analiz sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur (Merriam ve Tisdell, 2015).

Aktarılabirlik: Araştırmanın bağlamı, süreci ve uygulama detayları kapsamlı biçimde açıklanmış; bu sayede benzer ortamlarda uygulanabilirlik zemini sağlanmıştır (Güler vd., 2015).

Tutarlılık: Veriler, araştırmacılar tarafından bağımsız biçimde analiz edilmiş; elde edilen kod ve temalar karşılaştırılarak fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Teyit Edilebilirlik: Katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek, bulguların okuyucular tarafından yorumlanmasına ve denetlenebilirliğine olanak tanınmıştır (Silverman, 2010).

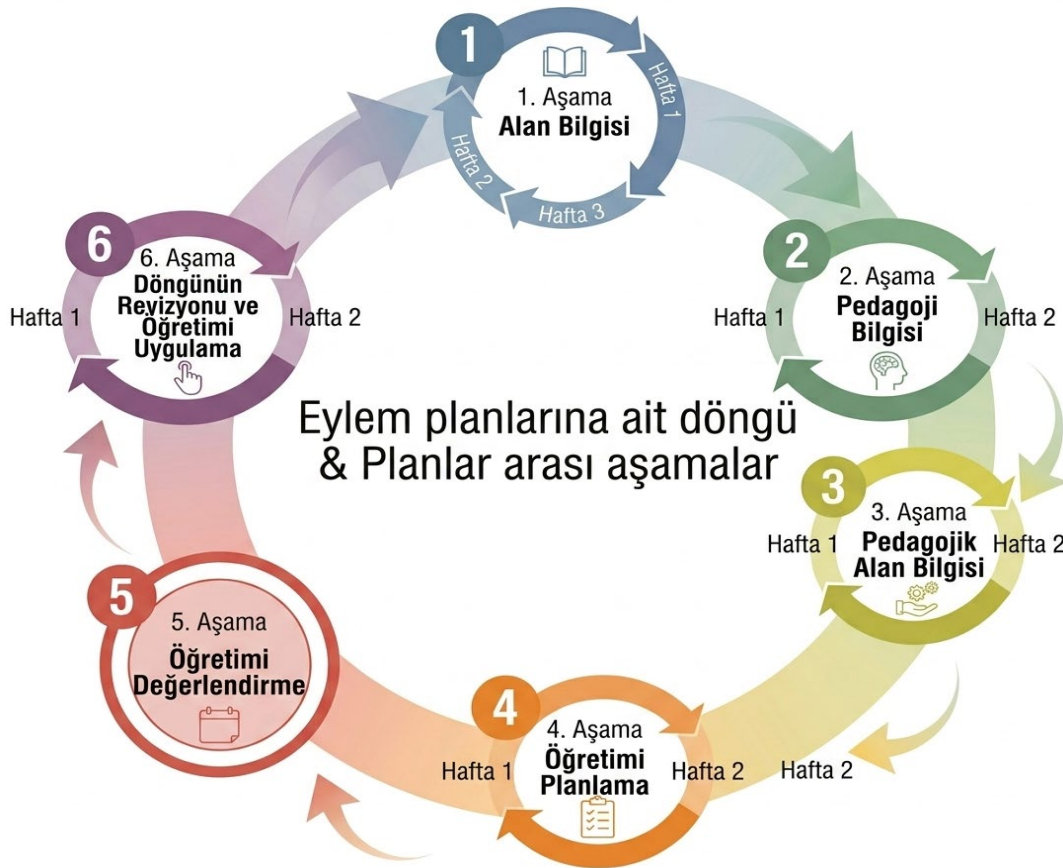
Bunlara ek olarak, eylem araştırmalarında önerilen *Geçerlik Komitesi* oluşturulmuştur. Araştırma süreci boyunca bu komiteyle beş kez toplantı yapılmıştır. Komite, sınıf öğretmenliği alanından biri profesör, biri doçent olmak üzere iki öğretim üyesi ile DÖK kapsamında doktora tez danışmanlığı yapmış İngilizce Eğitimi alanından bir profesörden oluşmaktadır. Komite, araştırmanın yürütülmesinde bilimsel rehberlik sunmuş ve sürecin iç denetimini sağlamıştır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

DÖK'ü kuramsal çerçeve olarak temele alan bu araştırma, katılımcı eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. DÖK'ün on aşaması bulunmaktadır ve bu aşamalar, (özellikle 6 ile 7'si) eylem araştırmasının yürütülme sürecini açıklamak için uygun bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma konusunun belirlenmesi, katılımcıların seçimi, ihtiyaç ve durum tespiti, eylem planlarının geliştirilmesi, uygulanması ve izlenmesi ile uygulama sonrası aşamalarının tamamı DÖK'ün on aşaması ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle DÖK'ün 6 ve 7. aşamaları, eylem araştırması yaklaşımıyla örtüşen bir yapıya sahiptir. Araştırmanın grup belirleme çalışmasından son veri toplama aşamasına kadar geçen süreç aşağıda tarihleriyle verilmiştir:

• Çalışma grubunu belirlemeye yönelik veri toplama araçlarının belirlenmesi ve hazırlanması	22.03.2021-28.05.2021
• Çalışma grubu belirleme çalışmaları (veri toplama ve analizi)	07.06.2021-28.07.2021
• Çalışma grubuna yönelik ihtiyaç belirleme süreci (veri toplama ve analizi)	02.08.2021-25.08.2021
• Eylem planlarının oluşturulma süreci	26.08.2021-20.09.2021
• Eylem planlarının uygulanma süreci	27.09.2021-31.12.2021
• Son verilerin toplanması	03.01.2022-14.01.2022

Yukarıdaki aşamalarda eylem planlarının oluşturulma ve uygulama süreci vurgulanmaktadır. Bu süreçteki eylem planlarının kapsamı ve içeriği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Eylem planlarına ait döngü ve planlar arası aşamalar (Gemini aracılığıyla üretilmiştir.)

DÖK'ün aşamaları içinde özellikle *eylem planlarının oluşturulması ve uygulanması*, araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Bu kapsamda her bir eylem döngüsü için belirlenen kazanımlar ve bu kazanımların değerlendirilmesi Şekil 2'de sunulmuştur. Altı döngüden oluşan bu yapı, DÖK bağlamında anlam şemalarına karşılık gelirken, tüm sürecin bütünü mesleki bakış açısını temsil eden anlam perspektifini yansıtmaktadır.

Araştırmanın başlangıcında, katılımcıların mevcut bakış açılarını sorgulamalarını sağlamak amacıyla bir ikilem durumu yapılandırılmıştır. Katılımcılarla yapılan çevrimiçi toplantıda, hem ders planlarından elde edilen veriler hem de Bakış Açısı Anketi sonuçları paylaşılmış; mesleki yeterliklerine yönelik farkındalığı düşük olan bu grubun, Hayat Bilgisi dersinde günlük yaşam konularına (örneğin taşıtların sınıflandırılması, kişisel bakım, iklim, hava durumu) ilişkin bilgi eksiklikleriyle yüzleşmeleri sağlanmıştır.

Bu süreçte katılımcıların, mesleki yeterliklerine dair eksiklikleri fark etmeleri, bu eksiklikleri gidermeye yönelik araştırmalar yapmaları ve çözüm önerileri geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Böylece, katılımcıların görüşleri doğrultusunda bir yol haritası oluşturulmuş (DÖK 6. aşama) ve bu harita temelinde uygulama aşamalarına ilişkin içerikler geliştirilmiştir. Uygulama içerikleri, geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler sonrası son hâline kavuşturulmuştur.

Her bir döngüde belirlenen kazanımların elde edilmesiyle bir sonraki döngüye geçilmiştir. Döngülerdeki etkinlikler; farkındalık oluşturma, kişisel bakış açılarını tanıma, bilgi ve beceri kazanımı ile yeterlik temelli bakış açısı dönüşümünü kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Etkinlikler bireysel ve grup hâlinde, yüz yüze ve çevrimiçi olarak; sürekli sorgulama, eleştirel yansıtma, tartışma ve geribildirim ilkelerine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çalışmaları, bir çevrimiçi platforma yüklenmiş ve burada hem birbirlerine hem de araştırmacıya açık olacak şekilde sunulmuştur. Bu sayede e-portfolyo sistemi oluşturulmuş, süreç boyunca izleme, etkileşim ve geribildirim döngüleri sağlanmıştır.

DÖK'ün 8 (yeni rolleri deneme) ve 9. (öz yeterlik ve özgüven inşa etme) aşamaları doğrultusunda, katılımcılar öğretmenlik uygulaması dersinde hazırladıkları ders planlarını gerçek sınıf ortamlarında uygulamışlardır. Uygulama öncesinde ders planı araştırmacı ve katılımcı tarafından çevrimiçi platformda paylaşılmış, değerlendirilmiş ve yüz yüze son hâline getirilmiştir. Uygulama sırasında bir öğretmen adayı dersi gerçekleştirirken diğer üç aday gözlemci olarak süreci izlemiş; uygulama sonrası sınıf öğretmenin, gözlemcilerin ve uygulayıcı adayın katılımıyla değerlendirme oturumu yapılmıştır. Bu süreç sesli olarak kaydedilmiş ve dönüşüm göstergeleri açısından analiz edilmiştir.

Son olarak, DÖK'ün 10. aşaması olan "yeni bakış açısının yaşamla bütünleştirilmesi" kapsamında, Tablo 1'de belirtilen uygulama sonrası veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerle, katılımcıların mesleki bakış açılarına ilişkin dönüşümleri değerlendirilmiştir

Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, hem araştırmayı tasarlayan hem de uygulamayı yürüten kişidir. Araştırma, araştırmacının katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında akademisyen olarak danışmanlığını yürüttüğü sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmacı, süreci planlayan, yönlendiren ve uygulama sürecinde katılımcı bir rol üstlenen konumdadır. Bununla birlikte araştırmacı, katılımcı eylem araştırması deseninin doğasına uygun olarak uygulama sürecinde katılımcıların düşünme ve farkındalık geliştirme fırsatlarını desteklemiş, doğrudan yönlendirme ve müdahalelerden kaçınarak katılımcıların kendi keşif süreçlerini desteklemiş, sürecin yapılandırılması ve yürütülmesinde onların görüşlerini dikkate almıştır. Etkinliklerin tümü, araştırmacı ve katılımcıların birlikte geliştirdikleri eylem planları doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmacı, bu süreçte gözlemci-uygulayıcı bir denge gözetmiş, hem uygulamanın bir parçası olmuş hem de verilerin yorumlanmasında nesnelliğini korumaya özen göstermiştir.

Etik Beyan

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş olup 27.08.2021 tarihinde E-95704281-604.02.02.205691 sayılı yazı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Bulgular araştırma sorularına uygun olarak soru sırasına göre düzenlenmiştir.

1- Katılımcıların Mesleki Perspektiflerinde Dönüşümü Deneyimleme Durumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların, King'in (2009) Öğrenme Etkinlikleri Anketi (ÖEA) kapsamında, DÖK'ün 10 aşamasından hangi aşamada deneyim yaşadıkları Tablo 2'de sunulmuştur. ÖEA'da yer alan maddeler, DÖK'ün 10 aşamasına göre bireylerin dönüşümü deneyimleme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. ÖEA'nın orijinalinde bazı maddelerin yeri DÖK'ün 10 aşamasına paralel değil karışık olarak yer verilmiştir. Örneğin "g" maddesi DÖK'ün 3. aşamasına denk gelirken "e" maddesi 4. Aşamasına denk gelmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Mesleki Bakış Açılarındaki Değişimi Göstergelerine Yönelik Bulgular

DÖK Aşamaları	Maddeler	f
1. İkileme düşme	a. normal davranış şeklimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım.	8
	b. sosyal rollerle ilgili fikirlerimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım (Bir öğretmenin nasıl davranması gerektiği sosyal rollere örnektir).	12
2. Öz inceleme	c. fikirlerimi sorguladıkça öğretmenlik mesleğine yönelik önceki bakış açım ya da öğretmenlik rolümle ilgili beklentilerime artık katılmadığımı fark ettim.	13
	d. “c” seçeneğinin aksine fikirlerimi sorguladıkça hala önceki bakış açım ve rollerle ilgili beklentilerime benzer düşündüğümü fark ettim.	1
3. Eleştirel değerlendirme	g. geleneksel rol (öğretmenlik rolünüzle ilgili) beklentilerimle ilgili kendimi rahatsız hissettim.	4
4. Dönüşüm	e. bu eğitim sürecinde diğer bireylerin de kendi bakış açılarını sürecinin farkına sorguladıklarını fark ettim.	11
	varma	
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler keşfetme	f. bu eğitim sürecinde her zamanki inançlarım ve rollerimden farklı bir şekilde davranmayı düşünme fırsatı elde ettim.	7
6. Eylem planı oluşturma	i. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni davranış biçimlerine uyum sağlamak için yeni yollar keşfetmeye çalıştım.	12
7. Bilgi ve beceri edinme	j. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni davranış biçimlerini benimsemek için gereksinim duyduğum bilgileri topladım.	10
8. Yeni rolleri deneme	h. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni rollerde kendimi daha rahat ve güvende hissetmek için bu yeni rolleri hayata geçirmeyi denedim/çalıştım.	13
9. Özgüven kazanma	k. yeni davranışıma yönelik aldığım tepki ve dönütler hakkında düşünmeye başladım. (Öğretim uygulamalarınız sonrasında uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve diğer öğretmen adaylarının görüşleri buna örnektir.)	14
10. Hayatla bütünleştirme	l. bu eğitim sürecinde harekete geçtim ve edindiğim bu yeni davranış biçimlerine uyum sağladım.	11
	Farklı bir durum m. Yukarıdaki ifadelerin hiçbirini benim durumumu tanımlamıyor.	-

Tablo 2’ye göre katılımcıların DÖK’ün farklı aşamalarında farklı deneyimler yaşadıkları ifade edilebilir. Katılımcıların yaşadıkları deneyimin bir dönüşüm olduğunu ifade etmek için 6. ve sonrasındaki aşamalarda deneyim yaşamaları önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgunun yanı sıra ÖEA’da yer alan farklı sorulardan ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda, katılımcıların 14’ü eğitim sürecinde mesleğe yönelik inanç, fikir veya beklentilerinde değişim olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu değişimin hangi yönlerde olduğuna dair soruya ise verilen yanıtlar mesleki yeterlik algısına (alan bilgisinin önemi, kazanım temelli ders tasarlama vb.) ve mesleki tutumuna yönelik değişimler (mesleğe dair ön yargılardan kurtulma, mesleği ciddiye alma vb.) temaları altında toplanmıştır. İki katılımcı ise (ÖA10 ve ÖA16) değişimi deneyimlemediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 3’te katılımcıların yaşadıkları dönüşümlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 3. Katılımcıların Yaşadıkları Dönüşümlere İlişkin Bulgular

Mesleğe Yüklenen Anlam	Mesleki yeterlik temelli bakış açısı kazanma Meslekten keyif alınabileceğini düşünme Mesleğin ciddiyet ve öneminin farkına varma Meslekle barışma Mesleğe yüklenen anlamın gerçekte uyuşmadığını fark etme Mesleğe saygı geliştirme Mesleğe yönelik ön yargılardan kurtulma
Mesleki Yeterlikler	Öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden değerlendirme Öğrenci öğrenmesi odaklı bakış açısı Kitaba bağlı kalmama düşüncesi Planlama konusunda bakış açısı değişimi Alan bilgisi konusunda yeterli olma düşüncesi Öz değerlendirmelerle eksikleri fark etme Pedagojik açıdan değişim Kazanıma ve öğretim programına yönelik bakış açısı değişimi Sınıf yönetimi konusunda perspektif dönüşümü

Tablo 3 incelendiğinde, “mesleğe yüklenen anlam” alt teması kapsamında katılımcıların mesleğe yönelik yeterlik temelli bir bakış açısı ortaya koydukları, meslekten keyif alabileceklerini düşünmeleri, mesleğin ciddiyet ve öneminin farkına vardıkları ve saygı geliştirdikleri, mesleğe dair önceki düşüncelerinin, ön yargılarının değiştiğini ve bunun uyumsuzluğunu fark ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda ÖA5’in görüşlerine yer verilmiştir:

“Sınıf öğretmenliğinin statik olduğunu ve mesleki gelişime kapalı bir meslek olduğunu düşünürken bu eğitimle kendimi geliştirebileceğimi, mesleğin beklediğimden daha da zor olduğunu, kariyer yapmaya açık olduğunu fark ettim ve sınıf öğretmenliğinin ciddiyetinin farkına vardım.” ÖA5 (Eğitsel günlük)

ÖA5, sınıf öğretmenliğine yönelik mevcut düşüncelerinin bu eğitim sürecinde gerçekte uyuşmadığını, mesleğin ciddiyeti ve saygıyı hak eden bir yönünün olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir. Öte yandan “mesleki yeterlikler” alt teması kapsamında katılımcıların bazı mesleki yeterliklere yönelik bakış açısı dönüşümü yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden değerlendirdikleri, öğretmeden çok öğrenci öğrenmesi odaklı bir bakış açısı kazandıkları, dersi planlarken ve yürütürken sadece ders kitabına bağlı kalmayıp çeşitli kaynaklara başvurdıkları görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra, alan bilgisi, sınıf yönetimi, dersi planlama, kazanım ve öğretim programı ve pedagojik yaklaşım konularında kazandıkları bilgi ve beceri doğrultusunda perspektif dönüşümü yaşadıklarını belirtilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Alan bilgimin eksik olduğunu fark ettim bunu geliştirmem gerektiği bakış açısı geliştirdim. Derse öylece gir değil de hazırlıklı ve yeterliklerle girmek gerektiği hususunda bakış geliştirdim.” ÖA11 (Yansıtma yazısı)

“Öğretmenliğin sadece tutumdan ibaret olmadığını bilgi ve becerilerin önemli olduğu bakışını geliştirdim.” ÖA8 (Eğitsel günlük)

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının eğitim sürecinde mesleğin yeterliklerine yönelik yükledikleri anlamda bir dönüşüm yaşadıklarını vurguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların deneyimledikleri değişime katkısı bulunan bireyler sorusuna ise en fazla 14 frekansla danışmanın desteği (yazarlardan birisi) olduğu belirtilmiştir. Öte yandan deneyimledikleri değişime katkı sağlayan uygulama etkinlikleri nelerdir sorusuna verilen yanıtlar Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Katılımcıların Değişimine Katkı Sağlayan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f	Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f
Ders planı üzerine görüşmek/tartışmak	14	Ders uygulamalarını değerlendirilen kişisel eleştirel yansıtma yazıları	10
Süreçteki bireysel geribildirimler	13	Öz değerlendirme etkinlikleri	10
Ders uygulaması sonrası eleştirel tartışma	13	Çevrimiçi etkinlikler ve tartışmalar	9
Sınıf içi grupla etkinlikler	13	GC'de e-portfolyo oluşturmak	9
Dersin geleneksel olmayan (sorgulayıcı) yapısı	12	Grup değerlendirme etkinlikleri	9
Sınıf içi tartışmalar	12	Ders sunumları ve bunların paylaşımı	9
Uygulama okulunda bulunma	12	Düşünme süreçleri üzerine sorgulamak ve bunu yazmak	8
Uygulama okulunda öğrencilerle etkileşim	12	Eğitim günlükleri	8
Eleştirel yansıtma etkinlikleri	11	Akran değerlendirme etkinlikleri	8
Ders uygulaması sonrası bireysel yansıtma	11	Uygulama okulunda diğer arkadaş(lar)ı gözleme	8
Uygulama okulundaki gözlemler	11	Ders öncesi hazırlık videoları	8
Kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi	10	Ders öncesi okuma görevleri	5
Sınıf içi bireysel etkinlikler	10	Diğer: _____	--

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının değişimi deneyimlemesine çoklu uygulamalara dayanan eylem sürecindeki birden fazla etkinliğin katkı sağladığı görülmektedir. Nitekim diğer veri toplama aracı olan anketteki metafor sorusuna verdikleri yanıtlarda da katılımcılar eğitimi: yetiştiren, olgunlaştıran, mesleki farkındalık kazandıran ve mesleğe hazırlayan şeklinde nitelendirmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"Su. Çünkü bizler tomurcuk halinde birer çiçektik. Bu eğitim sürecinde sulandık ve çiçek açtık."
ÖA14 (Anket)

"Bir bebeğin yürüme aşaması. Çünkü bir bebek yürümeden önce emekler, bir yerlerden destek alır, yeri gelir düşer, ağırlar. Benim öğretmenlik uygulamamda yeri geldi hocamızın desteği ile düzeltmeler yaptım, yeri geldi bir şey yapamayınca sinir olup ağladım. Ama sanırım ben de sonunda yürümeyi başardım." ÖA1 (Anket)

"Araba sürmek. Çünkü başlarda karmaşık ve zor geldiği için zorlandık. Ancak deneyimledikçe bu işin kurallarını, yapısını çözdük. Yavaş yavaş ustalaşıyoruz. Başlarda acemi sürücü gibi bocaladık. Bazen durup nefes almak zorunda kaldık. Ama alıştık zamanla." ÖA3 (Anket)

ÖAE ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketinden elde edilen bulgular yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularla da desteklenmiştir. Öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Yapılan yansıtma etkinlikleriyle kendi hatalarımı kendim fark ettim, kendimi ve uygulamalarımı sürekli eleştirerek yanlışlarımı eksiklerimi fark edip kendimi geliştirmeye çalıştım." ÖA6 (Görüşme)

"Sınıf yönetimi konusunda perspektif değişimi yaşama. Önceden öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiğini düşünürken şimdi onların hareket içinde, birbirleriyle etkileşim içinde öğreneceğini düşünüyorum." ÖA10 (Görüşme)

"Öğretim elemanının uygulama okuluna gelmesi ve hem bana hem diğer arkadaşlarıma yönelik değerlendirmeler yapılması beni geliştirdi ve tüm bakış açımı değiştirdi." ÖA16 (Görüşme)

Hem anket hem de görüşme verileri incelendiğinde, katılımcıların eğitimin kendilerini geliştiren ve mesleki açıdan donanımlı hale getiren bir yapıya sahip olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların deneyimlediklerini ifade ettikleri dönüşümün eğitim dışında hayatlarında gerçekleşen bir durumdan (taşınma, sevdiğiniz birinin vefatı, işe başlama, iş değişikliği, işsiz kalma, duygusal/romantik bir ilişki veya arkadaşlık ilişkilerinde değişim, aile ekonomisindeki değişim gibi) kaynaklı olup olmadığına yönelik soruda ise hiçbiri evet yanıtı vermemiştir.

Sonuç olarak ÖEA'dan elde edilen verilerin analizi ile katılımcıların farklı düzeyde ve farklı deneyimlerle mesleki perspektif dönüşümü deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle katılımcıların ÖEA'nın altıncı sorunun alt sorularına verdikleri yanıtlarla değişime/dönüşüme açık bireyler olmasının belirlenmesi, bu katılımcılara yönelik yapılacak etkinliklerle dönüşümün gerçekleşebileceğini göstermiştir. Devamındaki ikinci soruya verilen yanıtlarla 14 katılımcının dönüşüm yaşadığını belirtmesi ve bu katılımcıların açık ve kapalı uçlu diğer sorulara (özellikle 3., 4. ve 5. Sorular) verdikleri yanıtlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde mesleki dönüşümü deneyimlediklerine yönelik bulguların olduğu belirlenmiştir. Diğer iki katılımcının yarı yapılandırılmış görüşmede ve sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı anketine verdikleri yanıtlar incelenerek dönüşümü yaşıyıp yaşamadıklarına karar verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anket'i sonuçlarına göre araştırma öncesi sınıf öğretmeni olma kararlarında değişim yaşanmıştır. Araştırma öncesi sınıf öğretmenliği tercihiye yönelik pişmanlık ve mutsuzluk duyan sekiz katılımcı, araştırma sonrası bu görüşlerinde bir dönüşüm yaşamış olup bu dönüşümü "olumlu dönüşüm" ve "ön yargılarından kurtulma" olarak ifade ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmen adayları ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da ankette elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Katılımcıların Eğitimin Sonuçlanmasıyla Mesleğe Yönelik Hislerine İlişkin Bulgular

Olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulma	Korku ve kaygıları yenebilme Rahatlamış hissetme Tedirginliklerinden kurtulma Mesleği yapamayacağına yönelik inançtan kurtulma
Olumlu duygu ve düşünceler yüklenme	Öz güven kazanma Yeterlik kazanmaya bağlı olarak inanç ve özgüven geliştirme Yapabilir, uygulayabilir duruma geldiğini hissetme Mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilen öğretmen olduğunu hissetme Farklı SYT kullanma konusunda özgüven kazanma Öğrencilerin öğrendiğini görmenin verdiği mutluluk hissi Öğretmen gibi hissetme Mesleğe hazır hissetme

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim öncesi mesleğe yönelik olumsuz duygular besleyen katılımcıların bu duygulardan eğitim sürecinde edindikleri mesleki yeterlikler sayesinde kurtulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Mesleğe hazır hissediyorum. Gelişime bağlı olarak kendime güvenim yükseldi. Olumsuzluklarla baş edebileceğimi hissettim." ÖA7 (Görüşme)

"Mesleki yeterlik kazandıkça mesleği yapabileceğine yönelik inanç ve özgüvenim arttı" ÖA4 (Görüşme)

"Mesleğin ciddiyetini fark edince önceden çok fazla özgüven sahibi olduğumu ve bu ciddiyeti kavrayınca özgüvenim düştü yani olması gereken yere geldi ve bu doğrultuda kendimi geliştirmeye başladım." ÖA5 (Görüşme)

“İlk başlarda pek sıcak gelmiyordu. Tereddütlerim çok fazlaydı. Ama şu an daha çok ısındım ve tereddütlerim azaldı. O yüzden sınıf öğretmeni olma kararım şu an daha mantıklı ve sıcak geliyor diyebilirim.” ÖA11 (Anket)

“Bu kararı alırken aslında bu mesleğe yatkın olduğum için değil puanım yettiği için tercih etmiştim. Ancak şu an iyi ki seçmişim diyorum çünkü yaptığımız staj sayesinde bu mesleğe yatkın olduğumu gördüm.” ÖA14 (Anket)

“Bu bölümü seçtiğime pişman olmuştum fakat gördüğümüz dersler ve staj ile birlikte sevmeye başladım, yapabileceğime inandım.” ÖA13 (Anket)

“... mesleğin öneminin farkında değildim ilk geldiğimde ama şu an nasıl önemli bir işin içinde olduğumu bilmenin hem korkusu hem de heyecanı var.” ÖA15 (Anket)

Anketten elde edilen diğer bir bulgu ise sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklere dair oluşan bakış açısı değişikliğidir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar hem araştırma öncesi hem araştırma sonrası şu üç tema altında değerlendirilmiştir: mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ile değerler yeterlik alanları. Araştırma öncesi katılımcıların yanıtlarının yüksek bir oranda tutum ve değerler teması (sevgi dolu, hoşgörülü, adil, sabırlı, güvenilir olma gibi) altında toplandığı görülürken, araştırma sonrası mesleki bilgi (alan bilgisi, pedagoji bilgisi, öğretim programlarının özelliklerini bilme gibi) ve mesleki beceri (öğretimi planlama, sınıf yönetimi, öğrenci gelişimine odaklanma, demokratik öğrenme ortamı tasarlama gibi) temaları altında toplandığı görülmüştür. Bu bulguları yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular desteklemiştir. Görüşmede katılımcılara bu süreçte mesleki yeterliklerinde nasıl bir değişim olduğu sorulmuş ve elde edilen yanıtların analizinde elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Katılımcıların Kazandıkları Mesleki Yeterliklere Yönelik Bulgular

Öğretim sürecinin planlanmasına yönelik kazanılan yeterlikler	Ders planlama aşamasında süreyi verimli kullanabilme Ders planı hazırlama konusunda neleri nasıl yapabileceği konusunda bir beceri kazanma Ders planlamanın gerekliliğini anlama
Öğretim sürecinin uygulanmasına yönelik kazanılan yeterlikler	Öğretim süreci tasarlayabilme becerisi kazanma Ekonomik ve etkili materyal hazırlama Birçok kaynağa başvurarak zengin içerik oluşturma Sınıf yönetimi konusunda gelişim Çocuğa göre öğrenme ortamı ve süreci hazırlama Farklı strateji-yöntem-tekniklerin (SYT) nasıl uygulanacağı bilgi ve becerisini kazanma
Öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik kazanılan yeterlikler	Değerlendirmeye yönelik bakış açısı Değerlendirme faaliyetleriyle öğrenci öğrenmesi ve öğretim hakkında dönüt alma Değerlendirme konusunda alternatif yaklaşım ve tekniklerin olduğunu fark etme Alternatif değerlendirme tekniklerini
Kazanım ve analizine yönelik kazanılan yeterlikler	Kazanımı anlamlandırma ve analiz yapabilme Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme arası uyum sağlamanın gerekliliği Kazanıma göre öğretim sürecini tasarlama Belirtke tablosunu nasıl ve niçin kullanacağını öğrenme
Kavram analizine yönelik kazanılan yeterlikler	Alan bilgisi konusunda gelişim Kavram analizi yapabilme Kavram ve kavram öğretimine yönelik yeterlik ve farkındalık kazanma Kavram yanlışlarının tespiti ve bunu giderme

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların öğretim sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, kazanımı analiz edebilme, kazanım doğrultusunda öğretim süreci planlayabilme, kavram analizi yapabilme ve kavram yanlışlarına yönelik çalışmalar yapabilme yönünde yeterlikler kazandıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Plan yapmayı bilmiyordum denebilir. Şimdi nasıl bir plan yapacağımı, öğrencileri nasıl aktif edeceğimi biliyorum ve bunun üzerine düşünmeye zaman ayırıyorum. Planı hazırlama konusunda artık çok vakit kaybetmiyorum. Planın gerekliliğine inanıyorum. Bu olmadan etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmezdi.” ÖA7 (Görüşme)

“Değerlendirme konusunda artık bir bakış açım gelişti. Önceden çok önemsemiyordum ve hangi ölçme tekniğini seçeceğimi bilemezdim. Şimdi farklı yaklaşım ve teknikler kullanabiliyorum. Örneğin en son kavram ilişkilendirme testi kullandım.” ÖA16 (Görüşme)

“Ders planlama ve uygulamada kitaba bağlı olmamam gerektiğine dönük bakış gelişti. Ders planı hazırlama konusunda neleri nasıl yapabileceği konusunda bir beceri kazandım.” ÖA10 (Görüşme)

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, özellikle ders planlama, derse hazırlıklı olma, uygulama süreçlerini iyileştirme, farklı değerlendirme yaklaşım ve tekniğini bulma ve kullanma konularında yeterlikler kazandıkları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak katılımcılara öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıflarda yaptıkları uygulamalarda yeterlikleri hakkında görüşleri sorulmuştur. Süreç içerisinde olumlu ilerlemeler kaydettiklerini, ders planı ve uygulamalara dair gözlemlerle yapılan geribildirimlerin başta planlama ve uygulama olmak üzere genel olarak geliştirdiklerini, grupta yer alan diğer katılımcıların ve öz değerlendirmelerin gelişmelerine fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın uygulama sürecinde her katılımcının ders planı, uygulama videoları, hazırladığı etkinlikler bazen yüz yüze bazen de çevrimiçi sisteme yüklenerek diğer katılımcıların değerlendirmesine dönüt sunmasına fırsat tanınmıştır. Bu sebeple uygulama sürecinde oluşturulan ortam, katılımcıların birbirine katkı sağladığı bir sürecin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu uygulamaya bir örnek şöyledir:

“Eğer ders planı iki ders saatinde uygulanırsa herhangi bir süre sıkıntısı yaşanmaz bence. Kullanılan yöntem ve tekniklere baktığımızda ise gayet etkili ve kazanıma uygun seçilmiş fakat yanılmıyorsam araştırma-inceleme şurada devreye giriyor, her grup kendi payına düşen çevre sorunu hakkında önce araştırma yapıyor ve daha sonra logo, slogan kısmına devam ediyor. Ders sonunda yapılan ağaç dikme etkinliği ile sorumluluk alma kısmı devreye giriyor. Bu şekilde uygulanırsa gayet etkili ve başarılı bir ders olacağını düşünüyorum” ÖA9 (3. Uygulama döngüsü: Pedagogik alan bilgisi-Çevrimiçi uygulama üzerinden yorum)

Uygulama sürecinde katılımcılar bazen bireysel bazense grupla çalışmışlardır. Yukarıdaki yorum çevrimiçi sistem üzerinden D grubunun (ÖA4, ÖA8, ÖA12, ÖA16) Hayat Bilgisi “Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.” kazanımı kapsamında hazırladığı ders senaryosu etkinliğine yönelik yoruma bir örnektir. Benzer şekilde uygulama sürecinde bireylerin kendi çalışmalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtma yazıları yapmaları da sağlanmıştır. Örnek olarak ÖA15 ders planı hakkında:

“Kullandığım unsurların 9 yaş çocuğu için uygun olduğunu düşünüyorum. Soru-cevap tekniği ile onları düşünmeye, eğitsel oyun ile hem eğlendirip hem öğretmeye uygundur. Çünkü gözlemlerime göre çocuklar oyun içeriği olan her şeye bayılıyorlar haliyle yaşlarında ve gelişimlerinden dolayı. Bu sebepten hem şu an ki ders uygulamalarım hem de öğretmenlik mesleğimde hem sorgulatma hem de eğlendirme aşamalarını atlamak istemiyorum.” ÖA15 (2. Uygulama döngüsü: Pedagoji bilgisi-Yansıtma yazısı)

ÖA15'in yansıtma yazılarında ne ve neden yaptığı hususunda farkındalık geliştirdiği ve bunu objektif bir şekilde değerlendirmeye çalıştığı görülmektedir. ÖA12 ise benzer şekilde kendi uygulamasına dair görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

"...tek sorun heyecan yapmam ve zamanın kısa olmasıydı, bunlar benim ders anındaki motivasyonumu bazen etkiledi. ... Bazı Kurtuluş Savaşı kahramanları hakkında benim de bilgi eksikim vardı, bazen sorulan sorulara cevap veremedim, kendimi yetersiz hissettim. Bir sonraki derste konu alanı için ekstra hazırlık yapmayı planlıyorum." ÖA12 (6. Uygulama döngüsü: Öğretimi Uygulama-Yansıtma yazısı)

ÖA12'nin ifadeleri incelendiğinde, eleştirel bir bakış açısıyla olumlu ve olumsuz durumları fark ederek bunu açık bir şekilde ifade edebildiği görülebilmektedir. ÖA15, ÖA12'ye göre değerlendirmelerinde daha pozitif odaklı olduğu anlaşılmaktadır. ÖA12'nin 6., ÖA15'nin 2. Döngüde bu yazıları yazdığı düşünüldüğünde, hem katılımcıların süreç içerisindeki değişim deneyimlediklerini hem de araştırmanın uygulama sürecinin onları kademeli olarak eleştirel ve gelişime odaklanma konusunda farkındalık kazandırdığı belirtilebilir.

Hem grup hem de bireysel değerlendirmelerin hem değerlendirmeyi yapan hem de değerlendirme yapılan birey/lerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar sınıf içi grupla etkinlikler (f:13), sınıf içi tartışmalar (f:12), eleştirel yansıtma etkinlikleri (f:11), öz değerlendirme (f:10), çevrimiçi etkinlik ve tartışmalar (f:9), grup değerlendirme etkinliklerinin (f:9) değişimlerine katkı sağlayan etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca uygulamada yeterliklerinin öğrencilere ve öğrenme ortamına yönelik olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamalarında aktif katılımın arttığı, görüşlerin özgürce ifade edildiği demokratik, etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamına ulaşıldığı, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının arttığı ortak olarak belirtilen durumlar olarak öne çıkmıştır.

Katılımcıların dönüşüm yaşadığına dair ipucu niteliğinde değerlendirilebilecek bir diğer bulgu, katılımcıların lisans eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik verdikleri yanıtlardır. Araştırma öncesi, öğretmen adaylarının lisans eğitiminin uygulamaya dayalı olması gerektiği, stajın daha fazla olması gerektiği gibi fakülte dışı durumlara atıfta bulundukları belirlenmiştir. Araştırma sonrasında katılımcılar, mesleki yeterliklerin kazandırılmasına yönelik deneyim ve uygulama temelli süreçlerin programa dâhil edilmesi, okul uygulamalarının ise bu süreçlerin ardından gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

"Yeterli, sağlam bir teorik bilgiyi alacağı bir süreç, öğrencilerin gelişim ve öğrenme durumlarını öğrenebileceği bir süreç ihtiyaç vardır. Ayrıca da en önemli olan bu teorik bilgileri uygulama imkanının olacağı bir eğitim sürecine ihtiyaç var bence, ki bunlar şu an ki süreçler zaten (öğretmenlik uygulaması dersi kastedilmektedir). Bunun yanında bu uygulama sürecinde her öğrenciye dönüt vererek uygulamada yaptığı olumlu, olumsuz, doğru, yanlış şeyleri gösterecek bir süreç de bence muhakkak olmalı. Çünkü asıl o zaman uygulama, staj süreci daha anlamlı ve verimli oluyor." ÖA11

Öte yandan katılımcıların araştırma sonunda sınıf öğretmeni olarak kendilerine yönelik değerlendirmeleri, mesleki yeterlik temelli bakış açısı geliştirme açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılar kendilerini bir öğretmen olarak mesleki bilgi ve becerilere sahip, öğrenme ve gelişime açık, öz eleştiri yapan mesleğin gerekliliklerinin farkında olan, öğrenci ve öğrenme odaklı perspektif geliştiren bireyler olarak değerlendirmişlerdir.

Son olarak Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anket'te yer alan 9. soruda mesleki yeterlikleri önemsemeyen A öğretmen adayı ve mesleki deneyim ile beraber mesleki yeterlik odaklı B öğretmen adayının kısa hikâyeleri sunulmuş ve katılımcılara bu iki hikâye hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırma öncesi katılımcıların tamamı A öğretmen adayının tutumunu daha doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sonrasında, bir katılımcı dışında

tüm katılımcılar mesleki yeterlik odaklı bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Bu konuda ÖA14'ün görüşleri şu şekildedir.

“Aslında bu iki durumda tek başına yeterli değildir. Bu iki durumdan da bir şeyler alırsak ortaya daha doğru şeyler çıkacaktır. Durum 1’de deneyim ön plana çıkmış ki bu çok gerekli bir şey ancak bu temel düzeyde bilgi ve becerinin yeterli olacağını göstermiyor. Öğretmen gerekli şekilde tüm bilgi ve becerilere sahip olmalı ve kendini bu konuda geliştirmeli. Ayrıca tüm bunları yaşadığı deneyimlerle pekiştirmeli.” ÖA14

ÖA14'ün görüşleri incelendiğinde, diğer 14 katılımcının görüşünü temsil edecek şekilde mesleki bilgi ve becerilerin lisans sürecinde kazanılması ve bunları uygulama fırsatı bulunmasının gerekliliğini ifade ettiği görülmektedir. Diğer taraftan ÖEA’da değişim yaşamadığını ifade eden iki katılımcıdan biri olan ÖA10 aslında dönüşümü deneyimlediğini gösteren yanıtlar vermiştir. ÖA16 ise burada da dönüşümü deneyimlemediğine yönelik bir gösterge olacak yanıtı vermiştir.

“Yüzme öğrenmek. Çünkü yerinde durarak hiçbir şey öğrenmezsin ta ki suyun içine kendini suyun içine atarsın deneyimleyerek öğrenirsin. Sınıf öğretmenliği de öyledir, teoride değil en iyi pratikte, gerçek sınıf ortamıyla yüz yüze gelerek öğrenirsin.” ÖA16

ÖA16'nın ifadeleri mesleki yeterlikleri meslekten önce kazanması gerektiğine dair bir bakış açısını sergilememekte olup pratik ve deneyimin tek başına yeterli olacağını ön plana çıkarmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte farklı bir soruya da benzer bir cevap verdiği görülmektedir:

“... bazen istenmedik durumlarla karşılaşabiliriz, bu durumda bize en çok yardımcı olacak öğe deneyimdir. Bunu da mesleği icra ederken elde edeceğimi düşünüyorum.” ÖA16

ÖA16'nın bu ve benzer ifadeleri mesleki yeterlik temelli bir bakış açısı kazanmadığını düşündürmektedir. Öte yandan, katılımcıların dönüşüm yaşadıklarını ortaya koyan bazı bulgular, uygulanan eğitime dair yanıtlarında görülmektedir.

“Madalyonun diğer yüzü. Çünkü bu eğitim öncesinde öğretmenlik mesleğinin basit ve herkesin yapabileceği bir meslek sanıyordum. Fakat aldığım eğitim sonrası bu mesleğin profesyonel bir meslek olduğunu kavradım.” ÖA13

“Bilmediğin bir yoldan bildiğin bir yola geçmek. Çünkü eksikim vardı ve tam olarak ne yaptığımı, nasıl yapacağımı bilmiyordum. Şu an aşamaları öğrendim özellikle plan hazırlamada aldığım eğitim benim için çok önemli.” ÖA12

“Yolun sonunda hızlı bir dönüşüm yeri. Çünkü bu süreçte mesleğe bakışında olan açıkçası hiç beklemediğim bir olumlu dönüşüm yaşadım. Özgüven ve mesleki yeterliklerine olan inancım arttı. O yüzden gerçekten çok teşekkür ederim bu süreç için. Yoksa hep tedirginlik içinde mesleğe almaya çalışan bir ben olacaktım, belki de devam edemeyecektim. Ama şu an bu kısacık eğitimde bile çok yol kat ettiğime inanıyorum 😊” ÖA11

“Öğretmenlik yolunda attığım en büyük adım. Çünkü ben bu dönem kendimi bir öğretmenmiş gibi ilk defa hissettim. Öğrenmem gerekenleri, etkili ve verimli öğretmenin nasıl öğretmen olması gerektiğini bu dönemde derinden hissettim.” ÖA2

Katılımcılar eğitimin kendilerine mesleğe yönelik bir farkındalık kazanma, mesleğin basit olmadığını ve profesyonel bir meslek olduğunu kavrama, kendi bakış açılarını fark etme ve bunu değiştirme, kendilerini keşfetme, yeterliklerinde eksiklikleri olduğunu fark edip geliştirebilme fırsatı sunduğunu açıklamışlardır. Bu yanıtlar mesleğe ve öğretmen yeterliklerine yönelik yaşadıkları dönüşümü gösterecek birer bulgu niteliğindedir.

Öte yandan, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara uygulamanın süreci ve yürütülmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların, süreci verimli ve keyifli buldukları; mesleki eksiklerini fark ettikleri; bilgi ve beceri kazandıkları; eğitime katılmayı bir şans olarak değerlendirdikleri; mesleğe yönelik görüşlerini yeniden gözden geçirme fırsatı elde ettikleri ve mesleğe karşı özgüven kazandıkları yönündeki ifadeler öne çıkmıştır. Bununla birlikte, uygulama sürecinin yoğun ve yorucu olduğu, yalnızca Hayat Bilgisi dersiyle sınırlı kalmayıp farklı derslerde de uygulanması gerektiği, eğitim günlüğünün sık yazılmasının zaman zaman sıkıcı hale geldiği ve katılımcıların bu uygulama dışında farklı yükümlülüklerinin bulunduğu yönünde değerlendirmeler de dile getirilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Uygulama öğretmenim daha ilgili olsa daha gelişim olabilirdi. Ancak onun dışında bizim eğitimimiz çok yerli yerindeydi.” ÖA14

“Ben olduğumu düşünüyorum. Çünkü genel yapı olarak değişime, gelişime kapalıyım, kolay açılmayan birisiyim, içe kapanığım. Ama bu derste bunu fazlasıyla kırabildik ve bunu aşabildim. Ben’e rağmen gelişip değişebildim. Ama kişilik özelliklerim uygun olsaydı daha da farklı olabilirdi. Sosyal anksiyetem var, farkındayım bu derste bazı şeyler değişti ancak bu kadar olabildi. Bunda hem dersin yapısının etkisi var hem de sizin beni aktif yapma çabanız etkili oldu.” ÖA13

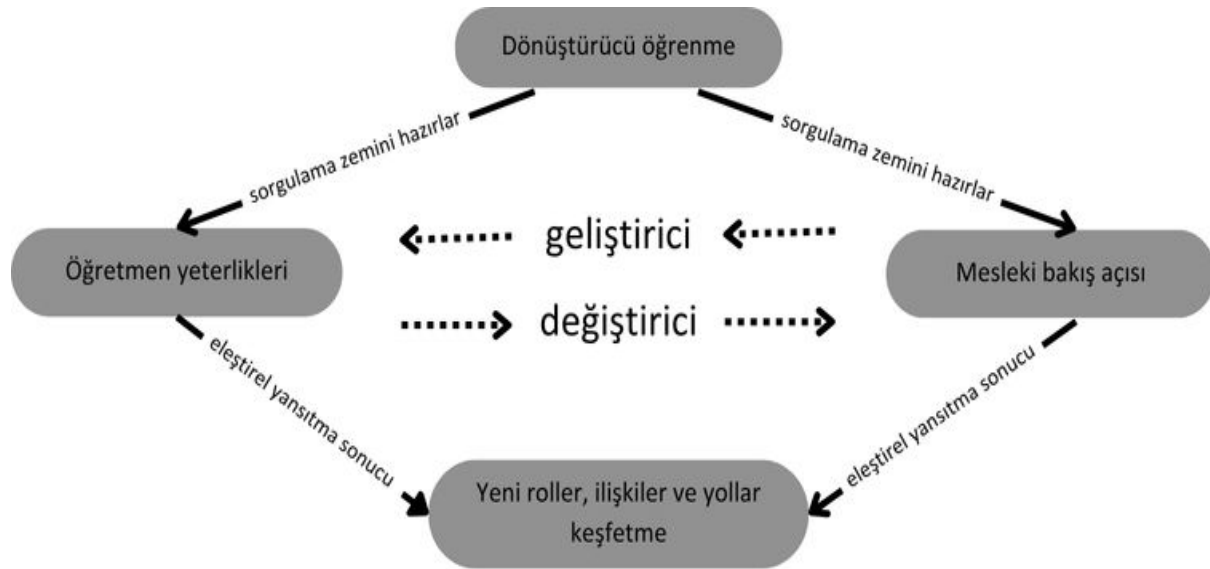
Katılımcıların ifadelerine göre, gelişim ve değişimlerine engel oluşturan unsurlar, eğitimin genel işleyişinden çok, eğitim dışı faktörler ve kişisel özelliklerle ilgilidir. Katılımcılar, genel olarak eğitim sürecini geliştirici ve yeterli bulduklarını belirtmektedirler.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının 15’inin mesleki perspektifinde dönüşüm yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerin gelişimleri açısından önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu 15 öğretmen adayının araştırmanın temel amacı olan mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı geliştirdiği ifade edilebilir. Diğer öğretmen adayının (ÖA16) ise dönüşümü tam olarak deneyimlemediği ortaya konmuştur. Öte yandan ÖA16’nın farklı verilerde perspektif dönüşümüne yönelik işaretler bulunduğu görülmüştür. Bunlara örnek olarak Tablo 4 ve 6’nın altındaki alıntılar gösterilebilir. Ancak bunlar, DÖK’e göre bir anlam şeması dönüşümü olarak değerlendirilebilir. Çünkü süreç sonunda anlam perspektifi dönüşümüne dair toplanan verilerde bu dönüşümün gerçekleşmediği görülmüştür. DÖK’e göre anlam şemalarındaki değişim, dönüşüm olarak değerlendirilmemektedir. Bu öğretmen adayıyla daha sonra yapılan yüz yüze görüşmede KPSS sınavının üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu süreçte yaşamış olduğu ve paylaşmak istemediği bazı özel durumların eğitim süresince motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca eğitim öncesi mesleğe yönelik düşüncelerinin KPSS’yi kazanıp süreçte bir şekilde meslek öğrenilir şeklindeyken eğitim sonrası mesleki yeterliklerin temel düzeyde kazanılması gerektiğine ve mesleğe bu şekilde başlanması gerektiği şekline dönüştüğünü belirtmiştir. Temel düzeydeki mesleki yeterliklerin mesleki süreçte geliştirileceğine inandığını ifade etmiştir. Bu araştırmada mesleki yeterliklerin mesleki deneyimle geliştirilmesi gerektiği kabul edilmekte, ancak temel düzeyde yeterlik kazanımının yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın bulguları diğer öğretmen adaylarında mesleki yeterlikleri kazanarak uygulama sürecinde bu yeterlikleri geliştirebilecekleri yönünde bakış açısının ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca ÖA16’nın eylem araştırması sürecinde oluşturulan altı eylem döngüsü sırasında elde edilen bulgular, eylem döngüsünün kazandırması beklenen yeterliklere ulaştığı ve bu yeterlikler kapsamında anlam şemalarında bir dönüşüm olduğunu ortaya koymuştur. Ancak eylem araştırması tamamlandıktan sonra toplanan veriler mesleki anlamda perspektif dönüşümü yaşanmadığını göstermiştir.

2- DÖK Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Bakış Açısı Arasındaki İlişkinin/Etkileşimin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci sorusu, DÖK'e göre hazırlanan öğrenme etkinliklerinin mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırma, katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen öğretmenlik yeterliklerinin geliştirilmesiyle başlamış ve bu yeterliklerin kazanımı sonrasında katılımcıların zihinsel dönüşümleri incelenmiştir. Öğretmenlik yeterliklerine sahip olma ile mesleki bakış açısı arasındaki bu ilişkiyi ortaya koyması açısından çalışmanın bulgularına dayanarak oluşturulan Şekil 3 incelenebilir:



Şekil 3. Öğretmenlik yeterlikleri ile mesleki bakış açısı arasındaki ilişki

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak ortaya konan Şekil 3'teki model, öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine bakış açısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. İlk olarak eleştirel yapısıyla DÖK etkinlikleri ile birey hem sahip olduğu yeterlikleri hem de bu bağlamda geliştirmiş olduğu bakış açısının farkına varmak amacıyla sorgulamaktadır. Bu sorgulama sonucunda, bireyin mevcut öğretmenlik bakış açısından rahatsız olmasıyla birey bu bakış açısını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirmiş olduğu bu bakış açısı öğretmenlik yeterliklerini değiştirmek için bir temel oluşturmaktadır. Gelişen mesleki yeterlikler, daha başarılı sonuçlar elde eden bireyin bakış açısında değişimin meydana gelmesini sağlamaktadır. Bu karşılıklı ilişki, gelişim ve dönüşümün yaşandığı süreç boyunca devam etmektedir. Bu karşılıklı etkileşimle meydana gelen mesleki yeterlik ve bakış açısı sonucunda DÖK'e göre birey yeni roller, ilişkiler ve yollar keşfederek bunları meslek yaşamına entegre etmektedir. Nitekim bu çalışmada, farklı veri toplama araçları ile toplanan veriler ve araştırmacının gözlemleri, öğretmen adaylarının mesleki bağlamda zihinsel dönüşüm gerçekleştirmelerinde mesleki yeterliklerin kazanılması sonucunda neleri başarabilecekleri hususunda oluşturulan farkındalığın önemini ortaya koymuştur.

Bir örnek durum ile açıklanacak olunursa araştırmaya katılan öğretmen adayları alan bilgisinin sınıf öğretmenliği mesleğinde çok önemli olmadığını ve yüzeysel bilgileri içerdiğini bu yüzden ele alınan kazanımın içerik bilgisine hazırlanmayı gerekli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu bakış açısına sahip öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini anlamak amacıyla hazırladıkları ders planı incelendiğinde alan bilgisi konusunda eksiklikleri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öz inceleme, eleştirel yansıtma, alan bilgisi eylem planı süreçlerinde hayat bilgisi dersi kapsamında karşılaştıkları kişisel bakım, görev ve sorumluluk, hava olayları gibi konu alanlarında ortaya çıkan alan bilgisi eksiklikleriyle yüzleştiklerinde şaşırarak ve bundan rahatsızlık duydukları görülmüştür. Bu rahatsızlığı hissetme, bakış açısı dönüşümü için ilk aşama olarak ifade edilebilir. Bakış açılarındaki

hissedilen değişim ihtiyacı sonucunda mesleki yeterliklerini geliştirerek kazanım analizi, içerik türleri ve analizi gibi konularda bilgi ve beceri kazanmışlardır. Geliştirdikleri bu yeterlikler sonucunda ise bakış açılarında değişim meydana gelerek alan bilgisinin önemi ve gerekliliği hususunda bakış açısı geliştirdikleri ortaya konmuştur. Mesleki yeterlik ve bakış açısı arasındaki bu etkileşim öğretmen adaylarını yeni yollar keşfetmeye sevk etmiş bu sayede hem yeterliklerini geliştirmenin yollarını aramış hem de bakış açılarını olması gereken durumla değiştirmeye çalışmışlardır. Buna örnek olarak uygulama sürecinde elde edilen bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Bazı Kurtuluş Savaşı kahramanları hakkında benim de bilgi eksikliğim vardı. Bu konuda bazen sorulan sorulara cevap veremedim. Kendimi yetersiz hissettim. Bu yüzden bir sonraki derste ekstra hazırlık konu çalışması yapmayı planlıyorum gelebilecek sorulara yönelik.” ÖA12 (1. Uygulama döngüsü: Alan bilgisi Eğitim Günlükleri)

“Alan bilgisine yönelik aldığımız bu eğitimden sonra bakış açım da değişiklikler yaşadım. Eğitim öncesinde ders anlatımına karşı bakış açım kazanıma bakmak ve ders kitabından yazılanlardan yola çıkarak öğrencilere konuyu açıklamaktı. Ancak kazanımların analizi de oldukça önemli bir noktaymış. Çünkü bu analizler sayesinde kazanım kapsamında çocuklara vermem gereken bilgilerin ne olduğunu, bu konuda nasıl bir yaklaşım seçmem gerektiğini daha iyi anladım.” ÖA14 (1. Uygulama döngüsü: Alan bilgisi-Eğitim Günlükleri)

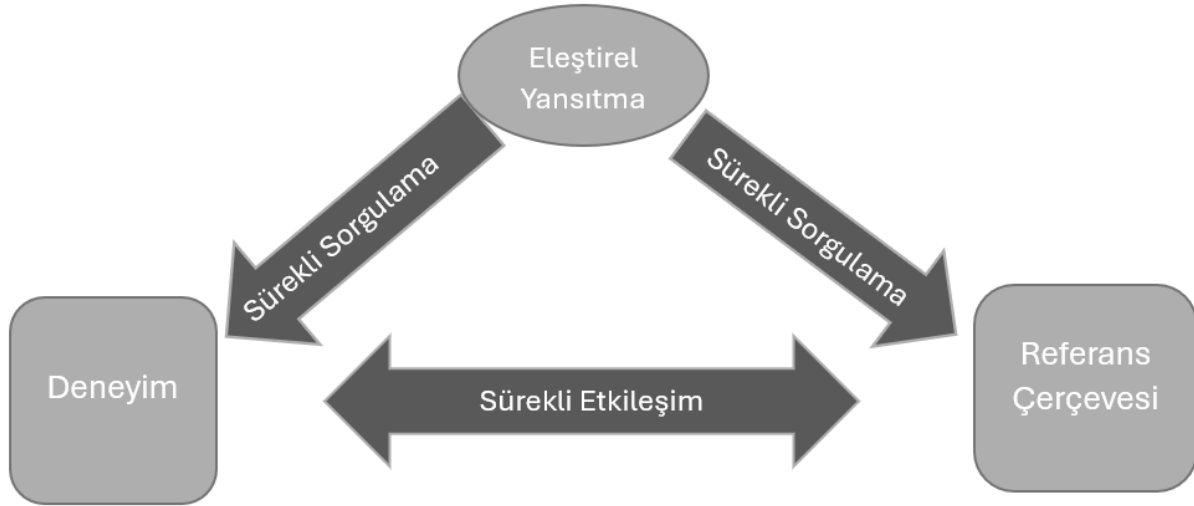
ÖA12'nin eksik olduğu yeterliklerini geliştirmeye çalışması, bakış açısının mesleki gelişime yönelmesine örnek olarak gösterilebilir. Diğer taraftan ÖA8 kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu dersten sonra bir şey fark ettim. İyi bir ders planı oluşturmak için önemli olan çok fazla yöntem ve teknik kullanmak değil, kazanıma uygun yöntem ve teknik kullanmak önemliymiş. Ben çok fazla yöntem yazmak için kafa yoruyordum. Belki öğretimi zenginleştiriyordur ama doğru yöntemi bulmak daha önemli diye düşünüyorum artık.” ÖA8 (4. Uygulama döngüsü: Öğretimi Planlama-Eğitim Günlükleri)

ÖA8'in görüşleri incelendiğinde uygulama aşamasında karşılaştığı durumların bakış açısında değişim oluşturduğu, bu doğrultuda da kendi uygulamalarını geliştirdiği ifade edilebilir.

3- Eleştirel Yansıtma Yoluyla Deneyim ve Referans Çerçevesi (Anlam Perspektifi) Arasındaki İlişkinin/Etkileşimin İncelenmesi

Bulgular, eleştirel yansıtma yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerin, bireylerin referans çerçevesini (anlam perspektifini) ve deneyimlerini sorgulayarak yeniden anlamlandırmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Deneyim ve referans çerçevesi üzerine yapılan sorgulamalar, karşılıklı etkileşim içerisine girerek deneyim referans çerçevesinin; referans çerçevesi de deneyimlerin değiştirilmesine, geliştirilmesine veya dönüştürülmesine yol açmaktadır. Eleştirel yansıtma ile birey, edindiği deneyimleri sorgulamakta ve bunları hem anlamlandırma hem de uygulamada mevcut durumdan farklı bir sürece girmeyi denemektedir. Deneyimlerin yeniden anlamlandırılması sonucunda, bireyler deneyimlerini yorumlamasına yol açan mevcut referans çerçevelerini sorgulayarak dönüştürme süreci başlamaktadır. Referans çerçevesi, deneyimlerin yorumlanmasında başvurulan kişisel filtreler olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda, eleştirel yansıtma ile sürekli olarak sorgulanan referans çerçevesi sonucunda ortaya çıkan değişim veya dönüşümler bireylerin deneyimlerini farklı şekilde sorgulamasına yol açmaktadır. Özetle her iki yapıdaki değişim bir diğerindeki dönüşümü tetiklemekte ve bu süreç karşılıklı olarak devam etmektedir. Bulgular çerçevesinde oluşturulan Şekil 4'te bu süreç ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 4. DÖK'ün temel kavramları ve etkileşimleri

Şekil'4'te birey bir deneyimle karşılaşır ve bunu yorumlar. Ancak eleştirel yansıtma devreye girdiğinde yorumlamada farklılaşma gerçekleşir. Bu noktada birey bir rahatsızlık ve çelişki hissederse bu deneyimin sınırlarını çizen, filtreleyen ve yorumlamanın arkasındaki yapılar olan varsayımları fark eder. Bu fark etme dönüşüm sürecinin farkına varmadır. Bu bağlamda dönüşüm sürecini sağlayacak beceri eleştirel yansıtma değildir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yapılan eleştirel yansıtma etkinlikleri sonucunda (özellikle DÖK'ün 2. Öz inceleme, 3. Eleştirel değerlendirme ve 7. Bilgi ve beceri kazanımı aşamalarında) öğretmenlik mesleğine yönelik referans çerçevelerini sorguladıkları ve bu sorgulamalar neticesinde mesleki bakış açılarını yeniden şekillendirdikleri görülmüştür. Referans çerçevesindeki dönüşüm neticesinde ise araştırmanın eylem planları kapsamındaki yaşantılara değer verme ve bu süreci deneyimlemede de dönüşüm gerçekleşmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde mesleki yeterlik kazanımını öncelikli görmediklerini, bu yeterliklerin mesleki süreçte kazanılabileceğine inandıklarını göstermektedir. Whitbeck (2000), öğretmen adaylarının mesleği başlangıçta hafife alma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Wideen ve diğerleri (1998) ise bu bakış açılarının lisans öncesi süreçlerde şekillendiğini, mevcut anlam yapılarının fark edilmesi ve bu yapılar üzerine çalışmanın dönüşümün önünü açabileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarında dönüşümün ancak anlam yapılarına yönelik bilinçli müdahalelerle gerçekleşebileceği ileri sürülmektedir. Guskey (2002) ise öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik bakış açılarında dönüşüm yaşayabilmeleri için destekleyici ortamların gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının anlam yapılarını fark etmelerine ve dönüştürmelerine olanak tanıyan uygulamalar hayata geçirilmiş, dönüşüm süreci çeşitli veri toplama araçlarıyla bütüncül biçimde analiz edilmiştir. King (2009) tarafından geliştirilen ÖEA'ya dayalı sonuçlar, katılımcıların farklı düzeylerde mesleki perspektif dönüşümü yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özellikle altıncı aşama ve sonrasına ulaşan katılımcıların, zihinsel varsayımlarını fark ederek bu doğrultuda planlama yapma sürecine girdikleri görülmüştür. Bu bulgular, Kerins ve diğerleri (2020) de çalışmalarındaki tıp öğrencilerinin yeni bakış açılarından elde ettikleri anlayışı uygulamaya geçirmeye istekli olduklarına ulaşarak bu araştırmanın bulgularıyla uyumu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Arıkan'ın (2022) çalışması da toplumsal süreçlere katılım bağlamında farklı düzeylerde dönüşüm yaşandığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu, öğretmen adaylarının dönüşümüne katkı sağlayan başlıca unsurların öğretim elemanı (araştırmacı), diğer katılımcılar ve eleştirel yansıtma temelli etkinlikler olduğudur. Liu (2020), bireysel performanslara ilişkin iş birliğine dayalı eleştirel yansıtmanın dönüşümü teşvik ettiğini belirtirken; Liu ve Ball (2019), bu tür yansıtma topluluklarının dönüştürücü öğrenmede kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Kroth ve Cranton (2014), yetişkin

eğiticilerinin bireylerin varsayımlarını sorgulamasına öncülük ettiklerini ifade ederken, Doğru Oral (2022) da çevresel sorunlara yönelik bakış açılarının eleştirel yansıtmaya dayalı etkinliklerle değiştirilebileceğini göstermiştir. Maloney ve Campbell-Evans (2002), öğretmen adaylarının günlük yazma uygulamalarıyla mesleki performanslarını değerlendirme fırsatı yakaladıklarını ortaya koymuş; Uline ve diğerleri (2004) ise bu günlüklerin sınıf içi sorunları fark etmeye katkı sunduğunu belirtmiştir. Brookfield (1995) ise günlüklerin eleştirel yansıtma sürecine yapıcı bir zemin oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

Anket verileri, öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarında anlamlı bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Olafson ve diğerleri (2014), öğretmen inançlarının mesleki gelişimdeki önemine değinirken; Palak ve Walls (2009), öğretmenlerin ders uygulamalarının inanç sistemleriyle büyük ölçüde örtüştüğünü ileri sürmektedir. Bu çalışmada da benzer bir eğilim görülmüş, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğine dair tutumlarında olumlu yönde bir değişim gözlemlenmiştir. Eğitim öncesinde mesleki tercihlerinden memnun olmayan aday sayısı dokuz iken, bu sayı eğitim sonrasında bire düşmüştür. Katılımcıların mesleğe yönelik algıları, eğitim öncesinde tutum ve değerlere; eğitim sonrasında ise bilgi ve becerilere dayalı bir yapıya dönüşmüştür. . ÖEA ve anket sonuçları, dönüşüm odaklı kuramsal yapıya dayanan (DÖK) uygulamaların bu değişimi desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular; Kitchenham (2008) ve Özdemir Yılmaz (2018) gibi çalışmalarla tutarlıdır. Şöyle ki Kitchenham (2008), yetişkin eğitiminde bireylerin bakış açısını ve varsayımlarını sorgulama, eleştirel düşünme ve yeni perspektifler geliştirmenin mesleki algı dönüşümünü desteklediğini vurgulamaktadır. Öte yandan görüşme verileri de öğretmen adaylarının mesleki perspektiflerinde belirgin bir değişim yaşadığını doğrulamaktadır. Eğitim öncesinde yalnızca mesleki deneyime önem veren adaylar, eğitim sonrasında mesleki yeterlik ile deneyimi birlikte değerlendirme eğilimi göstermiştir. Bu dönüşüm, Gratch (2001) ile Wong ve Goh'un (2009) çalışmalarında vurgulanan mesleki yeterliğin özgüven artırıcı etkisiyle örtüşmektedir.

Eğitim sürecinin sorgulama, eleştirel düşünme ve yansıtma temelli yapısının, öğretmen adaylarında dönüşüm yarattığı belirlenmiştir. Maloney ve Campbell-Evans (2002), bu tür yapıların öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir. Syaharuddin ve diğerleri (2022), etkileşimli etkinliklerin dönüşüm sürecine katkısını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, e-portfolioların öğretmen adaylarının gelişim sürecini izleme, geri bildirim sağlama ve veri organizasyonu açısından etkili bir araç olduğu gözlemlenmiştir (Liu, 2020). Öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklara rağmen eğitim sürecini faydalı bulmaları da Gwee ve Toh-Heng (2022) ile Buchwald'ın (2023) bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularında yer alan Şekil 3, mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açıları arasında karşılıklı ve etkileşimli bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları yeterliklerini geliştirdikçe mesleki bakış açıları dönüşmekte; bakış açıları değiştikçe yeterliklerini geliştirme yollarını aramaktadırlar. Bu bulgu, yeterliklerin yalnızca teknik bilgi ve becerilerle sınırlı olmadığını, bireyin mesleki anlam dünyasını da şekillendirdiğini göstermektedir. Literatürde, mesleki yeterlik kazanan öğretmen adaylarının bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği (Gratch, 2001; Michel, 2013; Wong ve Goh, 2009;) ve bu dönüşümün öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine doğrudan etki ettiği (Guskey, 2002; Kagan, 1992; Whitbeck, 2000) ifade edilmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın ortaya koyduğu yeterlik-bakış açısı ilişkisi, literatürle tutarlıdır ve çift yönlü doğasıyla özgün katkılar sunmaktadır. Pang'ın (2023) çalışması da bir alandaki dönüşümün (örneğin yeterlik), diğer alanlardaki (örneğin mesleki bakış açısı) dönüşümleri tetikleyebileceğini ortaya koyarak bu yapıyı desteklemektedir.

Araştırmanın bulgularında yer alan Şekil 4 ise deneyimlerle referans çerçeveleri arasında çift yönlü bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları referans çerçeveleri, deneyimlerin anlamlandırılmasında belirleyici olurken; eleştirel yansıtma temelli deneyimler bu çerçevelerin sorgulanmasını ve dönüşmesini sağlamıştır. Bu dönüşüm, sonraki deneyimlerin de farklı şekillerde algılanmasına neden olmuştur. Taylor (2015), öğretmen inançlarının deneyimlerle sürekli pekiştiğini ancak güçlü deneyimlerin bu inançları sorgulatabildiğini belirtmektedir. Mezirow (2003), varsayımların farkına varılması ve dönüşmesi için eleştirel yansıtmanın

zorunlu olduğunu vurgularken; Brookfield (1995) ve Liu (2020) bu süreci destekleyen bulgular sunmaktadır. Suh ve Park (2017), bakış açısı ve uygulama arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, araştırma yalnızca deneyimlerin sonuç değil, aynı zamanda dönüşümün tetikleyicisi olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmada veri toplama ve uygulama süreçleri COVID-19 pandemisi sonrasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde 3. Sınıf düzeyinde olup uzaktan eğitim deneyimi yaşamışlardır. Uzaktan eğitimin öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf içi etkileşim ve uygulama fırsatlarını sınırladığı dikkate alındığında, bu geçmiş deneyim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açılarını dolaylı biçimde etkilemiş olabilir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir. Ancak araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarında anlamlı bir dönüşüm yaşadıkları ve mesleki yeterlik temelli uygulamaların bu dönüşüme katkı sağladığını ortaya koymuştur. Eleştirel yansıtma, bireysel ve grup çalışmaları, gözlemler ve düzenli geri bildirimlerin dönüşüm sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- *Mesleki bakış açısının geliştirilmesi*, mesleki yeterliklerin artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirmeye yönelik bilinçli süreçler tasarlanmalı; yeterlik kazandıkça neler yapabileceklerine dair farkındalık oluşturulmalıdır.
- *Öze dönük yansıtma etkinlikleri* (öz değerlendirme, yansıtma yazıları, eğitim günlükleri), bireylerin varsayımlarını ve bakış açılarını fark etmelerinde etkili olmaktadır. Bu tür etkinliklerin öğretim programlarında yer alması önerilir.
- *E-portfolyolar*, hem araştırmacılar hem de katılımcılar açısından süreci izlemeyi ve belgelemeyi kolaylaştırdığı için dönüşüm odaklı uygulamalarda kullanılabilir.
- *Yansıtma yazıları tek tip olmamalı*, farklı yapı ve formatlarda sunularak katılımcı motivasyonu artırılmalıdır.
- *Mesleki yeterlik ile mesleki bakış açısı arasında karşılıklı bir ilişki olduğu* tespit edilmiştir. Bu nedenle mesleki gelişimi hedefleyen araştırma ve uygulamalar, bu çift yönlü etkileşimi esas alacak biçimde planlanmalıdır.

Kaynakça

- Akdağ Kurnaz, E. (2018). *Dönüştürücü öğrenme kuramına göre İngilizce dersinde hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerine etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 541127) [Doctoral dissertation, Eskişehir Osmangazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Arıkan, F. T. (2022). *Genç yetişkinlerin toplumsal duyarlılık projelerine katılımı ve dönüştürücü öğrenme* (Thesis No. 765468) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Pearson Education.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Buchwald, T. (2023). *Transformative learning and COVID-19: How secondary teachers transitioned to online teaching* (Publication No. 30246508) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 2014(1), 4. <https://doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>
- Doğru Oral, S. (2022). *Dönüştürücü öğrenme modeliyle lise öğrencilerinde toplumsal duyarlılık, eleştirel okuryazarlık ve yansıtma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Thesis No. 768446) [Doctoral dissertation, Çukurova University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Feriver Gezer, Ş. (2010). *Integrating sustainability into early childhood education through in-service training: An effort towards transformative learning* (Thesis No. 277934) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136. <https://www.jstor.org/stable/23478320>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: Teorik çerçeve - pratik öneriler - 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı - kalite ve etik hususlar*. Seçkin.
- Gwee, S., & Toh-Heng, H. L. (2022). Transformative learning: English language teachers' experience of engagement in classroom research in Singapore. *RELC Journal*, 55(2), 514-528. <https://doi.org/10.1177/00336882221135456>
- Hains, B. J., & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357-374. <https://doi.org/10.1177/105382591203500206>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, (5), 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>
- Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating, and negotiating. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 229-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_20
- Kelly, P. (2005). Practical suggestions for community interventions using participatory action research. *Public Health Nursing*, 22(1) 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.22110.x>

- Kerins, J., Smith, S. E., Phillips, E. C., Clarke, B., Hamilton, A. L., & Tallentire, V. R. (2020). Exploring transformative learning when developing medical students' non-technical skills. *Medical Education*, 54(3), 264-274. <https://doi.org/10.1111/medu.14062>
- King, K. P. (2009). *Handbook of the evolving research of transformative learning: The learning activities survey (10th Anniversary Edition)*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-60752-202-7>
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170. <https://doi.org/10.17755/esosder.00089>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Schrijnemakers, H. G. M. (1995). Between entry and exit: How student teachers change their educational values under the influence of teacher education. In F. Buffet & J. A. Tschoumy (Eds.), *Democratic shock and teacher education in Europe* (pp. 156-168). Presses Universitaires de Lyon.
- Kroth, M., & Cranton, P. (2014). *Stories of transformative learning*. Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-791-9>
- Liu, K. (2020). *Critical reflection for transformative learning: Understanding eportfolios in teacher education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01955-0>
- Liu, K., & Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: Toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68-105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>
- Maloney, C., & Campbell-Evans, G. (2002). Using interactive journal writing as a strategy for professional growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/13598660120114968>
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practices* (2nd ed.). Routledge/Falmer.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession* [Doctoral dissertation, University of California]. eScholarship.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Sage.
- Olafson, L., Schraw, G., & Kehrwald, N. (2014). Academic dishonesty: Behaviors, sanctions, and retention of adjudicated college students. *Journal of College Student Development*, 55(7), 661-674. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0066>
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational visions for the 21st century*. Zed.
- Özdemir Yılmaz, M. (2018). *Transformation of English language instructors in dynamic assessment: An oral skill teaching experience in university preparatory program* (Thesis No. 518588) [Doctoral dissertation, Çukurova University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Palak, D., & Walls, R. T. (2009). Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417-441. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782537>
- Pang, G. (2023). *Understanding the meaning and assessment of transformative learning in international education: A quantitative study* (Publication No. 30521598) [Doctoral dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Perry, C. M., & Rog, J. A. (1992). Preservice and inservice teachers' beliefs about effective teaching and sources of those beliefs. *Teacher Education Quarterly*, 19(2), 49-59.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2) 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Sage.
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 392-403. <https://doi.org/10.1177/1080569912459752>
- Suh, J. K., & Park, S. (2017). Exploring the relationship between pedagogical content knowledge (PCK) and the sustainability of an innovative science teaching approach. *Teaching and Teacher Education*, 64, 246-259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.021>
- Syahrudin, S., Mutiani, M., Handy, M., Abbas, E., & Jumriani, J. (2022). Putting transformative learning in higher education based on linking capital. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(1), 58-64. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i1.20373>
- Şahin İzmirli, Ö. (2012). *Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları* (Thesis No. 320334) [Doctoral dissertation, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Taylor, E. W. (2015). Teacher transformation: A transformative learning perspective. *Italian Journal of Educational Research*, 8(15), 17-26.
- Uline, C., Wilson, J. D., & Cordy, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456-460.
- Whitbeck, D. A. (2000). Born to be a teacher: What am I doing in a college of education? *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 129-136. <https://doi.org/10.1080/02568540009594781>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
- Wong, A. F. L., & Goh, K. C. (2009). Practicum and partnership in initial teacher preparation: The Singapore experience. In C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, & C. Brook (Eds.), *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-Pacific perspective* (pp. 105-117). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087907532_008
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, 8(2), 137-149. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90004-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90004-M)
- Yılmaz Ergül, D. (2020). *Dönüştürücü öğrenme ortamında fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi* (Thesis No. 632079) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.



Eleştirel bakış açısı ile medya okuryazarlığı eğitimi: İngilizce öğretmen adaylarına yönelik bir ders tasarımı *

Eylem Perihan Kibar ¹, Zuhal Okan ²

Öz

Medyanın yoğun biçimde yer aldığı günümüz eğitim ortamlarında öğretmenlerden yalnızca medyayı etkili bir şekilde kullanmaları değil, aynı zamanda medya metinleriyle eleştirel, yansıtıcı ve bilinçli biçimde etkileşim kurmaları beklenmektedir. Bu çalışma, eleştirel bakış açısını temel alan medya okuryazarlığı çerçevelerine dayalı olarak, hizmet öncesi İngilizce öğretmeni adayları için tasarlanan bir dönemlik medya okuryazarlığı dersinin tasarımı ve değerlendirilmesini sunmaktadır. Ders, öğretmenlerin eğitim bağlamlarında medya metinleriyle eleştirel biçimde etkileşim kurma gereksinimini karşılamayı amaçlamış ve medya içeriğine erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme gibi temel medya okuryazarlığı yeterlikleri etrafında yapılandırılmıştır. Medya okuryazarlığı dersi, çeşitli medya araçlarının analizi, medyada dil kullanımı ve medyanın sınıf içinde dil öğretim materyali olarak nasıl kullanılabileceği üzerine odaklanmıştır. Araştırma, karma yöntem yaklaşımı kullanımı ile dersin katılımcıların medya okuryazarlığı düzeyleri, beklentileri ve ders değerlendirmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcılar, Türkiye’de bir öğretmen yetiştirme programına kayıtlı lisans düzeyindeki hizmet öncesi İngilizce öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Veriler, Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği kullanılarak uygulanan ön test ve son testlerin yanı sıra dönem ortası ve dönem sonu değerlendirmeleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, özellikle medya içeriğine erişme, analiz etme ve değerlendirme boyutlarında medya okuryazarlığı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu, ancak içerik üretimi alanındaki gelişimin sınırlı kaldığını göstermiştir. Katılımcılar, dersin alana uygunluğu, pratik değeri ve eleştirel düşünme ile mesleki gelişimlerine katkısını vurgulayarak yüksek düzeyde memnuniyet bildirmiştir. Ayrıca, daha çeşitli medya örneklerinin ve uygulamaya dayalı medya üretim etkinliklerinin derse dâhil edilmesini önermişlerdir. Sonuçlar, öğretmenlerin eğitim ortamlarında medya ile etkili ve eleştirel biçimde etkileşim kurma becerilerini desteklemek amacıyla, dil öğretmeni yetiştirme programlarına yapılandırılmış ve alan odaklı medya okuryazarlığı eğitiminin bütünleştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Medya okuryazarlığı
Medya okuryazarlığı eğitimi
Öğretmen eğitimi
İngilizce öğretmen adayları
Ders değerlendirme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.07.2025
Kabul Tarihi: 03.03.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 17.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2775

* Bu makale Eylem Perihan Kibar'ın Zuhal Okan danışmanlığında yürüttüğü "İngilizce öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı dersi modeli" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye, eylemperihan.kibar@omu.edu.tr

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Adana, Türkiye, okanzu@cu.edu.tr

Giriş

Medya okuryazarlığı (MO), medya mesajlarına erişme, bu mesajları analiz etme, değerlendirme ve üretme becerisidir (Aufderheide, 1993; Hobbs, 2019). Tanımlar arasında çeşitli farklılıklar bulunsa da, en yaygın kabul gören tanımlar; farklı biçimlerdeki mesajlara “erişme”, bunları “analiz etme”, “değerlendirme” ve bu mesajlar yoluyla “iletişim kurma” yeterliklerini vurgulamaktadır (Anderson, 1981; Aufderheide, 1993; Hobbs, 2001). MO’nun temelini oluşturan bu dört beceri, bireylerin küresel medya kültürü içinde yönlerini bulmalarına yardımcı olmaktadır (Hobbs, 2021; Saliu, 2024).

İlk beceri olan erişim, farklı kaynaklardan ilgili bilgileri bulma ve toplama ile semboller ve özel terminoloji dâhil olmak üzere iletişim tekniklerini tanıma becerisini ifade eder (Hobbs, 2010; National Association of Media Literacy Education [NAMLE], t.y.). İkinci beceri olan analiz, bir mesajın yapısını, içeriğini ve sıralamasını; sosyal, politik ve ekonomik etkiler gibi bağlamsal unsurları dikkate alarak incelemeyi içerir. Bu süreç, bireylerin mesajları etkili biçimde yorumlayabilmeleri için önceki bilgi birikimlerini ve anlama stratejilerini kullanmalarını gerektirir (Buckingham, 2003; Potter, 2016). Üçüncü beceri olan değerlendirme, medya mesajlarının güvenilirliğini ve değerini kişisel deneyimler ile etik, ideolojik veya demokratik bakış açılarına dayanarak sorgulamayı kapsar (Kellner ve Share, 2007; Potter, 2016). Ayrıca sözlü, yazılı ya da dijital medya içeriklerine yönelik çeşitli ve çok yönlü tepkilerin geliştirilmesini teşvik eder. Son olarak üretim, çeşitli iletişim araçlarını kullanarak mesaj oluşturma ve yayma becerisidir. Bu beceri; fikir üretme, planlama ve metin oluşturma süreçlerini içerirken, iletişimi güçlendirmek amacıyla görsel ve işitsel unsurlar gibi çoklu ortam öğelerinin bütünleştirilmesini de kapsar (Hobbs ve Moore, 2013).

Günümüzde medya; dijital platformlar, sosyal medya ortamları, haber kuruluşları, görsel içerikler, algoritmalar ve kullanıcı tarafından üretilen içerikler dâhil olmak üzere çok çeşitli çoklu ortam araçlarını kapsamaktadır (Pérez-Escoda vd., 2017). Bilgi, eğlence ve iletişim arasındaki sınırların giderek belirsizleşmesiyle birlikte, medya okuryazarlığı (MO) önemli bir eğitim hedefi hâline gelmiştir. Yanlış bilgilendirme, dijital medya doyumluğu ve eğitim bağlamlarında medya ile eleştirel etkileşime duyulan artan ihtiyaç gibi zorluklara yanıt verebilmek amacıyla MO eğitimi giderek daha fazla öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmektedir. Farklı disiplin ve coğrafi bağlamlarda yürütülen çalışmalar, MO becerilerinin geliştirilmesini medya mesajlarının amaçları ve toplumsal ve politik (sosyopolitik) boyutlarına yönelik eleştirel yansıtma ile birleştiren ders temelli ve program düzeyinde yaklaşımları vurgulamaktadır. Öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalar, MO’nun öğretmenlerin haber ve dijital medyayı analiz etme, önyargı ve güvenilirlik sorunlarını ayırt etme, demokratik katılım ve yurttaşlık temelli akıl yürütmeyi destekleme becerilerini geliştirmedeki rolüne dikkat çekmektedir (Manfra ve Holmes, 2020). Daha eleştirel yönelimli çalışmalar ise, yanlış bilgi ve dezenformasyonla başa çıkabilmeleri için öğretmenlerin; eleştirel sorgulamayı, sosyal adaleti ve medya eleştirisini merkeze alan pedagojik uygulamalarla yetiştirilmelerinin önemini vurgulamaktadır (Share ve Mamikonyan, 2020; Trust vd., 2022). Öğretmen adaylarına odaklanan deneysel araştırmalar, MO öğretiminde tarafsızlık, kurumsal sınırlılıklar ve eleştirel etkileşim arasında gerilimler bulunduğunu ortaya koymakta ve öğretmen eğitimi programları içinde yapılandırılmış desteğe duyulan ihtiyacı göstermektedir (McAnulty, 2020). Batı bağlamlarının ötesinde, son dönem araştırmalar yabancı dil olarak İngilizce (EFL) ve Batı dışı eğitim ortamlarında da MO’ya yönelik artan farkındalığı belgelemektedir; ancak kaynaklar, politikalar ve paydaş beklentileriyle ilgili çeşitli güçlüklerin altını çizmektedir (Yeleussiz, 2024). Bu bulguları tamamlar nitelikte, öğretim programlarına entegrasyona ilişkin sistematik derlemeler; MO girişimlerinin farklı bağlamlarda sürdürülebilirliğini ve eğitsel etkisini güvence altına almak için tutarlı tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır (Rojas-Estrada vd., 2024).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), bu MO yeterliklerinin tüm derslere dâhil edilmesini önermekte ve her öğretmenin MO becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, üniversitelerde MO dersleri genellikle seçmeli olarak sunulmakta ve öğretmen yetiştirme programlarına sistematik biçimde dâhil edilmemektedir (Koltay, 2011). Nitekim medya ile erken yaşta karşılaşma, çocukları medyaya ilişkin olası risklerden korumak ve medyayı öğrenme ile mesleki gelişim amacıyla etkili biçimde kullanmalarını sağlamak için MO eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Livingstone, 2004). Kuşkusuz, böyle bir girişimin etkili olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin MO alanında yetiştirilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğretmenleri açısından MO, genel eğitime kıyasla daha da büyük bir önem taşımaktadır; çünkü bu öğretmenlerinin hem ana dillerinde hem de öğrettikleri hedef dilde yeterlik geliştirmeleri gerekmektedir. Medya, dil öğrenimine bağlam sağlayarak ve gerçek yaşam iletişimine yönelik özgün materyaller sunarak dil öğretiminde güçlü bir araç işlevi görmektedir. Bu kaynaktan en üst düzeyde yararlanabilmek için yabancı dil öğretmenlerinin medya okuryazarı olmaları; dilsel ve kültürel bağlamların etkisini dikkate alarak her iki dilde de medya içeriklerini analiz ve yorumlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Schwarz'ın da belirttiği üzere, "MO dil sanatlarında hem bir konu hem de bir yöntemdir" (Schwarz, 2001, s. 113); bu nedenle MO'nun dil öğretmeni eğitimine dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada medya kavramı, geniş ancak işlevsel bir anlamda kullanılmakta; basılı medya (örneğin gazeteler, dergiler), yayın medyası (örneğin televizyon haberleri ve reklamlar) ve dijital medya (örneğin çevrim içi haber platformları, sosyal medya, video paylaşım siteleri ve birden fazla iletişim biçimini içeren dijital metinler) gibi türleri kapsamaktadır. Bu medya türleri, İngilizce dil sınıflarında yaygın olarak kullanılmaları ve özgün dil girdisi, kültürel temsiller ile eleştirel analiz fırsatları sunma potansiyelleri nedeniyle tercih edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital ortamlara sık maruz kalmaları nedeniyle bu tür medya biçimlerine aşına oldukları sıklıkla varsayılsa da, aşinalık her zaman pedagojik ya da analitik yeterliğe dönüşmemektedir. Bu nedenle mevcut çalışma, medya ile ilgili bilgiyi verili bir durum olarak kabul etmemekte; bunun yerine yapılandırılmış bir MO dersinin, İngilizce öğretmen adaylarının farklı medya türleriyle bilinçli ve pedagojik açıdan anlamlı biçimde etkileşim kurmalarını nasıl destekleyebileceğine odaklanmaktadır. Dil eğitiminde yaygın olarak benimsenen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi (ACTFL) gibi çerçeveler, öğrenenlerin anlamlı iletişim bağlamlarında özgün ve birden fazla iletişim biçimini içeren metinleri yorumlama, değerlendirme ve üretme becerilerini vurgulayarak dolaylı biçimde MO'yu desteklemektedir. Özellikle CEFR Tamamlayıcı Cilt, çoklu iletişim biçimlerini içeren metinleri anlama ve üretmeyi iletişimsel yeterliğin bileşenleri arasında ele almakta; ACTFL çerçeveleri ise yorumlayıcı ve sunumsal iletişim becerilerinin geliştirilmesinde özgün medya metinlerinin pedagojik değerini vurgulamaktadır (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL], 2025; Council of Europe, 2020).

Türkiye'de eğitimde medya okuryazarlığına yönelik araştırmalar, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki erken dönem gelişmelerin (Aufderheide, 1993) ardından 2000'li yılların başından itibaren önemli ölçüde artış göstermiştir. Ancak bu alan yazın, tutarlı bir pedagojik gelenek oluşturmaktan ziyade, büyük ölçüde öğretmen adaylarının MO'ya ilişkin farkındalıkları, tutumları ve öz-bildirimlerine dayalı algıları üzerine odaklanan parçalı araştırma hatları üzerinden gelişmiştir (Aslan ve Tuncer Basel, 2017; Erdem ve Erişti, 2018; İnan ve Temur, 2012; Uslu vd., 2016). Erken dönem çalışmalar, öğretmen adaylarının MO'nun önemini kabul ettiklerini ve medyayı eğitim amaçlı sıklıkla kullandıklarını; ancak medya içerikleriyle eleştirel etkileşimlerinin sınırlı kaldığını tutarlı biçimde ortaya koymuştur (Deveci ve Çengelci, 2008; İnan, 2010; Yördem, 2012). Toplumsal cinsiyet farkındalığı ve medya yanlılığı gibi boyutları da içeren sonraki araştırmalar ise, medya temsillerine yönelik duyarlılık artmış olsa da, daha ileri düzey analitik becerilerin geliştirilmesinde kalıcı güçlüklerin sürdüğüne işaret etmektedir (Aydemir ve Demirkan, 2018).

Öğretmen adayları ve hizmet içi öğretmenler arasında MO düzeylerini inceleyen nicel çalışmalar, karma bulgular ortaya koymuştur. Bu bulgular, teknolojik erişim ve medya kullanımının temel MO yeterliklerine katkı sağladığını; ancak üst düzey eleştirel analiz becerilerinin yeterince gelişmediğini göstermektedir. Bazı araştırmalar cinsiyet, bilgisayar sahipliği ya da bölüm gibi değişkenleri MO düzeylerinin anlamlı öngörücüleri olarak belirlerken, diğerleri demografik değişkenlerin sınırlı etkisine işaret etmiş ve bağlamlar arası tutarsızlıkları ortaya koymuştur (Erdem ve Erişti, 2018; İnan ve Temur, 2012; Karataş, 2008; Uslu vd., 2016). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yalnızca medya deneyiminin eleştirel medya etkileşimini geliştirmek için yeterli olmadığı anlaşılmakta ve yapılandırılmış pedagojik müdahalelere yönelik çağrıları güçlendirmektedir.

Türkiye’de müdahale temelli araştırmalar da bu gereksinimi desteklemektedir. MO eğitim programları ve seçmeli dersleri değerlendiren çalışmalar, katılımcıların MO ve eleştirel medya okuryazarlığı (EMO) becerilerinde gelişme olduğunu rapor etmekle birlikte; derslerin kapsamı, seçmeli statüsü ve pedagojik derinlik eksikliği gibi sınırlılıklara da dikkat çekmektedir (Barut vd., 2016; Dolanbay, 2018; Dolanbay vd., 2021; Gülay vd., 2023). Bu çalışmalar MO öğretiminin potansiyel etkililiğini ortaya koysa da kapsamlı ve alana özgü derslerin nasıl tasarlanması, sıralanması ve öğretmen yetiştirme programlarına nasıl dâhil edilmesi gerektiğine ilişkin sınırlı rehberlik sunmaktadır. Daha yakın tarihli araştırmalar ise özellikle yeni MO ve dijital farkındalık konularında ağırlıklı olarak anket temelli ve ilişkisel tasarımlara dayanmaya devam etmekte (Çizmeci ve Karabağ Köse, 2021; Barut Tuğtekin, 2021; Talan ve Kuru, 2022; Öztay ve Öztay, 2021), ve dil ile ilişkili bağlamlarda medya destekli ve sosyal medya temelli öğrenmeyi incelemektedir (Koç ve Ayık, 2017; Shaikh ve Özdaş, 2022). Bu durum, dil öğretmeni eğitimi için uyarlanmış, deneysel temelli ve ders odaklı modellere yönelik belirgin bir boşluk bırakmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’deki alan yazın; farkındalık ve korumacı yaklaşımların ötesine geçerek medya ile eleştirel etkileşimi teşvik eden pedagojik modellere dayalı, sistematik biçimde tasarlanmış ve değerlendirilmiş MO derslerine açık bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu boşluğu ele alan mevcut çalışma, İngilizce öğretmenliği eğitimi bağlamında konumlandırılmış, deneysel temele dayanan bir ders tasarımı sunmakta; MO’nun yapılandırılmış içerik, öğretici sıralama ve karma yöntemli değerlendirme yoluyla nasıl anlamlı biçimde dâhil edilebileceğini göstermektedir.

Bu doğrultuda bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarına yönelik, eleştirel bakış açısına dayalı bir dönemlik MO dersinin tasarlanmasını ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ders; eleştirel medya analizi, tartışma temelli öğretim ve dil öğretimiyle ilişkili pedagojik uygulamaları bütünleştirecek şekilde yapılandırılmış; öğretmen adaylarının analitik medya becerilerini, medya içerikleriyle eleştirel etkileşimlerini ve sınıf içi uygulamalara yönelik pedagojik hazırbulunuşluklarını geliştirmeyi hedeflemiştir.

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Katılımcıların MO dersine ilişkin başlangıç düzeyleri ve beklentileri nelerdir?
2. Katılımcıların beklentileri ders sonunda ne ölçüde karşılanmıştır?
3. Katılımcılar, dersin içerik, pedagojik yaklaşım ve öğrenme çıktıları açısından etkililiğini nasıl değerlendirmektedir?
4. MO dersi, katılımcıların MO düzeylerini etkilemiş midir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla nicel ve nitel yaklaşımların bütünleştirildiği karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Bu yöntem, her iki yaklaşımın güçlü yönlerinden yararlanırken bireysel sınırlılıklarını dengelemekte ve birlikte kullanımları yoluyla daha derinlemesine içgörüler sunmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018). Karma yöntem yaklaşımı, eğitim ortamlarının ve değişkenlerinin karmaşıklığına uyum sağlama esnekliği sunmanın yanı sıra, sayısal verileri zengin bağlamsal anlatılarla birleştirerek karmaşık olguların daha kapsamlı biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu birleşim, araştırmacının bir araştırma sorusunun hem “ne” hem de “neden” boyutlarını incelemesine ve bulguları çapraz doğrulamasına olanak tanıyarak sonuçların güvenilirliğini ve inandırıcılığını artırmaktadır (Bryman, 2012; Greene, 2007; Tashakkori ve Teddlie, 2009). Bu çalışmada nicel veriler ölçekler aracılığıyla toplanmış; nitel veriler ise ders değerlendirme formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma Ortamı ve Katılımcılar

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili Eğitimi (ELT) Anabilim Dalında yürütülmüştür. Bölümün dördüncü sınıfında öğrenim gören İngilizce öğretmen adayları için bir medya okuryazarlığı (MO) dersi tasarlanmıştır. Ders, ilk yarısında MO becerilerinin geliştirilmesine, ikinci yarısında ise MO ile yabancı dil öğretiminin bütünleştirilmesine odaklanacak şekilde yapılandırılmış ve 7. yarıyılta sunulmuştur.

Ders, mevcut ELT öğretim programında yapılandırılmış ve alana özgü MO öğretiminin sınırlı olması ve öğretmen adaylarının pedagojik amaçlarla medya ile eleştirel etkileşim kurmalarını destekleme gereksinimi doğrultusunda geliştirilmiştir. Bir dönemlik olarak tasarlanan ders; medya analizi, eleştirel tartışma ve dil öğretimine pedagojik bütünleşme odaklı ilerleyen modüller etrafında yapılandırılmıştır. Öğretim süreci; yönlendirilmiş medya analizi, sınıf içi tartışmalar, yansıtıcı görevler ve uygulamalı etkinliklerin birleşimiyle yürütülmüştür. Öğrenciler derse dijital medyaya yönelik önceki deneyimlerle katılmış ancak daha önce herhangi bir MO eğitimi almamışlardır. Dersi yürüten öğretim elemanı ise MO alanında araştırma ve öğretim deneyimine sahiptir. Ders içeriği, öğretim süreci ve değerlendirme çerçevesine ilişkin ayrıntılı açıklamalar Süreç bölümünde sunulmaktadır. Katılımcılardan veri toplanabilmesi için etik kurul onayı alınmıştır. Derse toplam 41 öğretmen adayı (24 kadın, 17 erkek) kayıt yaptırmıştır. Katılımcıların medya alışkanlıkları incelendiğinde, yalnızca 10 öğretmen adayının gazeteleri düzenli olarak takip ettiği belirlenmiştir. 23 öğretmen adayı televizyon izlememekte, yalnızca dört aday haftada altı saatten fazla televizyon izlemektedir. Tüm öğretmen adayları interneti aktif olarak kullanmakta; yalnızca ikisi herhangi bir sosyal medya aracını kullanmamaktadır. Katılımcıların, basılı gazeteler, televizyon yayınları ve radyo gibi geleneksel medya biçimlerine kıyasla sosyal ağ siteleri, çevrim içi platformlar ve video paylaşım uygulamaları gibi yeni medya uygulamalarıyla daha sık etkileşim kurdukları görülmüştür.

Dersin uygulanmasından önce katılımcıların MO öğretimine yönelik hazırbulunuşlukları iki tamamlayıcı kaynak aracılığıyla incelenmiştir: başlangıç MO düzeyleri ve derse ilişkin beklentileri. İlk hafta uygulanan Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği, erişim, analiz, değerlendirme ve iletişim boyutlarında katılımcıların temel yeterliklerine ilişkin başlangıç verilerini sağlamıştır. Katılımcıların MO dersine ilişkin beklentileri ise ilk hafta sınıf oturumunda öğretim elemanı rehberliğinde gerçekleştirilen sözlü bir tartışma yoluyla belirlenmiştir. Bu tartışmada katılımcıların medya ile önceki deneyimleri, algılanan öğrenme gereksinimleri ve dersin içeriği ile yapısına ilişkin beklentileri ele alınmıştır. Oturum sırasında alınan notlar, dersin uygulanmasına yön vermek ve katılımcıların müdahaleye yönelik hazırbulunuşluklarını bağlama yerleştirmek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama

Veriler; ölçekler, ders değerlendirme formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği (Erişti ve Erdem, 2017) kullanılmıştır. Ölçek, MO'nun dört temel alanını ölçen maddelerden oluşmaktadır: erişim, analiz, değerlendirme ve iletişim. Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının analitik ve eleştirel medya etkileşimlerindeki değişimi incelemeyi amaçladığından, ölçek hem başlangıç yeterliklerini hem de müdahale sonrası gelişimi belirlemek açısından uygun görülmüştür. Öğretmen adaylarının MO düzeylerini ders öncesi ve sonrası belirlemek amacıyla ölçek, yarıyılın ilk ve son haftalarında uygulanmıştır. Güvenirlik katsayıları ön test için .934, son test için .943 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, MO'nun temel yeterliklerini temsil eden dört alt boyuttan oluşmaktadır: erişim, analiz, değerlendirme ve iletişim (üretim).

Öğretmen adayları dersin etkililiğini iki aşamalı değerlendirme ile incelemiştir: biri dönem ortasında, diğeri dönem sonunda gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmeler, katılımcıların dersin farklı aşamalarına ilişkin yansımalarını ortaya koymak amacıyla biçimlendirici ve düzey belirleyici araçlar olarak kullanılmıştır. Değerlendirme formları, sayısal derecelendirmelerden ziyade derinlemesine ve yansıtıcı yanıtlar elde etmeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Her iki değerlendirme de dersin içeriği, konuları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme stratejilerine ilişkin algıları incelemiştir. Dönem ortası değerlendirme özellikle dersin medya ile

etkileşimlerini nasıl etkilediğine odaklanmıştır. Dönem sonu değerlendirme ise buna ek olarak dersin gelecekteki öğretmenlik kariyerlerine etkisini ve dersin güçlü ve zayıf yönlerini ele almıştır. Ayrıca altı gönüllü öğretmen adayıyla deneyim ve görüşlerini daha derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği aracılığıyla elde edilen ön test ve son test nicel verileri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadaki örneklem büyüklüğü 50'nin altında olduğu için ($n < 50$), ön test ve son test dağılımlarının normalliğini değerlendirmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Sonuçlar, ön testin normal dağılımdan sapmadığını ($W = .969$, $p = .389$) ve son testin de normal dağılım gösterdiğini ($W = .944$, $p = .066$) ortaya koymuştur. Ayrıca Q-Q grafiği ve histogram incelemeleri de verilerin normal dağılım gösterdiğini doğrulamıştır.

Ders değerlendirme formları ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği altı aşamalı çerçeve doğrultusunda tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz süreci; veriye aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, tanımlanması ve adlandırılması ile nihai raporun hazırlanması aşamalarını içermiştir. Tüm nitel veriler, nitel veri analiz yazılımı kullanılmadan araştırmacılar tarafından manuel olarak analiz edilmiştir. Tekrarlayan kodlar, formlar ve görüşme dökümlerinin ayrıntılı incelenmesi yoluyla belirlenmiş ve üst temalar altında gruplanmıştır. Kodlama sürecinde tekrar eden kelime ve ifadelerin sıklığı da dikkate alınmıştır. Belirlenen kodlar sistematik biçimde temalar altında sınıflandırılmış ve tematik haritalar oluşturulmuştur. Her tema, temsil ettiği temel boyutları doğru yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmek amacıyla yeniden incelenmiştir. Nitel analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Verilerle uzun süreli etkileşim ve yinelemeli kodlama yoluyla derinlik sağlanmış; dönem ortası değerlendirmeler, dönem sonu değerlendirmeler ve görüşmeler olmak üzere birden fazla veri kaynağı kullanılarak veri üçgenlemesi (triangulation) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her temayı desteklemek amacıyla temsil edici alıntılar kullanılmış ve temalar verilerle tutarlılık açısından tekrar tekrar gözden geçirilmiştir.

Süreç

İngilizce öğretmen adayları için tasarlanan MO dersi ilk olarak 2021–2022 akademik yılı güz döneminde uygulanmıştır. İlk uygulamanın üzerinden birkaç yıl geçmiş olmasına rağmen ders tasarımı, eleştirel medya okuryazarlığı, eleştirel pedagoji ve dil öğretmeni eğitimi alanındaki kalıcı kuramsal çerçevelere dayanması nedeniyle kuramsal ve pedagojik açıdan güncelliğini korumaktadır. Derste kullanılan izlenice aşağıdaki konuları içermektedir:

- Medya ve medya okuryazarlığı
- Okuryazarlık türleri
- Medya türleri
- Medyada sağduyu varsayımları ve kalıp yargılar
- Medya okuryazarlığının tarihsel gelişimi
- Freire ve eleştirel pedagoji
- Eleştirel medya okuryazarlığı
- Medya okuryazarlığının temel unsurları
- Medya analizi
 - Medya analizi için beş temel soru
 - Örnek gazete haberi analizi

- Medya okuryazarlığı kavramları: Enformasyon
 - Yanlış bilgilendirme (misinformation)
 - Dezenformasyon (disinformation)
 - Manipülasyon
- Dilin tanımı
- Dilin gücü
- Reklamlar
 - Reklamların hedef kitleyi belirleme stratejileri
 - Reklam analizi
- Kitle iletişim araçları ve dil öğretimi
 - Dil öğretiminde medya okuryazarlığının önemi
 - Dil sınıflarında sosyal medya
 - Sınıfta medyanın kullanımına yönelik görev ve etkinlikler

Ders, bölümde kıdemli öğretim görevlisi ve çalışmanın ikinci yazarı tarafından yürütülmüştür. Birinci yazar ise veri toplamanın yanı sıra ders materyallerinin hazırlayarak dersin yürütülmesine katkı sağlamış ve sınıf içi etkileşimleri gözlemlemiştir. Öğretim elemanı ile araştırmacı rolünün bir arada bulunmasından kaynaklanabilecek olası yanlışlığı azaltmak amacıyla veri toplama araçları sistematik biçimde uygulanmış; nitel bulgular öğretim yorumlarından ziyade doğrudan katılımcı ifadelerine dayandırılmıştır. Ders, haftada iki saat olmak üzere 17 haftalık bir dönem boyunca tamamen yüz yüze yürütülmüştür. İlk hafta derse giriş yapılmış ve katılımcıların MO becerilerine ilişkin ön test uygulanmıştır. Aynı hafta, yönlendirilmiş sözlü tartışmalar aracılığıyla katılımcıların derse ilişkin beklentileri belirlenmiştir. Dönem ortası değerlendirmeleri 8. haftada yapılmış; son test ve dönem sonu değerlendirmeleri ise son hafta uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ders tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Ders değerlendirme formlarında yer alan açık uçlu maddeler ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları şeffaflık amacıyla eklerde sunulmuştur.

İzlenedeki konular, dönem boyunca izlenen gerçek öğretim sırasını yansıtmakta ve aşamalı bir ilerleme doğrultusunda düzenlenmiştir. Öğretim süreci, medya ve okuryazarlığın temel kavramlarından başlayarak eleştirel medya analizine ve dil öğretimine pedagojik bütünleşmeye doğru ilerlemiştir. İlk haftalarda eleştirel pedagoji ve eleştirel medya okuryazarlığı dâhil olmak üzere MO'nun kuramsal temelleri ele alınmış; sonraki haftalarda ise analitik uygulamalar, dile odaklanan medya analizi ve sınıf içi uygulamalar ön plana çıkarılmıştır. Tartışmalara hazırlığı ve bilinçli katılımı desteklemek amacıyla ders materyalleri her hafta önceden katılımcılarla paylaşılmıştır.

Ders, Taba'nın (1962) öğretim modelinden esinlenen tümevarımsal bir program geliştirme yaklaşımı doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrenen gereksinimlerini, kavramların aşamalı biçimde yapılandırılmasını ve rehberli tartışma yoluyla bilgi inşasını vurgulamaktadır. Bu yapısal çerçeve; eleştirel pedagoji (Freire, 1970) ile yapılandırmacı ve deneyimsel öğrenme yaklaşımlarının (Kolb, 1984) ilkeleriyle desteklenmiş; öğrenciler pasif bilgi alıcıları değil, etkin anlam kurucular olarak konumlandırılmıştır. Freire'nin "bankacı eğitim modeli" eleştirisi doğrultusunda ders, öğretmen merkezli ve hazır yorumların aktarımına dayalı bir yapıdan kaçınmış; bunun yerine problem temelli ve karşılıklı iletişime dayalı öğrenme etkinliklerine yer vermiştir. Örneğin öğrenciler, haber metinlerini, reklamları ve televizyon dizileri ile filmleri; kimlerin temsil edildiği ya da ötekileştirildiği, hangi ideolojik konumların öne çıkarıldığı ve anlamın dil ile görseller aracılığıyla nasıl inşa edildiği gibi sorular üzerinden eleştirel biçimde analiz etmişlerdir.

Deneyimsel öğrenme ilkeleri, deneyim–yansıtma–uygulama döngüleri aracılığıyla hayata geçirilmiştir. Öğretim elemanı, içeriğin tek aktarıcısı olmak yerine, yansıtmayı ve sorgulamayı destekleyen kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Öğrenciler öncelikle özgün medya metinleriyle etkileşime geçmiş, ardından yönlendirici sorular ve akran etkileşimi yoluyla yorumlarını tartışmış ve son olarak bu çıkarımları İngilizce dil öğretimine yönelik pedagojik uygulamalarla ilişkilendirmiştir. Öğretim etkinlikleri bireysel yanıtlardan ziyade işbirlikçi tartışmalar etrafında yapılandırılmış; yorumlar küçük grup müzakereleri, bakış açılarının karşılaştırılması ve ortak anlam inşası yoluyla oluşturulmuştur. Bu şekilde eleştirel pedagoji ve deneyimsel öğrenme ilkeleri doğrudan ders içeriği ve öğretim uygulamalarına gömülmüştür.

Katılımcı öğretmen adaylarının değerlendirmeleri doğrultusunda ders sonrasında hazırlanan güncellenmiş izlençe Ek-1’de sunulmaktadır. Bu izlençe, veri toplama sürecinde kullanılan araç değil, çalışmanın pedagojik çıktısı olarak paylaşılmaktadır.

Ara sınavda öğrencilerden, derste tanıtılan medya analizi çerçevesini kullanarak kendi seçtikleri bir haber metnini analiz etmeleri istenmiştir. Yılsonu değerlendirmesi için ise bir gazete haberi analizine ek olarak bir reklam ile bir Türk dizisi ya da film sahnesini, hem medya analizi çerçevesi hem de Schneider’in (2013) dil çözümlemesine yönelik söylem analizi araç setini kullanarak incelemeleri beklenmiştir. Dizi/film analizinde öğrencilerden ayrıca seçtikleri medya içeriğinde toplumsal cinsiyet rollerine odaklanmaları istenmiştir.

Bulgular

1. Katılımcıların MO dersine ilişkin başlangıç düzeyleri ve beklentileri nelerdir?

Dersin öğretmen adaylarının MO düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla aynı ölçek ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Katılımcıların başlangıç MO düzeylerini gösteren ön test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1. Ön Teste İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	Ort.	SD
Toplam Ölçek	39	3.27	4.96	4.29	.41
Erişim	39	3.10	5.00	4.32	.55
Analiz	39	2.87	5.00	4.35	.47
Değerlendirme	39	3.43	5.00	4.31	.45
İletişim	39	3.00	5.00	4.16	.50

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların dönem başında erişim ($M=4.32$, $SD=.55$), analiz ($M=4.35$, $SD=.47$), değerlendirme ($Ort.=4.31$, $SD=.45$) ve iletişim ($M=4.16$, $SD=.50$) becerilerinde yüksek düzeyde MO yeterliğine sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının derse ilişkin beklentileri, döneminin ilk haftasında sınıf içinde gerçekleştirilen yönlendirilmiş sözlü tartışmalar aracılığıyla belirlenmiştir. Katılımcılar, dersten ne kazanmayı umduklarını ve medyanın İngilizce öğretimiyle nasıl ilişkilendirileceğini düşündüklerini serbestçe ifade etmeye teşvik edilmiştir. Tartışmalar sırasında notlar alınmış ve katılımcı ifadeleri tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Elde edilen beklentiler aşağıda özetlenmiştir:

- Küresel güncel olaylara ilişkin İngilizce haberleri incelemek.
- Ana dili İngilizce olan ve olmayan yazarlar tarafından yazılmış haber metinlerini analiz etmek ve tartışmak.
- Doğru ve yanlış haberleri ayırt etme ve medyadaki yanlış bilgilendirme ile ilgili konuları ele alma becerisi geliştirmek.
- İngilizcenin farklı medya platformlarında ve çeşitli iletişim amaçları doğrultusunda nasıl kullanıldığını anlamak.

- Medyayı İngilizce öğretimine dâhil etme stratejileri öğrenmek.
- Farklı yaş gruplarında dil sınıflarında kitle iletişim araçlarının ve sosyal medyanın rolünü incelemek.
- Tartışma ve beyin fırtınası etkinliklerine katılmak.
- Gazete, reklam gibi çeşitli medya formatlarıyla çalışmak.
- İngilizce öğretiminde medyayı özgün materyal olarak kullanan öğretim etkinlikleri tasarlamak.

Öğrencilerin dersten beklentilerin özetini somutlaştırmak gerekirse, bir öğrenci “İngilizce yazılmış güncel olay örneklerini görebiliriz” ifadesini kullanmıştır. Bu öğrenci, İngilizce yazılmış haberleri, haberi yazan kişinin anadili veya yabancı dilinin İngilizce olduğuna bakmaksızın, inceleme ve analiz etme gereksinimini dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı ise “Medyada gördüğüm bilginin doğru olup olmadığını nasıl anlayacağımı öğrenmek istiyorum” diyerek sosyal medyada karşılaştığı reklamlara güvenmediğini belirtmiştir.

2. Katılımcıların beklentileri ders sonunda ne ölçüde karşılanmıştır?

Öğretmen adaylarına hem dönem ortası hem de dönem sonu değerlendirmelerinde dersin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulmuştur. Dönem ortası değerlendirmelerinde katılımcıların %64’ü dersin beklentileriyle uyumlu olduğunu, %36’sı ise beklentilerinin ötesine geçtiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları dersin yapısını, içeriğini ve işleniş biçimini oldukça değerli bulduklarını; dersin bakış açılarını ve algılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kişisel ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını, derse aktif katılım ve ilgi duyduklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının %5’i dersin beklentilerini tam olarak karşılamadığını belirtmiştir. Bu katılımcılar daha çeşitli örnekler ve güncel haberlerin daha derinlemesine analiz edilmesini beklediklerini; her bir medya aracının daha ayrıntılı incelenmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu geri bildirim doğrultusunda, güncellenmiş izleneye gazete haberleri, sosyal medya paylaşımları ve reklamlar gibi farklı medya türlerinin analizi dâhil edilmiştir.

Katılımcılar, dersin özellikle eleştirel düşünme ve analitik becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Birçok katılımcı, dersin medyanın inançları, değerleri ve gündelik kararları nasıl şekillendirdiğine ilişkin bakış açılarını genişlettiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı şu ifadeyi kullanmıştır: “Sosyal medyayı kullanırken eleştirel olmam gerektiğini bilmiyordum. Artık medyanın nasıl manipüle edilebileceğinin ve kendimi bu yönlendirmelerden nasıl koruyabileceğimin farkındayım” (ÖA13). Bir başka öğretmen adayı ise “Bana daha eleştirel olmayı ve farklı perspektiflerden bakmayı öğretti. Olaylara bakışımı değiştirdi” (ÖA24) şeklinde görüş bildirmiştir.

Genel olarak ders, katılımcıların mesleki ve kişisel gelişimleri açısından önemli gördükleri eleştirel medya okuryazarlığı farkındalığı ve becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Bir öğretmen adayı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Bu derse adı ilginç geldiği için yazılmıştım. Hayatım ve gelecekteki mesleğim üzerinde bu kadar etkili olacağını hiç düşünmemiştim” (ÖA35).

3. Katılımcılar dersi içerik, pedagoji ve öğrenme çıktıları açısından nasıl değerlendirmiştir?

Öğretmen adayları dersi dönem ortası ve dönem sonu değerlendirme formları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla değerlendirmiştir. Tablo 2’de dönem ortası, dönem sonu değerlendirmeleri ve görüşmelerden elde edilen; konu ve içerik, yöntem ve teknikler, materyaller ve ölçme-değerlendirme kategorileri altında ortaya çıkan temalar sunulmaktadır.

Tablo 2. Dönem Ortası ve Dönem Sonu Değerlendirmelerinden Ortaya Çıkan Temalar

Kategoriler	Dönem Ortası	Dönem Sonu
Konu & İçerik	ilgi ve uygulanabilirlik etkileşim ve keyif açıklık ve anlaşılabilirlik etkililik ve yararlılık farklı bakış açıları	içerik ve güncellik etkileşim ve katılım eğitsel etki dersin işlenişi
Yöntem & Teknikler	etkileşim ve katılım ilgi ve uygulanabilirlik açıklık ve anlama motivasyon ve teşvik	öğrenmede özgürlük ve saygı uygulamaya dayalı öğrenme etkileşim ve katılım etkililik ve öğrenme çıktıları
Materyaller	özenli seçim çeşitlilik ve etkililik güncellik ve uygunluk açıklık ve erişilebilirlik	uygunluk ve yerindelik etkililik etkileşim ve katılım sunum ve açıklık
Ölçme-Değerlendirme	öğrenmenin uygulamaya aktarımı özgürlük ve seçim hakkı eleştirel düşünme gelişimi hazırlık, katılım ve keyif adalet ve etkililik	uygulamaya dönüklük ve uygunluk değerlendirmede adalet ve tutarlılık yenilikçi değerlendirme stratejileri teşvik ve motivasyon

Temaların nasıl oluşturulduğunu açıklamak gerekirse, yukarıdaki Tablo 2 katılımcıların yazılı yanıtları ve görüşme alıntılarının önce anlamsal düzeyde kodlanması, ardından bu kodların alt temalar ve daha geniş tematik kategoriler altında gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilen tümevarımsal bir kodlama sürecine dayanmaktadır. Tablo 3 ise analiz sürecinde kullanılan kodlama şemasına ilişkin bir örnek sunmaktadır.

Tablo 3. Tematik Analizde Kullanılan Kodlama Şemasından Örnek

Ham Veri Alıntısı	İlk Kod	Alt Tema	Kategori
“Her gün maruz kaldığımız gerçek materyalleri içeriyor.” (ÖA29)	Gerçek yaşamla ilişkili	İlgililik	Konu & İçerik
“Fikirlerimizi paylaşabilmek ve tartışmalarda söz hakkı almak kendimi önemli ve değerli hissettirdi.” (ÖA2)	İfade özgürlüğü	Öğrenmede özgürlük ve saygı	Yöntem & Teknikler
“Ödevler içeriğe derinlemesine inmem için bir neden verdi. Eleştirel düşünme becerilerimi etkili şekilde kullanabildim.” (ÖA38)	Eleştirel düşünme gelişimi	Eleştirel katılım	Ölçme-Değerlendirme

Tablo 3, tematik analiz sürecinde kullanılan kodlama şemasından bir örnek sunarak ham veri alıntılarının başlangıçta nasıl kodlandığını ve daha sonra alt temalar ile üst düzey tematik kategoriler altında nasıl gruplandırıldığını göstermektedir. Verilen örnekler, tüm nitel veriye uygulanan daha kapsamlı analiz sürecini temsil etmektedir.

Dönem ortası değerlendirmelerinde öğretmen adayları, dersin en değerli yönlerinden birinin günlük yaşamdan gerçek medya içeriklerinin ders kapsamında kullanılması olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcı bu durumu “Çok gerçek hayattandı. İşlediğimiz konular her gün maruz kaldığımız medya mesajlarıyla ilgiliydi” (ÖA17) sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, dönem sonu değerlendirmelerinde de dersin gündelik deneyimlerden beslenen güncel konuları ele alarak ilgisini ve güncelliğini koruduğu yönünde memnuniyet dile getirilmiştir.

Katılımcılar, ilk sekiz haftaya kadar ele alınan konuları ilgi çekici ve keyifli bulduklarını belirtmiştir. Düşündürücü ve içgörü kazandıran ders materyalleriyle etkileşim kurmaları sayesinde

eleştirel düşünme becerilerinin güçlendiğini ifade etmişlerdir (ÖA12). Benzer şekilde, dönem sonu değerlendirmelerinde de dersin uyarıcı tartışmalar ve düşündürücü sorular aracılığıyla derinlemesine düşünmeyi teşvik ettiği; katılımcıların “kendilerinin farklı yönlerini fark etmelerine” yardımcı olduğu belirtilmiştir (ÖA2).

Eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerinin ötesinde, öğretmen adayları dersin onları daha açık fikirli bireyler hâline getirdiğini de vurgulamıştır. “Bunlar herkesin bilmesi gereken konulardı. Bu konuları ve içerikleri öğrenmek beni daha entelektüel yaptı ve daha önce farkında olmadığım bazı durumlara karşı daha açık fikirli olmamı sağladı. Bu dersin içeriği sayesinde yeni bakış açıları keşfettim” (ÖA25).

Bazı öğretmen adayları ise dersin tamamen yeni kavramlar sunmaktan ziyade, daha önce karşılaştıkları medya içeriklerini fark etmelerine ve bunlarla eleştirel biçimde etkileşim kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Dönem ortası değerlendirmelerine ek olarak, dönem sonu yanıtlarının birçoğu dersin geleneksel anlatım yöntemi yerine tartışma temelli bir yaklaşımla yürütülmesi sayesinde oldukça etkileşimli ve keyifli geçtiğini vurgulamıştır. Bu yapı, ders oturumlarını daha çok açık bir sohbet ortamına dönüştürmüştü; öğretmen adayları ile öğretim elemanı arasında aktif katılımı teşvik etmiştir. Adaylar, beyin fırtınası gibi etkinlikler aracılığıyla dersin tüm aşamalarına katıldıklarını ve bunun derse olan katılımlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Dersin hızı iyiydi; önceki haftayı ve güncel konuları konuşup tartışmamıza imkân verdi. Herkesin katılmak ve süreç içinde öğrenmek için zamanı vardı.” (G3)

Tablo 4’te, öğretmen adaylarının medya ile etkileşimleri ve medyayı dil öğretiminde kullanmaları bağlamında dersin etkililiğine ilişkin dönem sonu değerlendirmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden ortaya çıkan temalar özetlenmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Medya ile Etkileşimleri ve Medyayı Dil Öğretiminde Kullanma Bağlamında Dersin Etkililiğinden Ortaya Çıkan Temalar

Medya ile Etkileşim	Medyayı Dil Öğretiminde Kullanma
eleştirel düşünmenin güçlenmesi	medya okuryazarlığının programa entegrasyonu
medya okuryazarlığında artış	beceri gelişimi
bilgiyi ayırt etme becerisi	pedagojik stratejiler
farkındalık ve bilinç gelişimi	
kişisel gelişim ve davranış değişimi	

Tablo 4’te görüldüğü üzere, dersin en çok değer verilen çıktılarından biri öğretmen adaylarının medyayı eleştirel biçimde sorgulamayı öğrenmeleri ve bunun eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesidir. Ders, özellikle medya içeriklerinde sıklıkla kullanılan manipülasyon teknikleri ve ikna stratejilerine odaklanarak katılımcıların farkındalığını artırmıştır. Bir katılımcı, “Artık haberleri daha çok sorguluyorum; bilgiyi doğrulayıp doğrulayamayacağımı kendime soruyorum” (ÖA26) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer katılımcı ise, “Dersten sonra her şeyi zihnimde analiz etmeye başladım. Örneğin, bitter çikolata reklamlarında koyu arka plan ve daha şık insanlar kullanıldığını fark ettim. Amaçlarını ve bakış açılarını sorguluyorum” (G5) ifadelerini kullanmıştır.

Eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesinin yanı sıra, öğretmen adaylarının bakış açıları da genişlemiştir. Bazı katılımcılar, dersi almadan önce günlük hayatta karşılaştıkları medya unsurlarına (örneğin reklam panolarına) yeterince dikkat etmediklerini belirtmiştir. Ders sayesinde farklı medya türlerini fark etmeyi ve bu içeriklerin altında yatan mesajları ve amaçları daha iyi anlamayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeci 2 bu durumu şöyle açıklamıştır:

Onları görüyordum ama bir fikir oluşturmaya çalışmıyordum. Bu dersten sonra, artık birçok farklı boyutu anladığımız için mesajla neyin amaçlandığını söyleyebiliyorum. Bu anlayışı geliştirmek benim için bir başarıydı.

Dönem başında medya karmaşık ve yorumlaması zor görünürken, dönem sonunda öğretmen adaylarının medya farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Gerçek ve sahte haberleri ayırt etme, medya mesajlarının ardındaki anlamları analiz etme ve yorumlama becerileri gelişmiştir. Bu farkındalık, bilgiyi daha etkili biçimde doğrulamalarına ve medya ile daha eleştirel bir ilişki kurmalarına olanak sağlamıştır. Bir katılımcı, “Sorunlu görünen bir bilgiyle karşılaştığımda derste öğrendiğimiz beş temel soruyu kullanıyorum” (G4) demiştir.

Bazı öğretmen adayları, dersin medyanın inançları ve ideolojileri üzerindeki etkisine ilişkin bakış açılarını da değiştirdiğini belirtmiştir. “Medyadan kolay etkilenen biriyim. Bu ders bana görünenin her zaman gerçek olmayabileceğini öğretti” (ÖA39) ifadesi, bu dönüşümü yansıtmaktadır. Medya manipülasyonuna ilişkin artan farkındalık, katılımcıların medya içerikleriyle daha seçici, bilinçli ve temkinli bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlamıştır.

Sekizinci haftadan sonra dersin odağı daha belirgin biçimde dile kaymış ve son haftalarda medyanın İngilizce öğretimine nasıl dâhil edilebileceği ele alınmıştır. Katılımcılara, derste edindikleri bilgi ve becerileri gelecekteki öğretmenlik uygulamalarında kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Yanıtlar, medyaya ilişkin kazanımların mesleki uygulamaya aktarılması konusunda güçlü bir istek olduğunu göstermiştir.

Çoğu öğretmen adayı medyayı, öğrencilerin düzey ve ilgi alanlarına göre uyarlanabilecek özgün bir kaynak olarak değerlendirmiştir. Medyanın yalnızca öğretim materyali değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlığı becerilerini geliştirecek bir tartışma konusu olarak da kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Bir katılımcı, “Öğrencilerime medya okuryazarlıklarını artırmak için düşündürücü sorular içeren uygun görevler verebilirim” (ÖA8) demiştir.

Dil öğretiminin ötesinde, adaylar öğrencilerine eleştirel düşünme, analitik akıl yürütme ve bilgi okuryazarlığı gibi ek beceriler kazandırma arzularını dile getirmiştir. Öğrencileri medya içeriklerini etkili biçimde değerlendirme ve yönlendirme sorumluluğunu vurgulamışlardır. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Öğrencilerimiz kendi deneyimlerini de getiriyor. Onları yönlendirmek, bilgi kirliliğinden korumak ve doğru bilgiye ulaşmaları için gerekli altyapıyı sağlamak bizim sorumluluğumuz” (G5).

Katılımcılar, farkındalık geliştirmeyi ve bakış açılarını sorgulamayı hedefleyen eleştirel pedagojik bir yaklaşımı benimsediklerini göstermiştir. Öğrenme hedefleriyle uyumlu medya materyalleri seçmenin önemine vurgu yaparak içerik seçiminde bilinçli davranma gerekliliğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı, “Öğretmen olduğumda sınıfta kullanacağım materyaller konusunda daha dikkatli olacağım ve öğrencilerimi medyanın etkileri konusunda daha bilinçli hale getireceğim” (Ö12) demiştir.

Ayrıca dersin, medyanın dil öğretiminde kullanımına ilişkin somut fikirler kazandırdığı da ifade edilmiştir. “Sosyal medyayı derslerimizde materyal olarak kullanmak zorundayız; çünkü çocukların hayatının vazgeçilmez bir parçası olacak” (Ö19) görüşü bu yaklaşımı yansıtmaktadır. Katılımcılar yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmak yerine medya metinleri aracılığıyla dil bilgisi ve kelime öğretimi yapılabileceğini önermiştir. Bunun yanı sıra, medya temelli konuşma kulüpleri oluşturarak dil üretimini teşvik eden yenilikçi uygulamalar geliştirme fikrini de dile getirmişlerdir.

Dersin sonunda öğretmen adayları, medya okuryazarlığı (MO) dersinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmiştir ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Dersin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü yönler	Zayıf yönler
eğitsel etki	öğretim programı ve zamanlama
ders içeriği ve yapısı	içerik sınırlılıkları
öğretim yöntemleri ve dersin işlenişi	ders yönetimi ve erişilebilirlik
öğrenci katılımı	
uygulamaya dönüklük	

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcıların değerlendirmeleri belirgin tematik kategoriler altında toplanan çeşitli güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymuştur.

Katılımcı değerlendirmelerinin analizi, özellikle eğitsel etki üst teması altında toplanan birbiriyle ilişkili birçok güçlü yönü ortaya çıkarmıştır. Bu tema; eleştirel farkındalık, gerçek yaşamla ilişkililik, katılımcı öğrenme ve pedagojik uygulanabilirlik gibi tekrar eden kodlardan türetilmiştir. Öncelikle katılımcılar, dersin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığını vurgulamıştır. Analitik araçlar kazanmalarının hem öğrenen hem de geleceğin öğretmeni olarak özgüvenlerini artırdığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Aslında öğrencilere eleştirel olmanın yollarını sunuyor. Böylece öğrenci daha özgüvenli oluyor çünkü çevresini sorgulamaya başlıyor” (ÖA2).

Bununla yakından ilişkili olarak, ders içeriğinin eğitimsel, mesleki ve toplumsal yaşamları açısından vazgeçilmez olduğu düşünülmüştür. Dersin gerçek yaşamla yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve medyaya yönelik farkındalığı artırdığı belirtilmiştir. Bir katılımcı, “Bu derste öğrendiklerimizi hayatımız boyunca kullanabiliriz çünkü medya her zaman önemli olacak. Keşke daha fazla kişi bu derse ulaşabilseydi” (G3) şeklinde görüş bildirmiştir. Dersin düşündürücü ve aydınlatıcı içeriği sayesinde derinlemesine düşünmeyi teşvik ettiği; geniş bir konu yelpazesi sunarak gerçek yaşam örnekleriyle konuları daha anlaşılır ve ilişkilendirilebilir hâle getirdiği ifade edilmiştir. Konuların etkileşimli ve keyifli biçimde işlenmesi, dersin dinamik yapısını ve kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, ders yürütücüsünün alan bilgisi ve hazırlık düzeyini de olumlu değerlendirmiştir. Dersin öğrenci merkezli bir yaklaşımla yürütülmesi ve dönem boyunca öğrenci-öğretim elemanı konuşma süresinin dengeli olması değerli bulunmuştur. Görüşmeci 4'ün ifadesi bu durumu örneklemektedir: “Soru-cevap yoluyla sürekli değerlendirilmemiz çok değerliydi. Konular hakkındaki görüşlerimiz ve dersin değerlendirilmesi takdir edildi”.

Ayrıca ders, kapsayıcı ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Bu ortam, adayların farklı bakış açılarıyla etkileşim kurmasını ve işbirlikli biçimde öğrenmesini sağlamıştır. Karşılıklı iletişime dayalı atmosferin hem bilişsel hem de sosyal öğrenme çıktıları açısından merkezi bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bir katılımcı şöyle demiştir: “Sınıfta herkesin farklı fikirleri vardı ve bu sayede arkadaşlarımdan da öğrendim. Tartışmalar sayesinde başkalarının fikirlerinin farkına vardım ve onları takdir ettim” (ÖA26).

Son olarak, öğretmen adayları dersin kendilerine gelecekteki öğretmenlik uygulamalarında kullanabilecekleri pratik stratejiler ve materyaller sunduğunu ifade etmiştir. Yargılayıcı olmayan tartışma ortamı özellikle güçlendirici bulunmuş; aktif katılımı ve kendini ifade etmeyi teşvik etmiştir. “Bu ders, herkesin yargılanmadan tartışmalara katılabildiği için diğer derslerden gerçekten farklı ve güzeldi. Bir derste yanlış bir şey söyleme korkusu olmadan fikir beyan etmek benim için yeniydi” (G6).

Ders, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 4. sınıfta seçmeli olarak sunulmuştur. Ancak öğretmen adayları iki temel gerekçeyle dersin daha erken sınıflarda (örneğin 2. veya 3. sınıfta) verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Birincisi, dersin daha erken sunulmasının üniversite eğitimi boyunca medya konusunda daha fazla bilgi ve farkındalık kazanmalarını sağlayacağı düşünülmüştür. İkincisi, 4. sınıfta kariyer planlaması (sınavlara hazırlık ya da lisansüstü eğitim başvuruları gibi) öncelik kazandığından, derse yeteri kadar önem verilemeyeceği ifade edilmiştir.

Katılımcıların dikkate değer bir bölümü (%35) ise, derste sunulan örnek sayısının sınırlı olduğunu ve daha fazla çeşitlilik ile nicelikte örnek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durumun, haftalık ders süresi içinde geniş bir konu yelpazesinin işlenmesi zorunluluğundan kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf ortamındaki ifade özgürlüğü dersin güçlü yönlerinden biri olarak görülse de, bazı katılımcılar politik nedenlerle görüşlerini açıklamakta tereddüt ettiklerini belirtmiştir. Özellikle bazı tartışmaların aşırı derecede politikleştiği durumlarda, kişisel geçmişleri ve yetiştirilme tarzları nedeniyle kendilerini rahatsız hissettiklerini ifade etmişlerdir.

4. Medya okuryazarlığı dersi katılımcıların MO düzeylerini etkilemiş midir?

Son test bulguları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Son Teste İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	Mean	SD
Toplam ölçek	39	3.64	4.98	4.50	.337
Erişim	39	2.91	5.00	4.56	.466
Analiz	39	3.80	5.00	4.51	.374
Değerlendirme	39	3.57	5.00	4.51	.401
İletişim	39	3.33	5.00	4.44	.414

Tablo 6, katılımcıların dönem sonunda yüksek düzeyde MO'ya sahip olduğunu göstermektedir. Analiz, katılımcıların erişim ($M=4.56$, $SD=.466$), analiz ($M=4.51$, $SD=.374$), değerlendirme ($M=4.51$, $SD=.401$) ve iletişim ($M=4.44$, $SD=.414$) becerilerinde yüksek düzeyde okuryazarlığa sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların ders öncesi ve sonrası MO düzeyleri arasındaki farkı görmek amacıyla eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Ön Test ve Son Teste İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi Sonuçları

	Paired Differences					
	Mean	SD	t	df	Sig.(2-tailed)	d
Ön test						
Son test	-.21	.560	-2.368	38	.023	0.39

Tablo 7'deki sonuçlar, öğretmen adaylarının ders sonrasındaki MO düzeyinin ($M=4.50$, $SD=.337$), dönem başındaki MO düzeyine ($M=4.32$, $SD=.557$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir, $t(38) = -2.368$, $p < .05$. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen's d kullanılmış ve 0.39 değeri elde edilmiştir; bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bulgular, dersin İngilizce öğretmen adaylarının MO düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların MO düzeyleri dönem başında zaten görece yüksek olmasına rağmen, son testte gözlenen istatistiksel olarak anlamlı artış, dersin mevcut yeterliği yalnızca sürdürmekle kalmayıp MO becerilerinin daha da gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Tüm alt boyutlarda - erişim, analiz, değerlendirme ve iletişim - gözlenen gelişim, dersin hem medya içeriğiyle eleştirel etkileşimi hem de daha geniş medya ile ilişkili yeterlikleri desteklediğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, bir dönem süren bir medya okuryazarlığı (MO) dersinin İngilizce öğretmeni adaylarının MO gelişimi, beklentileri ve dersin etkililiğine ilişkin algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, yapılandırılmış ve ders temelli MO öğretiminin öğretmen adaylarının MO becerilerini anlamlı biçimde geliştirebileceğini ve aynı zamanda medyayla eleştirel etkileşimlerini ile pedagojik farkındalıklarını destekleyebileceğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, ders sonrasında öğretmen adaylarının MO düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Nicel analiz, erişim, analiz, değerlendirme ve iletişim alt becerilerinin tümünde önemli gelişmeler olduğunu göstermiştir; en düşük puan ise "iletişim" alt boyutunda elde edilmiştir. Bu durum, Erdem (2018) tarafından rapor edilen önceki bulgularla tutarlıdır ve öğretmen adaylarının medyayı tüketme ve eleştirel biçimde değerlendirme konusunda daha becerikli hâle gelirken, medya söylemine katkı sunma ve içerik üretme kapasitelerinin görece daha az geliştiğini göstermektedir. Bu dengesizlik, özellikle ELT sınıflarında çok yönlü iletişim ve dijital üretime verilen önemin artması

dikkate alındığında (Kellner ve Share, 2007; Yılmaz ve Özkan, 2013) dil öğretmeni eğitimi açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. “İletişim” boyutundaki görece sınırlı gelişim, dijital eğitimdeki “katılımcı boşluğu” kavramına ilişkin kaygıları da yansıtmaktadır (Jenkins vd., 2009). Bu kavram, öğrenenlerin yetkin tüketiciler olmalarına karşın dijital içerik üretiminde çekingen kaldıklarını ifade etmektedir. Bu katılımcı boşluğunu aşmak için araştırmacılar, kültürel olarak duyarlı, beceri odaklı ve etik temellere dayanan bir medya eğitimi yaklaşımını savunmakta; tüm öğrenenlerin pasif tüketicilerden aktif ve sorumlu medya üreticilerine dönüşmesini önermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmen eğitiminde MO derslerinin uygulanmasını destekleyen giderek artan araştırma alan yazınına katkı sunmaktadır. Önceki çalışmalar (Barut vd, 2016; Dolanbay, 2018; Karataş, 2017), yapılandırılmış MO programlarının katılımcıların MO becerilerinde ölçülebilir gelişmeler sağladığını göstermiştir. Ancak Türkiye’deki güncel araştırmalar büyük ölçüde betimsel ya da ilişkisel desenlere dayanmakta ve özellikle dil öğretmeni eğitimi bağlamında MO yeterliklerinin ders temelli müdahaleler yoluyla nasıl sistematik biçimde geliştirilebileceğine dair sınırlı içgörü sunmaktadır (Barut Tuğtekin, 2021; Çizmeci ve Karabağ Köse, 2021). Ayrıca mevcut müdahale çalışmaları değerli katkılar sunsa da disipline özgü pedagojik temellendirme hâlen geliştirilmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır (Dolanbay vd., 2021). Bu çalışmalar arasında, mesleki rolleri gereği öğrencileri medya metinlerindeki dilsel ve kültürel unsurlar arasında yönlendirme sorumluluğu taşıyan dil öğretmeni adaylarına özel olarak odaklanan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Bu durum, yakın dönem uluslararası derlemelerde de vurgulandığı üzere, Mo’nun sürdürülebilir şekilde dâhil edilmesi için tutarlı program tasarımı, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin önemine işaret eden sistematik olarak tasarlanmış ve değerlendirilmiş MO müfredatlarına duyulan gereksinimi güçlendirmektedir (Rojas-Estrada vd., 2024). Dolayısıyla bu çalışma, MO eğitimi dil öğretimi bağlamına dâhil ederek ve geleceğin eğitimcilerinin eleştirel okuryazarlığı pedagojik uygulamayla nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya koyarak mevcut alan yazını genişletmektedir. Bulgular, özellikle yanlış bilgilendirmeye mücadele etme, eleştirel sorgulamayı teşvik etme ve demokratik katılımı destekleme açısından öğretmen yetiştirmede yapılandırılmış ve pedagojik temellere dayalı MO eğitiminin önemini vurgulayan uluslararası araştırmalarla da örtüşmektedir (Manfra ve Holmes, 2020; Share ve Mamikonyan, 2020; Trust vd., 2022).

Bu ders, medyayı güç, ideoloji ve temsil bağlamında incelemeyi vurgulayan Eleştirel Medya Okuryazarlığı (EMO) alan yazınındaki temel yaklaşımlardan yararlanarak eleştirel bir bakış açısına sahip MO çerçeveleri doğrultusunda tasarlanmıştır (Kellner ve Share, 2007). Öğretmen adayları, medya metinlerinde dil ve çoklu ortam unsurlarının anlamı nasıl inşa ettiğini analiz ederek söylemin sosyal ve siyasi boyutlarıyla etkileşime girmiş ve daha eleştirel bir pedagojik duruş geliştirmiştir. Manipülasyon, yanlışlık ve bilgi düzensizliğine ilişkin artan farkındalıkları, Mihailidis (2018) tarafından “yurttaş medya okuryazarlığı” olarak adlandırılan yeterliğin gelişimini yansıtmakta ve MO eğitiminin eğitimcileri demokratik katılım için hazırlamadaki rolünü vurgulamaktadır. Dersin genel başarısına rağmen, dikkat çekici bir sınırlılık medya üretimine yeterince vurgu yapılmamış olmasıdır. İletişim alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir; bu durum dersin üretimden ziyade analize odaklanmış olmasını yansıtmaktadır. Barut ve diğerlerinin (2016) belirttiği gibi, üretime dayalı medya becerilerinin geliştirilmesi, öğrenenlerin dijital kültüre tam katılımını güçlendirmek açısından gereklidir. Bu bağlamda öğretmen adayları yalnızca medya mesajlarının pasif alıcıları değil, aynı zamanda medya temelli öğrenme ortamlarının potansiyel kolaylaştırıcılarıdır. Medya üretimine katılarak mesaj tasarımı, hedef kitle farkındalığı ve etik iletişim gibi, çağdaş dil öğretiminde giderek daha önemli hâle gelen becerilerle ilgili doğrudan deneyim kazanabilirler. Ayrıca ders değerlendirmeleri ve görüşmeler yoluyla toplanan geri bildirimler, dersin beceri gelişimi için uygulamalı medya üretiminin dâhil edilmesinin önemini yeterince dikkate almamış olabileceğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları çeşitli medya metinleriyle eleştirel biçimde etkileşime girebilmiş olsalar da, yaratıcı bir bileşenin yokluğu öğrenmelerini içselleştirme ve aktarma kapasitelerini sınırlamış olabilir. Bu sorunu gidermek amacıyla, dersin gelecekteki uygulamalarında üretime dayalı uzantılar olarak dijital hikâye anlatımı, sesli dijital yayın üretimi veya katılımcı gazetecilik etkinlikleri dâhil edilerek öğrencilerin eleştirel tüketicilerden eleştirel üreticilere geçişi desteklenebilir.

Ders ayrıca katılımcıların MO eğitimine ilişkin beklentilerini de netleştirmiştir. Katılımcıların çoğu başlangıçta İngilizce haber analizine odaklanılmasını beklerken, zamanla yanlış bilgilendirme, dilsel yanlışlık ve temsilin kültürel politikaları gibi daha geniş medya olgularına yönelik artan bir ilgi göstermiştir. Bu çeşitli beklentiler, katılımcıların yalnızca ders içeriğine açık olduklarını değil, aynı zamanda dersin daha geniş yansımalarına da duyarlı olduklarını göstermektedir. İngilizcenin farklı medya platformlarında nasıl işlediğini anlama isteği, dil ile ideoloji arasındaki kesişime yönelik artan bir farkındalığa işaret etmektedir; bu da Janks (2010) tarafından vurgulanan eleştirel okuryazarlığın temel ilkelerinden biridir.

İlginç bir biçimde, öğretmen adayları dijital ve sosyal medya bağlamlarında bilgi düzensizliğini tanımlama ve buna karşı koyma konusunda güçlü bir öğrenme isteği dile getirmiştir; bu durum öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemini de vurgulamaktadır (Frau-Meigs, 2019). Günümüzün medyaya doymuş dünyasında eğitimcilerin, algoritmik yanlışlık, yankı odaları ve deepfake'lerle karakterize edilen karmaşık bilgi ortamlarında öğrencileri yönlendirmeye hazır olmaları gerekmektedir. Wardle ve Derakhshan'a (2017) göre bilgi düzensizliğiyle mücadele; ulusal hükümetler, medya kuruluşları, teknoloji şirketleri, eğitimciler ve sivil toplum dâhil tüm paydaşların, risklere ilişkin kamu farkındalığını artırmak, eleştirel bilgi okuryazarlığını teşvik etmek ve bireyleri güvenilir bilgiye erişme ve bu bilgiyi değerlendirme konusunda güçlendirmek amacıyla eşgüdümlü çabasını gerektirmektedir. Bilgi düzensizliği konusunun bu derse dâhil edilmesi, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına doğrudan yanıt vermiş ve izlencenin en etkili yönlerinden biri olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yanlış bilgilendirmeye başa çıkma ve MO öğretiminde kurumsal, pedagojik ve sosyal ve politik sınırlılıklarla baş etme konularında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili uluslararası kaygıları da yansıtmaktadır (McAnulty, 2020; Yeleussiz, 2024).

Öğretmen adaylarının geri bildirimlerinden ortaya çıkan en belirgin temalardan biri gerçek yaşamla ilişkililik olmuştur. Dersin haber metinleri, reklamlar ve sosyal medya paylaşımları gibi özgün medya metinlerine dayanması, öğretmen adaylarının deneyimsel öğrenme etkinlikleri aracılığıyla kuram ile uygulama arasında köprü kurmalarını sağlamıştır. Katılımcılar, MO çerçevelerinden türetilen yönlendirici soruları kullanarak gerçek medya metinlerini analiz etmiş, farklı medya platformlarında dil kullanımını karşılaştırmış ve bu metinlerde gömülü dilsel ve ideolojik tercihleri tartışmıştır. Güncel olayların tartışılması, gerçek medya mesajlarının analiz edilmesi ve bunların pedagojik ilgi alanlarıyla ilişkilendirilmesi ders boyunca tekrar tekrar vurgulanmıştır. Bu bulgular, gerçek görevlerin derin öğrenmeyi desteklemedeki rolünü vurgulayan deneyimsel öğrenme alan yazınıyla örtüşmektedir (Kolb, 1984; İnan, 2010).

Bunun yanı sıra, dersin etkileşimli ve öğrenci merkezli yapısı sıklıkla güçlü bir yön olarak belirtilmiştir. Öğretmen adayları, sınıf tartışmaları, beyin fırtınası etkinlikleri ve işbirlikli görevlerin, karmaşık medya meseleleriyle destekleyici bir ortamda etkileşim kurmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrenenleri pasif alıcılar yerine öğrenme sürecinin işbirlikçi paydaşları olarak gören Paulo Freire'nin pedagojik idealleriyle tutarlıdır. Bu yaklaşım ayrıca sınıfta hassas politik ya da toplumsal konuların tartışılması sırasında ortaya çıkabilecek yabancılaşma riskini azaltmaya da yardımcı olmuştur.

Bununla birlikte, ders bazı güçlüklerden de arınmış değildir. Az sayıda katılımcı politik konular tartışılırken rahatsızlık hissettiklerini belirtmiş; bu durum sınıf içi söylem için daha açık yönergelerin ve farklı görüşler için güvenli bir alan oluşturma konusunda daha bilinçli bir yaklaşımın gerekliliğine işaret etmiştir. EMO tartışmalı ya da hassas konularla ilgilenmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimcilerinin, kapsayıcı ve saygılı bir öğrenme ortamını sürdürürken zor konuşmaları kolaylaştırma konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir (Mihailidis ve Thevenin, 2013).

Katılımcıların belirttiği bir diğer sınırlılık ise medya örneklerinin çeşitliliğinin yetersiz olmasıdır. Ders video, makale ve sosyal medya içerikleri gibi çeşitli formatları içermiş olsa da, bazı adaylar seçimin kapsam açısından dar olduğunu düşünmüştür. Özellikle televizyon yayınları ve belgeseller gibi görsel medyaya, ayrıca hiciv, bilgi görseli ve meme gibi türe özgü içeriklere daha fazla yer verilmesini istemişlerdir. Bu geri bildirim, güncel iletişim pratiklerinin çoklu ortam niteliğini dikkate alarak dersin gelecekteki uygulamalarında daha geniş bir medya formatı yelpazesinin dâhil edilmesi gerektiği ortaya koymaktadır.

Birçok katılımcı, MO kavramlarıyla son sınıfta karşılaşmalarının, bu kazanımları diğer dersler ya da uygulama deneyimleri boyunca kullanma imkânlarını sınırladığını belirtmiştir. Program geliştirme perspektifinden bakıldığında bu durum, MO eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarına daha erken aşamalarda dâhil edilmesinin önemine işaret etmektedir.

Pedagojik açıdan bulgular, MO'nun dil öğretmeni eğitimine dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Medya dil, kimlik ve iletişimi giderek daha fazla şekillendirirken, geleceğin öğretmenlerinin yalnızca medyayı eleştirel biçimde analiz etmeye değil, aynı zamanda pedagojik olarak kullanmaya da hazır olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler; medya temelli dersler tasarlamayı, eleştirel tartışmaları yürütmeyi ve yanlış bilgilendirme, temsil ve dijital etik gibi konuları ele almayı içermektedir. Bu beceriler, Küresel Vatandaşlık Eğitimi ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim gibi 21. yüzyılın daha geniş eğitim öncelikleriyle örtüşmektedir. Ayrıca sonuçlar, MO eğitiminin sınıf içi öğretimin ötesine uzanan mesleki becerilerin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, bilinçli kararlar verme ve kamusal tartışmalara katılma konusunda daha fazla özgüven kazandıklarını ifade etmiştir; bu beceriler yalnızca öğretmenler için değil, aynı zamanda aktif ve sorumlu yurttaşlık için de temel niteliktedir. Bulgular, MO'nun bireyleri demokratik kamusal yaşama daha bilinçli ve sorumlu biçimde katılmaları konusunda güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular ayrıca MO eğitiminin, aday dil öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl algıladıklarını ve nasıl hayata geçirdiklerini etkileyebileceğini göstermektedir. Katılımcılar kendilerini yalnızca dilsel bilgiyi aktaran kişiler olarak görmek yerine, eleştirel sorgulamanın, kültürel farkındalığın ve etik iletişimin kolaylaştırıcıları olarak konumlandırmaya başlamıştır. Bu gelişim, dijital çağda öğretmenlik mesleğinin daha geniş bir yeniden tahayyülünü yansıtmaktadır; bu bağlamda yansıtıcı katılım, toplumsal sorumluluk ve pedagojik yenilikçilik ön plana çıkmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma eleştirel bir perspektifle tasarlanan bir MO dersinin İngiliz Dili Eğitimi programı içerisinde uygulanabilirliğini ve değerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının MO gelişimi, ders beklentileri ve geri bildirimlerinin karma yöntemli bir değerlendirmesi aracılığıyla araştırma, MO öğretiminin geleceğin eğitimcilerinin eleştirel düşünme becerileri, mesleki kimlik gelişimleri ve pedagojik hazırlıkları üzerindeki olumlu etkisine dair kanıt sunmaktadır.

Bununla birlikte, gelecekteki uygulamalarda dersin sınırlılık ve zayıf yönlerinin medya üretim etkinliklerinin dâhil edilmesi, medya formatlarının çeşitlendirilmesi ve tartışmalı konulara ilişkin gönüllülük esasına dayalı, saygılı tartışma ortamlarının güçlendirilmesi yoluyla giderilmesi dersin etkililiğini en üst düzeye çıkaracaktır. MO eğitiminin dil öğretmeni yetiştirme programlarına daha geniş ve sistematik biçimde dâhil edilmesi, yarının medya ekosistemlerini yalnızca anlamaya değil, aynı zamanda şekillendirmeye de hazır; daha yansıtıcı, bilinçli ve toplumsal sorumluluk sahibi dil eğitimcilerinin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2025, December 15). *ACTFL Guiding principles for language learning*. <https://www.actfl.org/educator-resources/guiding-principles-for-language-learning/literacy-language-learning>
- Anderson, J. A. (1981). Receivership skills: An educational response. In M. Ploghoft & J. A. Anderson (Eds.), *Education for the television age* (pp. 9-19). Springfield.
- Aslan, N., & Tuncer Basel, A. (2017). Media literacy levels of students in education faculty (İzmir sample). *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 1353-1372. <https://izlik.org/JA45YE27ZR>
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy* (Report No. ED365294). <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>
- Aydemir, S., & Demirkan, Ö. (2018). Gender-aware media literacy training: A needs analysis study for prospective teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 6-30. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.1>
- Barut, E., Demirel, V., Erbaş, Ç., Dikmen, C. H., & Sak, N. (2016). Media literacy training for prospective teachers: Instructional design process and its evaluation. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(1), 49-70. <https://izlik.org/JA32EG95BF>
- Barut Tuğtekin, E. (2021). The investigation of college students' new media literacy levels. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2431-2459. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1005030>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çizmecı, S., & Karabağ Köse, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yeni medya okuryazarlığı üzerine bir inceleme [Special Issue]. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, (9), 142-146. <https://izlik.org/JA92SU48NY>
- Deveci, H., & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43. <https://izlik.org/JA86SM98PZ>
- Dolanbay, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimi modeli* (Thesis No. 534566) [Doctoral dissertation, Marmara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Dolanbay, H., Akengin, H., & Tuncel, G. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 97-112. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.717848>
- Erdem, C. (2018). *Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı* (Thesis No. 494214) [Doctoral dissertation, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Erdem, C., & Erişti, B. (2018). Paving the way for media literacy instruction in preservice teacher education: Prospective teachers' levels of media literacy skills. *International Journal of Instruction*, 11(4), 795-810. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11450a>

- Erişti, B., & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6199>
- Frau-Meigs, D. (2019). A curriculum for MIL teaching and learning. In U. Carlsson (Ed.), *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age: A question of democracy* (pp. 57-66). Department of Journalism, Media and Communication (JMG), University of Gothenburg.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder (Original work published 1968).
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.
- Gülay, E., Aydın, N., & Çelik, Ş. (2023). Öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 3(1), 67-86. <https://izlik.org/JA99SS23RC>
- Hobbs, R. (2001). Media literacy skills: Interpreting tragedy. *Social Education*, 65(7), 406-411.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2019). Media literacy foundations. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (pp. 1-19). JohnWiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0063>
- Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action: questioning the media*. Rowman & Littlefield. <https://doi.org/10.4324/9781003118824-60>
- Hobbs, R., & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy: Teaching digital media and popular culture in elementary school*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781506335445>
- İnan, T. (2010). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri (Thesis No. 273385) [Master's thesis, Dumlupınar University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- İnan, T., & Temur, T. (2012). Examining media literacy levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 269-285. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/199>
- Janks, H. (2010). Language, power, and pedagogies. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 40-61). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.30945924.6>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Karataş, A. (2008). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri (Thesis No. 219377) [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Karataş, A. (2017). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve eğitim fakültelerine yönelik bir "medya okuryazarlığı" eğitim programı tasarısı (Thesis No. 486010) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). Peter Lang.
- Koç, A., & Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf Fen Bilimleri ve İngilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(10), 7-19. <https://izlik.org/JA23MN83PM>
- Kolb, D. A (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>

- Manfra, M., & Holmes, C. (2020). Integrating media literacy in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 121-141. <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/social-studies/integrating-media-literacy-in-social-studies-teacher-education/>
- McAnulty, J. (2020). Preservice teachers' perceptions of teaching news media literacy. *Social Studies Research and Practice*, 15(1), 97-113. <https://doi.org/10.1108/SSRP-11-2019-0054>
- Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: Re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media, and Technology*, 43(2), 152-164. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017, July 18). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://saraykent.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_09/05164224_TanYtYm_KitapYY.pdf
- National Association of Media Literacy Education. (n.d). *Media literacy defined*. NAMLE. <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>
- Öztay O. H., & Öztay E. S. (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 600-612. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.479>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., Zubizarreta, A. C., & Aguaded, I. (2017). Media literacy and digital skills for enhancing critical thinking in networked society. In J. M. Dodero, M. S. I. Sáiz, & I. R. Rube (Eds.), *TEEM 2017: Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1-7). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3144826.3145417>
- Potter, W. J. (2016). *Media literacy*. Sage.
- Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., & Garcia-Ruiz, R. (2024). Media and information literacy in the prescribed curriculum: A systematic review on its integration. *Education and Information Technologies*, 29(8), 9445-9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>
- Saliu, H. (2024). Navigating media literacy in the AI era: Analyzing gaps in two classic media literacy books. *Journal of Applied Learning & Teaching (JALT)*, 7(2), 1-12. <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.2.25>
- Share, J., & Mamikonyan, T. (2020). Preparing English teachers with critical media literacy for the digital age. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 37-54. <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/english-language-arts/preparing-english-teachers-with-critical-media-literacy-for-the-digital-age/>
- Schneider, F. (2013, May 13). *How to do a discourse analysis*. PoliticsEastAsia. <https://www.politicseastasia.com/studying/how-to-do-a-discourse-analysis/>
- Schwarz, G. (2001). Literacy expanded: The role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 111-119. <https://www.jstor.org/stable/23478281>
- Shaikh, G., & Özdaş, F. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir analiz. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 59-91. <https://doi.org/10.53506/egitim.1056035>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Talan, S., & Kuru, E. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2105-2152. <https://izlik.org/JA33KS34NK>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.

- Trust, T., Maloy, R., Butler, A., & Goodman, L. (2022). Critical media literacy in teacher education: Discerning truth amidst a crisis of misinformation and disinformation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 30(2), 167-176. <https://doi.org/10.70725/007235rcfely>
- Uslu, S., Yazıcı, K., & Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 756-778. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.31201>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>
- Yeleussiz, A. (2024). Exploring EFL teachers' perceptions of media literacy in Kazakhstan. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(1), 282-316. <https://jsr.org/index.php/jsr/article/view/5682>
- Yılmaz, Ö., & Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1), 178-183. <https://izlik.org/JA24FY37ND>
- Yördem, A. (2012). *Pre-service teachers' perceptions of media literacy in the department of English language teaching in Turkey* (Thesis No. 345883) [Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Ekler

Ek 1 – Gözden Geçirilmiş Ders İzlenesi (Uygulama Sonrası Sürüm)

Dersin Amaçları: Bu ders, öğrencilere medya ve okuryazarlık kavramlarına ilişkin açık ve kapsamlı bir anlayış kazandırmayı; medya içeriklerini ve bunların toplumsal etkilerini eleştirel biçimde analiz edebilecek becerilerle donatmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler medyada dilin gücünü inceleyecek, uygulamalı medya okuryazarlığı becerileri geliştirecek ve medya ile dil öğretimi arasındaki ilişkiyi araştıracaktır. Ayrıca özgün medya materyallerini ders planlarına etkili biçimde dâhil etmeyi öğreneceklerdir.

Öğrenme Çıktıları:

Bu dersin sonunda öğrenciler:

- medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığına ilişkin temel kavramları tanımlayabilecek,
- yerleşik medya okuryazarlığı çerçevelerini kullanarak medya mesajlarına erişebilecek, bunları analiz edebilecek, değerlendirebilecek ve iletebilecek,
- haberler, reklamlar, filmler ve sosyal medya içerikleri dâhil olmak üzere medya metinlerindeki yanlışlık, kalıp yargılar ve ideolojik konumlanmaları belirleyebilecek,
- medya söyleminde anlamın ve güç ilişkilerinin şekillenmesinde dilin rolünü eleştirel biçimde inceleyebilecek,
- medya ortamlarında yanlış bilgi, bilgi çarpıtma ve hileli yönlendirme arasındaki farkı ayırt edebilecek,
- öğrenenlerin yaşına, dil düzeyine ve eğitim bağlamına uygun medya temelli İngilizce öğretim etkinlikleri tasarlayabilecek,
- özgün medya materyallerini farklı ELT sınıf ortamlarına uyarlayabilecek,
- geleceğin öğretmenleri ve sorumlu medya kullanıcıları olarak kendi medya pratikleri üzerine yansıtıcı değerlendirme yapabilecektir.

Hafta	Konu	Yöntem ve Teknikler	Materyaller
1	Medya Okuryazarlığına Giriş • Medya okuryazarlığına genel bakış • Tanımlar • Temel ilkeler • Eğitimde önemi	Anlatım Tartışma, beyin fırtınası, yönlendirilmiş soru-cevap (katılımcıların medya deneyimlerinin ortaya çıkarılması ve başlangıç kavrayışlarının birlikte haritalandırılması)	Ders slaytları, giriş el kitapçıkları
2	Medya Mesajlarının Eleştirel Analizi • Medyayı analiz etmeye yönelik araçlar ve stratejiler • Bilgi düzensizliği türleri	Atölye çalışması (analitik çerçeveler kullanılarak küçük gruplarda medya metni analizi) Grup tartışması Uygulamalı etkinlik (örneklerin bilgi düzensizliği türlerine göre sınıflandırılması)	Medya klipleri, çalışma kâğıtları
3	Medya Mesajlarının Eleştirel Analizi II • Beş temel soru aracılığıyla medya analizi	Atölye (medya okuryazarlığının “beş temel sorusu” çerçevesinde yapılandırılmış analiz) Grup tartışması (anlam, amaç ve hedef kitlenin nasıl inşa edildiğinin değerlendirilmesi) Uygulamalı çalışma	Medya klipleri, çalışma kâğıtları
4	Medyada Etki ve Yanlılığı Anlamak • Medya içeriklerinde yanlılık ve etkiyi belirleme	Grup analizi (haber metinlerinde çerçeveleme ve ideolojik konumlanmanın incelenmesi) Yönlendirilmiş tartışma Eleştirel sorgulama	Makaleler, medya analiz formları
5	Medyada Temsil ve Kalıp Yargılar • Toplumsal cinsiyet, ırk, kültür ve kimlik temsilleri	Anlatım Grup tartışması Vaka analizi Film çözümlemesi (stereotipik temsillerin yakın okuması) İşbirlikli projeler	Filmler, reklamlar, akademik okumalar
6	Medyada Dilin Analizi • Farklı medya araçlarında dilin kullanımı • Eleştirel söylem çözümlemesi	Tartışma Anlatım Soru-cevap Grup çalışması Uygulamalı etkinlik	Medya analiz formları, reklamlar
7	Medya Okuryazarlığının İngilizce Öğretimine Entegrasyonu • Medyanın dil öğretimine dâhil edilme stratejileri	Etkileşimli anlatım Küçük grup çalışması (medya kullanarak sınıf etkinliği tasarımı) İşbirlikli planlama	Örnek ders planları, öğretim materyalleri
8	Ara Sınav		
9	Medya Temelli Öğretim Materyali Tasarımı • Uygulamalı materyal geliştirme	Atölye (adım adım materyal tasarımı) Akran değerlendirmesi	Etkinlik şablonları, akran değerlendirme formları

10	Medyanın Farklı Öğrenen Düzeylerine Uyarlanması • Farklı yaş ve dil düzeylerine uyarlama	Tartışma Uygulamalı etkinlik (aynı medya metninin farklı öğrenen profillerine uyarlanması)	Uyarlama rehberleri, örnek medya metinleri
11	Sosyal Medyanın Dil Öğrenimindeki Rolü • Olanaklar ve sınırlılıklar	Anlatım Tartışma Grup münazarası Gerçek örnek analizi	Araştırma makaleleri, sosyal medya örnekleri
12	Dil Öğrenme ve Öğretiminde Yapay Zekânın Rolü • Uygulamalar ve faydalar • Etik boyut	Etkileşimli gösterim (YZ araçlarının uygulamalı kullanımı) Tartışma Grup projeleri Vaka analizi Etik değerlendirme (yanlılık, yazarlık ve sorumluluk)	Dil öğrenme YZ araçları (örn. ChatGPT, Grammarly, Babbel) Araştırma makaleleri, vaka çalışmaları Öğrenci proje materyalleri
13	ELT’de Medya Projeleri • Medya temelli proje geliştirme ve sunum	Grup çalışması Akran geri bildirimi İşbirlikli öğrenme Akran değerlendirme	Öğrenci projeleri, değerlendirme formları
14	Öğrenci Sunumları ve Akran Değerlendirmesi I	Sunumlar Geri bildirim oturumu	Özet notlar, örnek sorular, proje materyalleri
15	Öğrenci Sunumları ve Akran Değerlendirmesi II Genel Tekrar ve Final Sınavına Hazırlık	Soru-cevap Etkileşimli tekrar Sunumlar	
16	Final Sınavı Haftaları		
17			

Ek 2 – Ara Dönem ve Dönem Sonu Değerlendirme Soruları

Ara Dönem Değerlendirmesi

1. Ders şu ana kadar beklentilerinizi karşıladı mı? Lütfen açıklayınız.
2. Önceki haftalara dönüp baktığınızda, işlediğimiz konular ve içerikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Ders süresince kullanılan yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Okuma metinleri, videolar ve diğer ilgili materyallerin seçimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşünüz nedir?
6. Sizce bu ders, herhangi bir medya türüyle etkileşime girdiğinizde size ne ölçüde ve nasıl katkı sağlayabilir?

Dönem Sonu Değerlendirmesi

1. Ders beklentilerinizi karşıladı mı? Lütfen açıklayınız.
2. Önceki haftalara dönüp baktığınızda, işlediğimiz konular ve içerikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Dersin herhangi bir değişikliğe ihtiyacı var mı? Varsa, ne önerirsiniz?
3. Aşağıdaki unsurlara ilişkin genel değerlendirmeniz nedir?
 - a. Ders süresince kullanılan yöntem ve teknikler
 - b. Okuma metinleri, videolar ve diğer ilgili materyallerin seçimi
 - c. Ölçme ve değerlendirme teknikleri
4. Sizce bu ders, kişisel yaşamınızda medya ile etkileşime girdiğinizde size ne ölçüde ve nasıl katkı sağlayabilir?
5. Bu derste öğrendiğiniz bilgileri gelecekteki öğretmenlik kariyerinizde kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
6. Dersin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Ek 3 – Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Dersin genel değerlendirmesi nedir? (İzlenim, konular, ders saati vb.)
2. Kullanılan yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Ek önerileriniz var mı?
3. Kullanılan materyaller (videolar, okuma metinleri, örnekler) hakkında ne düşünüyorsunuz? Derste görmek ya da çıkarılmasını istediğiniz materyaller var mı?
4. Ders izlencesine eklenmesini ya da çıkarılmasını istediğiniz konular var mı? Neden?
5. Bu dersten medya ile etkileşim kurarken (ders süresince ve sonrasında) fayda sağlıyor musunuz?
6. Bu dersin öğretmenlik kariyerinizde size yardımcı olacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
7. Dersin güçlü ve zayıf yönlerini sıralayabilir misiniz?



Türkiye’deki mültecilerin müzik eğitimine genel bir bakış: odak grup çalışması

Berkcan Kayaarslan ¹, Ömer Üçer ², Erkan Tonyalı ³, Ömer Bilgehan Sonsel ⁴

Öz

Bu araştırma, Türkiye’de mülteci öğrencilerin müzik eğitimine entegrasyon sürecini, farklı örneklerde görev yapan müzik öğretmenlerinin görüşleri üzerinden incelemektedir. Nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak bütüncül çoklu durum deseni kullanılmış, veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Katılımcılar, mültecilerin yoğun yaşadığı illerden ve farklı eğitim kademelerinden seçilmiş 16 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma öncesinde 32 müzik öğretmeniyle pilot görüşme yapılmış, elde edilen bulgular doğrultusunda odak grup soruları hazırlanmıştır. Bulgular; UNICEF Al Farah Projesi kapsamındaki öğretmenlerin, ulaşım ve enstrüman temini gibi destekler sayesinde öğrencilerin okula devam ve derse katılımının yüksek olduğunu; İstanbul ve Anadolu’daki öğretmenlerin ise dil bariyeri, ekonomik nedenler ve aile ilgisizliği gibi etkenlerle olumsuz temalar bildirdiğini göstermektedir. Ortaokullarda devamsızlık oranı liselere kıyasla daha yüksektir, erkek öğrenciler ekonomik sebeplerle daha fazla devamsızlık yapmaktadır. Oryantasyon süreci konusunda, UNICEF Al Farah grubu dışında tüm katılımcılar dil ve kültürel uyum eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır. Dil bariyerinin teorik derslerde daha belirgin, uygulamalı derslerde ise daha az sorun yarattığı, müzik derslerinin dil gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Milli bilinç konusunda UNICEF grubundaki öğrenciler marşlara ve milli günlere ilgi gösterirken, diğer gruplarda aile baskısı, duygusal bağ eksikliği ve ilgisizlik ön plandadır. Türk ve mülteci öğrencilerin karşılıklı tutumları genel olarak olumsuzdur ve akran zorbalığı en yaygın sorundur. Müzik dersleri bu konuda genellikle nötr etki yaratmakla birlikte, bazı durumlarda birleştirici rol üstlenebilmektedir. Araştırma, mülteci öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımı için kapsamlı oryantasyon programları, dil desteği, öğretmenlere kapsayıcı eğitim becerileri kazandırılması ve müzik gibi uygulamalı

Anahtar Kelimeler

Mülteciler
Mülteci müzik eğitimi
Türkiye’de mülteciler
Müzik eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.08.2025

Kabul Tarihi: 18.02.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 17.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2888

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, bercankayaarslan@outlook.com

² Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Kars, Türkiye, omerucerr@gmail.com

³ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, erkantonyali@gmail.com

⁴ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, bilgehansonsel@gazi.edu.tr

derslerin entegrasyonda araç olarak kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu yönde geliştirilecek bütüncül politikaların, hem mülteci öğrencilerin akademik başarısını hem de toplumsal uyumu güçlendireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Giriş

Göç olgusu içinde, tanım ve statü açısından farklılık gösteren göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları sıkça birbirine karıştırılmaktadır. Mülteciler genellikle korku ve baskı gibi zorlayıcı sebeplerle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan kişilerdir, göçmenler ise daha iyi yaşam koşulları arayışıyla gönüllü olarak göç ederler (Ziya, 2012). Mülteci ile sığınmacı arasında ince bir fark vardır. Mülteci; ırk, din, milliyet, belirli bir sosyal gruba üyelik veya siyasi görüş nedeniyle zulme uğrama tehlikesi bulunan, bu sebeple kendi ülkesinden korunma talep edemeyen veya etmeyen yabancı kişidir. Kendi ülkesinden ayrılp başka bir ülkeden koruma talep ettiğinde ise, bu talepler doğrulanıp onaylanana kadar “sığınmacı” olarak kabul edilir, onaylandıktan sonra ise mülteci statüsünü kazanır (Esenlikci ve Engin, 2019). Türkiye, stratejik coğrafi konumu ve bölgeyle olan derin tarihsel-kültürel bağları nedeniyle, tarih boyunca çeşitli göç dalgaları ve mülteci hareketleri için bir geçiş ve hedef ülkesi konumunda olmuştur.

Günümüzde Türkiye açısından en büyük göç dalgası, 2011 yılında Suriye’de başlayan iç karışıklıklar sonucunda gerçekleşmiştir (Karakaya, 2020). 15 Mart 2011’de barışçıl protestolar şeklinde başlayan hareketler, Esad rejiminin sivillere yönelik şiddetli baskı girişimlerine karşı ülkenin farklı bölgelerinde yerel muhalif grupların oluşmasıyla derin bir savaşa dönüşmüştür (Eker, 2015). Çatışmalardan kaçan insanlar, Suriye ile en uzun kara sınırına sahip olan Türkiye’ye sığınmayı tercih etmiştir. Türkiye’nin tercih edilmesinin bir diğer nedeni ise, coğrafi konumu itibarıyla doğudan batıya yönelik sığınma hareketlerinde bir transit ülke olabilmesidir (Erten, 2015). Ancak Türkiye’nin, bu denli büyük çaplı bir göç hareketine hazırlıksız olması ve Suriye’den gelen sığınmacıların kontrolsüz şekilde ülkeye girişi, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan olumsuz etkiler yaratmıştır (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017). Birleşmiş Milletler verilerine göre, 3,6 milyon Suriyeli Türkiye’de geçici koruma kapsamında kayıt altına alınmıştır (International Organization for Migration, t.y.). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu (UNHCR) 2025 Nisan verilerine göre dünya genelinde zorla yerinden edilmiş kişi sayısı toplam 122,1 milyona ulaşmıştır (UNHCR, 2025). Ayrıca, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2021’den sonra bünyesindeki 38 ülkede kalıcı göç hareketlerinin %26 arttığını tespit etmiştir (OECD, 2025).

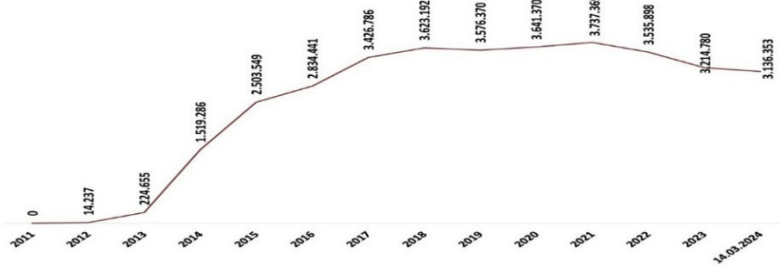
Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), dünya genelinde sığınmacı konumundaki yaklaşık 36 milyon okul çağındaki çocuğun, gittikleri ülkelerde on yıl veya daha uzun süre kaldıkları durumlarda bu ülkelerin eğitim politikalarına entegre edildiklerini ifade etmektedir (UNESCO, 2023). 2011 Suriye iç savaşının ardından, Türkiye’ye gelen Suriyelilerin savaş bitince ülkelerine döneceği varsayımına dayalı politikalar geliştirme çabaları başlamıştır (Culbertson ve Constant, 2015). Bu dönemde daha çok kamplarda yaşayan Suriyeli çocuklara yönelik kısa vadeli politikalar ve planlar hazırlanmıştır (Gencer, 2017). 2013 yılına gelindiğinde, Suriye’deki iç savaş ve şiddetin artmasıyla Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin sayısı yükselmiş, bu durum onların eğitimle ilgili sorunlarını gündemin ön sıralarına taşımıştır. Suriye’de askeri bir çözüm ihtimalinin zayıflamasıyla birlikte, Suriyelilerin eğitime erişimini sağlayacak yeni yollar geliştirilmiştir (Seydi, 2014). Bu alandaki en önemli girişimlerden biri, özellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde açılan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) olmuştur (Usta vd., 2018). Geçici Eğitim Merkezleri, Türkiye’ye kitlesel olarak göç eden okul çağındaki yabancı öğrencilerin, kendi ülkelerinde yarım kalan eğitimlerine devam edebilmeleri amacıyla kurulmuş kurumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Bu merkezlerin faaliyet gösterdiği geçiş sürecinde eğitim dili Arapça olarak uygulanmış (UNICEF, 2022) ve kullanılan eğitim programı, Suriye Geçici Hükûmeti tarafından gözden geçirilerek Suriye Eğitim Bakanlığı müfredatına dayandırılmıştır (BEKAM, 2015, aktaran Emin, 2016).

İç savaşın ilk iki yılında yaklaşık 224.655 göçmen Türkiye'ye gelmiş, 2013 yılında ise Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) yürürlüğe girmiştir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Bu kanun, belirli kimlik belgesine sahip Suriyelilere sağlık hizmetleri, eğitim, istihdam ve sosyal yardımlar gibi temel hakların sağlanacağını hükme bağlamıştır (Şimşek, 2018). 2013'te YUKK'un yürürlüğe girmesinin ardından, 2014 yılında Geçici Koruma Yönetmeliği çıkarılmış ve "Avrupa dışındaki ülkelerden gelenlerin şartlı mülteci, ikincil koruma veya geçici koruma kavramlarıyla tanımlanmasına" karar verilmiştir (Erdoğan ve Kaya, 2015).

Göçmenlerin gittikleri ülkelerde sosyal yaşama katılımı hem bu bireyleri hem de ev sahibi ülke halkını doğrudan etkiler. Göçten en fazla etkilenen gruplardan biri ise çocuklardır (Dustmann ve Glitz, 2011). Mülteci çocukların karşılaştığı temel sorunlardan biri eğitimidir. Yaşadıkları olumsuz koşullar nedeniyle, eğitimlerini sürdürebilmeleri konusunda ciddi zorluklar yaşamaktadırlar (Duran Yılmaz, 2023).

2016 yılında, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesine ve Geçici Eğitim Merkezleri'nin kapatılmasına karar verilmiştir (MEB, 2016). Bu kapsamda, Suriyeli öğrencilerin eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2015). Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim dilinin Türkçe yerine Arapça olması, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamasında önemli bir engel oluşturmuştur (Beyhan ve Epçaşan, 2018). Bu nedenle, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında yapılan anlaşma ile PIKTES Projesi başlatılmıştır (Karaman, 2018). Projenin amacı, yabancı uyruklu çocukların eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre edilmesini ve Türkiye'deki sosyal uyumlarının sağlanmasını desteklemektir (PICTES, 2024).

2024 yılına gelindiğinde, geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısı 3.136.353 olarak tahmin edilmektedir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan 0-18 yaş aralığındaki mülteci sayısı 1.534.447 olup, bunların 791.324'ü erkek, 743.123'ü ise kadındır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). 2011 ile 2024 yılları arasında Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısındaki değişim Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 2011–2024 Yılları Arasında Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Sayısındaki Değişim

Mülteci eğitiminde millî bilinç, entegrasyon ve oryantasyon süreçleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Güzel’e (2006) göre millî bilinç; vatan-millet-bayrak üçlüsü çerçevesinde bireyleri bilgilendirmek, aidiyet duygusu kazandırmak, ortak kader ve ortak değerler bilinci oluşturmak şeklinde tanımlanmaktadır. European Council on Refugees and Exiles’e (ECRE) göre mülteci entegrasyonu, (zorunlu) göçmenler ile ev sahibi toplumdaki yerleşik nüfus ve diğer toplulukları kapsayan, çok boyutlu ve çift yönlü bir süreçtir (European Council on Refugees and Exiles’e [ECRE], 1999, s. 2-3). Oryantasyon ise Temiz’e (2020) göre, göç edilen ülkenin dilini, geleneklerini, değerlerini ve kurallarını öğrenerek topluma uyum sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, kısaca oryantasyon süreci olarak adlandırılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye’deki mülteci öğrencilerin müzik eğitimi durumunu incelemek önem taşımaktadır. Araştırmanın temel problemi, “mülteci öğrencilerin müzik eğitimine yönelik bakışlarının, farklı eğitim odakları ve yaş grupları ekseninde incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, mülteci öğrencilerin okula devam durumunu ve derse katılımı, genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon süreçleri, müzik derslerinin etkisi ve dil engeli, millî bilinç düzeyi ile Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma paradigması çerçevesinde durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma, mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçladığından, durum çalışması modellerinden bütüncül çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninde, “her biri kendi içinde bütün olarak algılanabilecek birden fazla durum bulunur. Her durum kendi içinde bütüncül bir şekilde ele alınır ve ardından birbirleriyle karşılaştırılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 301).

Katılımcılar

Araştırmaya katılacak müzik öğretmenleri, çalışmadan önce yapılan pilot uygulamada elde edilen bulgular ve Türkiye’de mültecilerin yoğun olarak yaşadığı iller dikkate alınarak belirlenmiştir (Mülteciler Derneği, 2023). Bu kapsamda, pilot görüşme için Adana, Ankara, İstanbul ve Hatay’dan birer müzik öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Pilot görüşmenin ardından, odak grup görüşmeleri için katılımcılar belirlenmiş ve okul düzeyleri ile Türkiye’nin coğrafi bölgelerine göre 4 gruba ayrılmıştır. İlk odak grup görüşmesi, farklı illerde UNICEF Al Farah Projesi kapsamında görev yapan dört müzik öğretmeniyle yapılmıştır. Bu grup, farklı illerde mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin deneyimlerini karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuştur. İkinci grup, Türkiye’nin en büyük ve en kozmopolit şehri olması nedeniyle İstanbul’dan seçilmiştir. Bu gruptaki öğretmenler, mülteci öğrencilerin çoğunlukta olduğu İstanbul’daki dört farklı okulda görev yapmaktadır. Üçüncü grup, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde ortaokul düzeyinde müzik eğitimi veren öğretmenlerden oluşmuştur. Bu grupta Aksaray, Adana, Hatay ve Şanlıurfa’dan birer öğretmen yer almıştır. Son grup ise İstanbul dışındaki illerde lise düzeyinde müzik eğitimi veren öğretmenlerden oluşmuştur. Bu gruptaki öğretmenler Ankara, Kahramanmaraş, Mardin ve Mersin’den seçilmiştir. Araştırma süresince toplam 16 müzik öğretmeniyle dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmada katılımcılar şu şekilde kodlanmıştır: UNICEF Al Farah Projesi odak grubu (Ku1, Ku2, Ku3, Ku4), İstanbul odak grubu (Ki1, Ki2, Ki3, Ki4), lise odak grubu (Kl1, Kl2, Kl3, Kl4) ve ortaokul odak grubu (Ko1, Ko2, Ko3, Ko4). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar		Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Durumu	Meslekteki Deneyim Süresi	Görev Yapılan Şehir
UNICEF Al	Ku1	Erkek	41	Doktora	18	Kırıkkale
Farah Proje	Ku2	Kadın	37	Yüksek Lisans	15	İzmir
Katılımcıları	Ku3	Kadın	39	Yüksek Lisans	16	Kayseri
	Ku4	Erkek	40	Doktora	16	Bursa
İstanbul	Ki1	Kadın	28	Lisans	4	İstanbul
	Ki2	Kadın	34	Yüksek Lisans	5	İstanbul
	Ki3	Erkek	29	Lisans	3	İstanbul
	Ki4	Kadın	33	Lisans	7	İstanbul
Lise	Kl1	Kadın	41	Yüksek Lisans	17	Ankara
	Kl2	Erkek	39	Yüksek Lisans	14	Kahramanmaraş
	Kl3	Erkek	44	Yüksek Lisans	29	Mersin
	Kl4	Kadın	27	Lisans	3	Mardin
Ortaokul	Ko1	Erkek	38	Lisans	13	Aksaray
	Ko2	Erkek	42	Lisans	16	Hatay
	Ko3	Kadın	54	Lisans	30	Adana
	Ko4	Erkek	32	Yüksek Lisans	5	Urfa

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması doğrultusunda tasarlanmış olup veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş; bu kapsamda, 20 Haziran 2024 ile 2 Ağustos 2024 tarihleri arasında, mülteci öğrencilerle çalışmış olan 32 müzik öğretmeninden deneyimlerini sözlü olarak aktarmaları istenmiştir. Bu görüşmelerden sonra, araştırmanın odak grup görüşmelerinde kullanılacak temalar belirlenmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasından önce, araştırma konusuna ilişkin kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra, 32 öğretmenin deneyimlerinden elde edilen veriler doğrultusunda sorular geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ilk görüşme protokolü, iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Gelen geri bildirimler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin sorulara rahatça ve baskı hissetmeden yanıt verebilmeleri için görüşmeler öncesinde uygun bir ortam hazırlanmıştır. 30 Ekim 2024'te, farklı illerde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan beş müzik öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş, bu aşamadan sonra sorulara son hâli verilmiştir. 11 Ocak 2025'te ilk odak grup olan UNICEF Al Farah Projesi öğretmenleri ile görüşme yapılmış, 18 Ocak 2025'te ikinci odak grup olan İstanbul'daki müzik öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 20 Ocak 2025'te üçüncü odak grup, Anadolu'daki ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinden oluşmuş ve görüşme bu tarihte yapılmıştır. 25 Ocak 2025'te ise son odak grup, Anadolu'daki liselerde görev yapan müzik öğretmenleri ile görüşülmüştür.

Etik Kurul

Bu araştırma, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30.12.2024 tarihli 65 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma paradigması kapsamında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle görüşme videoları iki araştırmacı tarafından dikkatle dinlenmiş, titizlikle yazıya aktarılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Ardından, veri analiz sürecinin daha güvenli yürütülmesi amacıyla veriler MAXQDA 24 programına aktarılmıştır.

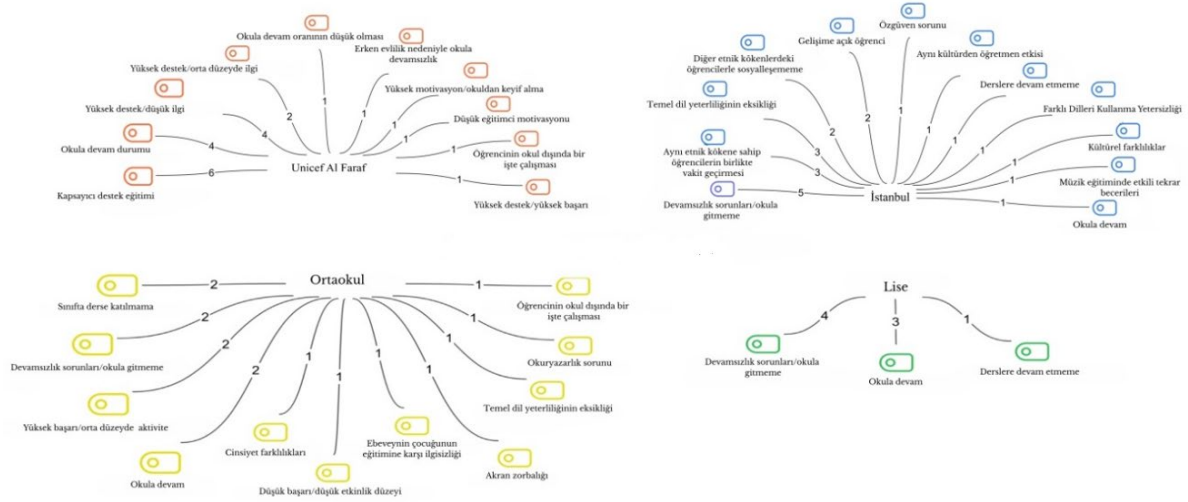
Görüşme videoları daha sonra iki farklı araştırmacı tarafından yeniden dinlenip yazıya geçirilmiş ve tekrar kodlama yapılmıştır. Kodlar, tüm araştırmacılar tarafından eklenip çıkarılarak nihai hâline getirilmiş, veriler grafikler ve yorumlar eşliğinde sunulmuştur.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{görüş birliği} = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})$] kullanılmış, araştırmacılar arasındaki uzlaşma oranı %91 olarak bulunmuştur. Bu oran, elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Okula Devam ve Derse Katılım

Mülteci öğrencilerin okula devam ve derse katılım durumuna ilişkin bulgular analiz edilerek sunulmuştur. Odak grup görüşmeleri incelendiğinde, UNICEF Al Farah Projesi öğretmenlerinin okula devam ve derse katılım teması altında 22 kod bildirdiği, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin 22 kod bildirdiği, ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin 15 kod bildirdiği ve lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin ise sekiz kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 2. Farklı örneklem gruplarında çalışan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin okula devam ve derse katılım temasına ilişkin görüşleri

Mülteci öğrencilerin okula devam ve derse katılım temasını ilişkin Şekil 2 incelendiğinde, lise düzeyinde görev yapan katılımcıların tamamı olumsuz kod bildirmişken, ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların bildirdiği 11 kodun dokuzu ve İstanbul’da görev yapan katılımcıların bildirdiği 12 kodun dokuzu olumsuzdur. UNICEF Al Farah Projesi grubundaki katılımcıların ise dört kodu olumsuz ifade içermektedir. Buna rağmen, bu gruptaki öğretmenler öğrencilerin okula devam oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. İlgili örnekleme dair bazı görüşler şu şekildedir;

(Ku1): “Genel olarak koro derslerinde devamsızlık konusunda ciddi bir sorun yaşamadım, öğrenciler hevesle, keyifle geliyorlar. Çünkü dersten hoşlanıyorlar.”

(Ku2): “Şehrin belirli bölgelerinde yaşayan öğrenciler servisle evlerinden alınıp bırakıldıkları için, genel olarak devam konusunda sorun yaşamadım. Projede görev yapan öğretmenler alanlarında yetkin, ancak öğrencilere bireysel dersler vermemize rağmen bazen çalışmadan geldikleri oluyor...”

(Ku3): “İzmir’in batı ucu Alsancak, Eyüp ve doğu ucundan öğrenciler var. Her bir öğrenci için bir güzergâh belirleniyor ve öğrenciler servisle alınıyor. Belirli bir enstrüman dersine kayıtlı olan öğrencilere o enstrüman temin ediliyor. Öğrencilerin devam edebilmeleri için her türlü imkân sağlanıyor.”

İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, durumun proje okullarına kıyasla daha olumsuz olduğu, ancak diğer odak gruplara göre daha olumlu bir tablo sunduğu görülmektedir. İlgili örnekleme ait bazı görüşler şu şekildedir;

(Ki1): “Bence sınıftaki mülteci öğrencilerin derse katılımı zayıf. Türkçe bilmeyen öğrenciler zaten pek katılmıyor. Şarkı ve marş çalıştığımızda da fazla katılım göstermiyorlar, ancak yapabildikleri kadarını deniyorlar.”

(Ki2): “Çok fazla devamsızlık yapıyorlar. Çünkü okulu sevmiyorlar. Yani devamsızlık oranı çok yüksek. Örneğin, okuluma en fazla devamsızlık yapan öğrencilerin genellikle mülteci öğrenciler olduğunu söyleyebilirim. Şöyle ifade edeyim, bu yüzden sınıf katılımını iyi, orta ve kötü olmak üzere üç kategoriye ayırdım. Dediğim gibi, Türkçe bilmeyen öğrenciler hiçbir şey anlamadıkları için otomatik olarak gelmemeyi tercih ediyorlar.”

(Ki3): “Genel olarak okula baktığımızda, en fazla devamsızlık yapanların mülteci öğrenciler olduğunu görüyoruz. Bunun nedenlerinden birinin, Türkçe okuma ve yazma becerilerinin zayıf olması olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle, onların devamlılığını ve derse katılımını artırmak için tek sınıfta topladık. Bunun hem olumlu hem de olumsuz yönleri oldu. Sonuç olarak, bu yıl da aynı sistemle devam etmeyi planlıyoruz.”

(Ki4): “Bizde de durum aynı, yani çok sayıda devamsızlık yapan öğrenci var. Ama derse katılım açısından bakarsak, evet, hiç Türkçe bilmeyenler var, hatta notaları hiç anlamayanlar da oluyor.”

Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, devamsızlık oranlarının diğer görüşme gruplarına kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu örnekleme ait katılımcı görüşleri şu şekildedir;

(Kl1): “Yani, çalıştığım lisede öğrenciler genellikle derse devam ediyor. Bir iki devamsız olan oluyor ama diğerleri düzenli.”

(Kl2): “Benim derslerimde ortalama beş mülteci öğrenci oluyor. On farklı sınıfa giriyorum ve bu öğrencilerden üç ya da dördü sürekli devamsız.”

(Kl3): “Genel olarak okul istatistiklerini vereyim. Toplam 350 kayıtlı öğrencimiz var. Bunlardan 150’si okula devam ediyor. Devam etmeyen 200 öğrencinin 150’si mülteci. Hiçbiri derse gelmiyor.”

(Kl4): “Aslında durum aynı. Devam edenler var ama etmeyenler de var. Devam edenler ise katılım açısından resmen hayalet gibi, sadece kâğıt üzerinde varlar.”

Ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların görüşleri, tüm odak gruplar arasında en düşük devam ve katılım oranlarını işaret etmektedir. Bu örnekleme ait görüşler şu şekildedir;

(Ko1): “Burada aile faktörü çok önemli. Aile ilgilenmediğinde hem başarı hem de devam konusunda sorun yaşıyoruz, tam tersi durumda ise öğrenciler hem başarılı oluyor hem de düzenli olarak derse devam ediyor.”

(Ko2): “Okulumda öğrencilerde devamsızlık oranı yüksek, ancak erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla devamsızlık yapıyor. Bunun nedeni, erkek öğrencilerin çalışması.”

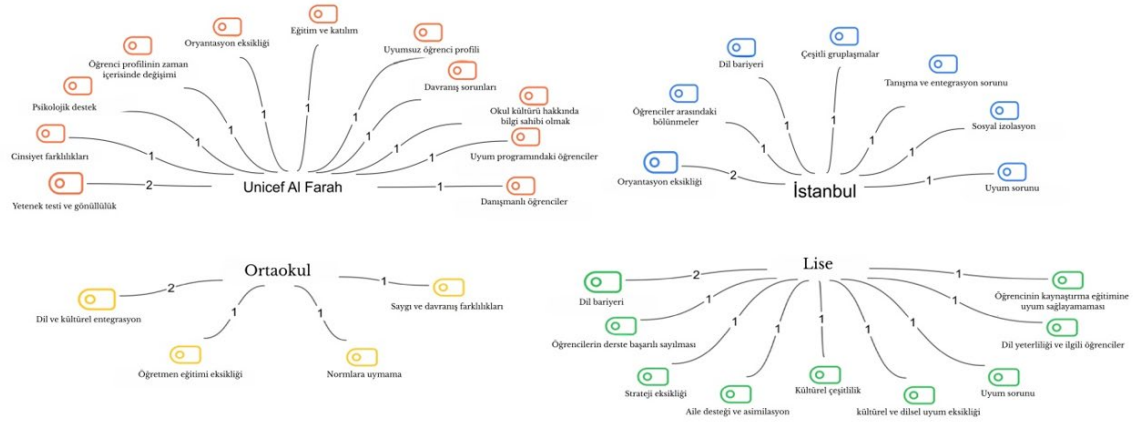
(Ko3): “Okulda hiç görmediğimiz ve sürekli devamsız olarak kaydedilen bazı öğrenciler var, ama her zaman derste olanlar da mevcut. Ancak bu öğrenciler genellikle derste pasif oluyor. Normalde öğrencileri tanımak ve derse daha aktif katılmalarını sağlamak 6-7 hafta sürer, fakat mülteci öğrenciler pasif olduğunda bu süre daha da uzuyor.”

(Ko4): “Bizde devamsız öğrenci sayısı çok fazla değil. Diğer öğretmenlerin de söylediği gibi, devamsız olanlar genellikle bir yerde çalışmaya gidenler. Derse katılım açısından ise, özellikle 5. sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrenciler var.”

UNICEF Al Farah Projesi’nde görev yapan öğretmenler, mülteci öğrencilerin okula devamı ve derse katılımı konusunda olumlu görüşler bildirmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birinin, özellikle ulaşım desteği başta olmak üzere sağlanan imkânlar olduğu ifade edilmiştir. Diğer gruptaki öğretmenler ise İstanbul grubundaki öğrencilerin, dil engeli nedeniyle okula düzenli olarak devam etmediklerini belirtmiştir. Ortaokul grubunda devam oranının lise grubuna göre daha yüksek olduğu görülse de her iki grubun da devam oranının istenilen seviyede olmadığı vurgulanmıştır.

Genel Eğitim Faaliyetleri ve Oryantasyon

Mülteci öğrencilerin, genel eğitim faaliyetlerine başlamadan önce oryantasyon eğitimi alıp almaması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Odak grup görüşmeleri incelendiğinde, UNICEF Al Farah Projesi öğretmenlerinin genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon teması altında 12 kod, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin sekiz kod, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin beş kod, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ise 11 kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 3. Farklı örneklem gruplarında çalışan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon temasına ilişkin görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, farklı örneklem gruplarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin genel eğitime başlamadan önce oryantasyon eğitimi alıp almaması gerektiğine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Aşağıda her bir örneklem grubuna ilişkin bazı görüş örnekleri yer almaktadır. UNICEF Al Farah proje grubunun genel eğitim faaliyetleri ve oryantasyon temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

(Ku3): “Bu, bizim dersimize özgü bir durum değil. Zaten bizim dersimiz için getirilen çocuklar sürekli şöyle oluyor mesela diyelim ki bir hafta bize yirmi çocuk getiriyorlar koroya. Eylülde başladık diyelim. Biz yirmi çocuk içerisinde koroda yer alabilecek beş tanesini seçiyoruz. Ama bunlar zaten dernekten bir şekilde danışmanlık alan ailelerin çocukları.”

(Ku1): “Çocuklarda bir okul kültürü var ve zaten onlarla birlikte okula geliyorlar. Yani işte derse giriş, çıkış, derste uyulması gereken kurallar gibi temel şeyleri aslında biliyorlar.”

(Ku4): “Ku3 zaten oryantasyon sürecinden bahsetti. Bence durumu daha doğru ifade etmek gerekirse, aslında biz öğrencilerin uyum sağlamasını garanti altına almak için onları önceden değerlendiriyoruz. Zaten basit bir yetenek testi yapmıştık. Son yıllarda bunu tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamaya başladık. Elbette belli bir noktadan sonra yeteneği olmayan bir öğrenciyi dersten çıkarmadık.”

UNICEF Al Farah projesinde görev yapan öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin okul kültürüne dâhil oldukları ve temel uyum süreçlerinin çoğunun doğal akışta gerçekleştiği yönündeki görüşlerin aksine, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

(Kl1): “Şu anda öğrencilerin Türkçesi bile zayıf, bu yüzden derste duyduklarını anlamıyorlar. Bu durum bizim açımızdan da iyi değil. Yani en basit yönergeleri bile takip edemiyorlar. Bu sorunlar, bir oryantasyon süreciyle çözülebilirdi.”

(Kl3): “Öte yandan, ailesi iyi durumda olan ve eğitim açısından kendi kültürüne uyum sağlamış öğrenciler de var.”

Lise düzeyindeki öğretmenler mülteci öğrencilerin derse katılımını doğrudan etkileyen daha belirgin uyum sorunlarına dikkat çekmiştir. İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

(Ki1): “Yani, zaten bir oryantasyon olmalı. Öncelikle öğrencilerin derste kullanılan dili anlaması gerekir ki ders onlara faydalı olsun.”

(Ki2): “Rehberlik servisleri aslında ilk dediğiniz oryantasyon anlamında da olabilir. Onlarla ilgili bu konuda bir çalışma yapabilir. Hani onların rehberlik servisine gitmesinden öte rehberlik servisi bununla ilgili bir çalışma yapabilir. Ama ben böyle bir çalışma yapıldığını görmedim ayrı olarak.”

(Ki3): “Aslında, mülteci öğrencilerin entegrasyonu açısından aslında çok mantıklı, fakat bu hiç yapılmıyor.”

Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle paralellik göstermektedir. İlgili örnekleme ait bazı ifadeler şu şekildedir;

(Ko2): “Kesinlikle, özellikle dil öğretimi ile sosyal ve kültürel yapı konularında eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.”

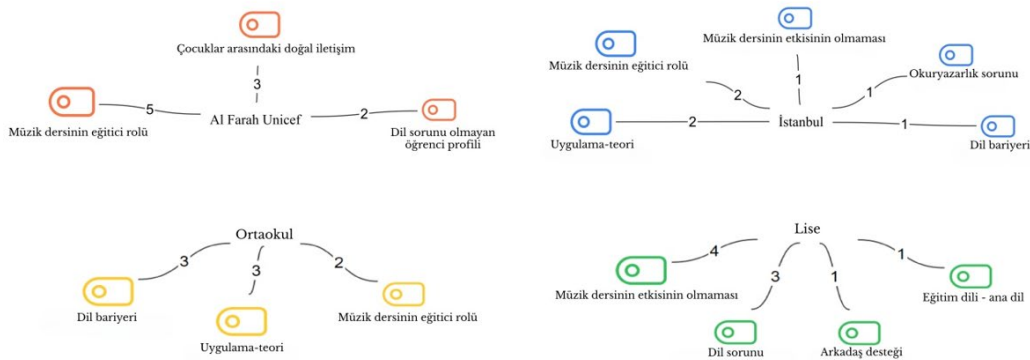
(Ko1): “Kesinlikle, dil konusunda hemfikiriz. Bunun yanında kültürel eğitim de almaları gerektiğini düşünüyorum.”

(Ko3): “Biz öğrenciyken BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) konusunda herhangi bir eğitim almadık, bu nedenle mesleğe başladığımda bu konuda zorluk yaşadım. Sonuçta mülteci öğrenciler de kaynaştırma öğrencileri kapsamına giriyor. Onların eğitime dâhil edilmesi için biz de bu konuda eğitim alabilirdik.”

Gruptaki tüm öğretmenler, mülteci öğrencilerin bir oryantasyon sürecinden geçmesi gerektiğini ve bu süreçte dil ile kültür eğitiminin verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ancak Ko2, diğer öğretmenlerden farklı bir bakış açısına sahiptir. Diğer öğretmenler oryantasyon sürecini kendi görev alanlarının dışında gerçekleştirecek bir uygulama olarak görürken, Ko2 bu sürecin kendi rolünü de kapsadığını belirtmiş, mülteci öğrenciler için oryantasyon eğitimi almadığını ve kendisinin de bu eğitimi alması gerektiğini savunmuştur.

Müzik Dersinin Etkisi ve Dil Bariyeri

Bu bölümdeki bulgular, mülteci öğrencilerin karşılaştığı dil bariyeri ve bu bariyerin müzik eğitimine olası etkileri konusundaki öğretmen görüşlerini ortaya koymaktadır. Odak grup görüşmeleri incelendiğinde, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin dil bariyerinin müzik dersleri üzerindeki etkisi teması altında yedi kod, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dokuz kod, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sekiz kod ve UNICEF Al Farah Projesi kapsamında görev yapan öğretmenlerin ise 10 kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 4. Farklı örneklem gruplarındaki müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin dil bariyerinin müzik dersleri üzerindeki etkisi temasına ilişkin görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde, farklı örneklem gruplarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin karşılaştığı dil bariyerinin müzik dersleri üzerindeki etkisi temasına yönelik aşağıda her bir gruba ilişkin örnek görüşler sunulmaktadır;

(Ki3): “Müzik derslerinde öğrencilerin dil bariyerine takıldıklarını düşünmüyorum. Özellikle uygulamalı konularda, işitsel hafıza ile sorunlarımızı çözüyoruz. İki tekrar bile yapsak, şarkı ve marşı hatırlayıp derse katılabiliyorlar.”

(Ki2): “Teorik konuları anlatırken sorun yaşıyorum... Ancak derste söylenen marş ve şarkıların, zamanla bu sorunu çözmekte faydalı olacağını düşünüyorum.”

(Ki4): “Diğer derslere nazaran müzik dersinde birazcık daha çocuklar rahat ediyor bu konuda. Yani sadece tabii ki, müziksel anlamlı değil, müzik kültürü, işte müziksel bilgilenme alanlarında tabii ki zorluklar yaşıyoruz. Öğrenciler not almakta da zorlanıyorlar. Ama diğer anlamlarda işte seslendirmelerde, marş, türkü seslendirmelerinde vesaire ellerinden geldiği kadar taklit yoluyla bile olsa söylemeye çalışıyorlar.”

Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan kod sayısı, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine oldukça yakındır. İlgili örnekleme ait görüşler şu şekildedir;

(K12): “Açıkçası, anlamayan veya Türkçe konuşamayan öğrencim yok. Ortaokullarda çalıştığım dönemlerde hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerim oluyordu ve iletişim kuramıyorduk, ancak lise çağına geldiklerinde herkes Türkçeyi öğrenmiş oluyor.”

(K14): “Lisede görev yaptığım için, mülteci öğrenciler lise çağına kadar dil bariyerini bir nebze de olsa çözmüş oluyorlar. Müziğin genel olarak bazı noktalarda Türkçelerini geliştirdiğini düşünüyorum, çünkü hem derste hem de dışarı Türkçe müzikler dinliyorlar.”

İstanbul örneklemindeki öğretmenlerin dil bariyerinin zamanla azaldığı yönündeki görüşlerine benzer biçimde, lise düzeyindeki öğretmenler de öğrencilerin lise çağına dili büyük ölçüde öğrenmiş olduğunu belirtmektedir. Bu durumun aksine, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir;

(Ko1): “Kesinlikle bir dil bariyeri var, şarkıların diktesi sorun oluyor, fakat söyleme kısmında dil bariyeri yaşamıyoruz.”

(Ko3): “Teorik konularda sorun yaşıyorum, ancak şarkı söylemek gibi uygulamalı konularda hiçbir sorun yaşamıyorum.”

(Ko2): “Ben de diğer öğretmenlerimize katılıyorum. Kelime telaffuzunu özellikle şarkı söylediklerinde müzikle daha iyi öğrenebiliyorlar. Bunu sadece kitap okuyarak öğrenebilirken, müzik daha eğlenceli olduğu için birkaç kez tekrar ederek daha kolay öğrenebiliyorlar. Bunun dışında, onlarla marş ya da türkü söylediğimizde, dile tam hâkim olmadıkları için mecazlı ya da eş anlamlı ses benzerliklerini anlamakta zorlandıklarından, biz onlara anlamsız görünebiliyoruz. Bazen bu noktada sorun yaşıyorum.”

Ortaokul grubunda çalışan öğretmenler öğrencilerin teorik konuların anlatımında dil bariyeri yaşadıklarını ancak uygulama kısmında pek sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. UNICEF Al Farah Projesi’nde görev yapan öğretmenler, dil bariyeri konusunda en az engelle karşılaşan grup olmuştur;

(Ku1): “Sınıflarımızda tercüman bulundurma imkânımız vardı, ancak artık buna gerek kalmadı. Çocuklar birbirlerine tercüme yapmaya başladılar.”

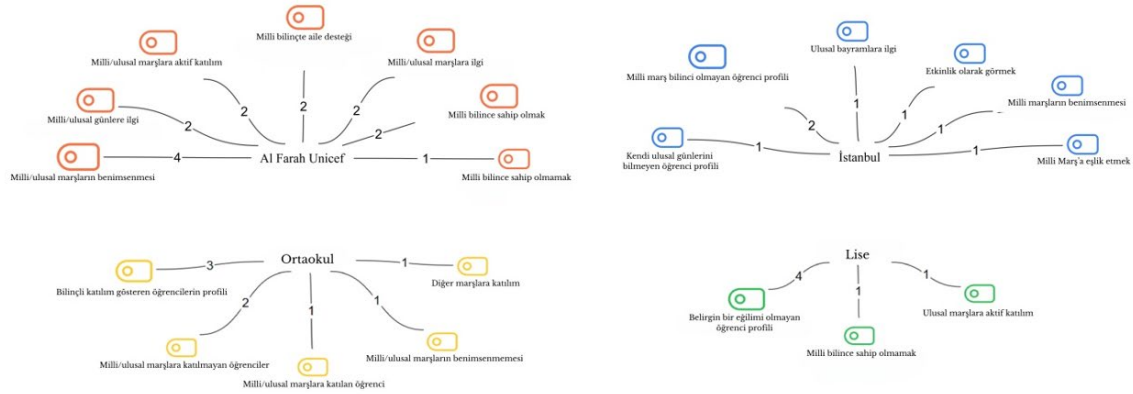
(Ku3): “Evet, uzun süredir bizimle olan öğrenciler, küçük olanlara tercümanlık yapıyor.”

(Ku1): “Ayrıca, hiç Türkçe bilmeyen ya da çok az bilen öğrencilerin Türkçelerinin de derslerde geliştiğini düşünüyorum. Örneğin, eğer bir şarkıda geçen kelimeyi bilmiyorlarsa sorup ne olduğunu öğreniyorlardı.”

İstanbul ve lise grubundaki öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin önemli bir ölçüde dil bariyerinin olmadığı, ancak ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ciddi bir dil ve dile bağlı iletişim problemi olduğu görülmektedir. UNICEF Al Farah grubunda ise öğrencilerin dil sorunu yaşamadığı yaşanma ihtimali olan durumlarda ise tercüman bulunduğu sonucuna varılmıştır. Farklı düzeylerde yaşanan dil bariyeri ise tüm eğitim kademelerinde müzik dersinde söylenen şarkılar ve marşlar ile bir nebze de olsa azalmaktadır.

Milli Bilinç

Bu bölümün bulguları, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin millî bilinci hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Odak grup görüşleri incelendiğinde milli bilinç temasına ilişkin, UNICEF Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenlerin 15 farklı kod, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin yedi farklı kod, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sekiz kod ve liselerde görev yapan öğretmenlerin altı farklı kod bildirdiği görülmektedir.



Şekil 5. Farklı örneklem gruplarında çalışan müzik öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin millî bilinç hakkındaki görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde, farklı örneklemlemlerle çalışan müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin millî bilinci temasına ilişkin görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. UNICEF Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

(Ku1): “Çocuklarımızın marşlara ve millî bayramlara karşı özel bir hevesi vardı. Marşları hızlıca öğreniyor ve millî bayramlarda konser vermek istiyorlardı.”

(Ku3): “Benim çalıştığım çocuklarda marşlara karşı özel bir sevgi, sempati vardı. Hatta şaşıırıyorduk, biz kendi aramızda da diyorduk yani bu çocuk bunu neden bu kadar çok istiyor? İşte o belirli günlere geldiğinde Cumhuriyet Bayramı geldiğinde yaklaştığında çocuklar kendileri söylüyordu biz okulda marş söylemeyi öğrenmeye başladık, burada da söyleyecek miyiz? Ya da 23 Nisan'da, biz de konser yapacak mıyız, 23 Nisan şarkıları söyleyecek miyiz gibi. Yani bizimkiler çok çabuk galiba entegre olmuşlardı İzmir'de.”

(Ku4): “Çocuklar marşları çok güzel ve özenle söylediler. Bu konuda asla önyargılı olduklarımı görmedim.”

Milli bilinç temasında en olumlu görüşler UNICEF Al Farah projesi kapsamında edinilmiştir ve milli bilinç temasına ilişkin en olumsuz görüşe sahip örneklem gruplarından biri, İstanbul'da görev yapan öğretmenlere aittir. Bu gruba ait kodların yarısı olumsuzdur. Bu gruptaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

(Ki2): “Genel olarak ister Türk ister başka uyruktan olsun, öğrencilerde millî bilinç eksikliği var. Bu durum, doğal olarak mülteci öğrencilere de yansıyor.”

(Ki4): “Öğrencilere ne veririm alıyorlar, bu konuda özel bir tepki gösterdiklerini görmedim.”

(Ki3): “19 Mayıs töreninde, mülteci öğrencilerin de yer aldığı koro, tamamen ezberledikleri marşlarla bir konser verdi. Bu öğrencilerin velileri de izleyiciler arasındaydı ve herkes ellerinde bayraklarla coşkuyla eşlik etti.”

İstanbul grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile ortaokul grubundaki öğretmenlerin görüşleri çelişmektedir. Ortaokul grubundaki öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir;

(Ko1): “İstiklal Marşı’na katılmayan birçok öğrencim var. Bunlardan biri, ailesinin baskısından dolayı söylememesi gerektiğini söyledi. Diğer marşlarda ise böyle bir sorun yaşamıyorum, çünkü bu öğrenciler, koro ya girebilmek için bu marşları özenle söylüyor.”

(Ko2): “İstiklal Marşı’nı söyleme konusunda bir problem yaşamadım. Bu durumu, onun bir görev ve sorumluluk olduğunu ifade ederek çözdüğümü düşünüyorum. Tabii ki mülteci öğrenciler bunu görev olarak gördüklerinden, bizim hissettiğimiz duygularla söylediklerini düşünmüyorum.”

Lise öğretmenlerine ait kodlardan biri olumlu, biri olumsuz, diğeri ise nötrdür. Ancak bu kodların çoğu nötr görüşlere aittir. Bu görüşler şu şekildedir;

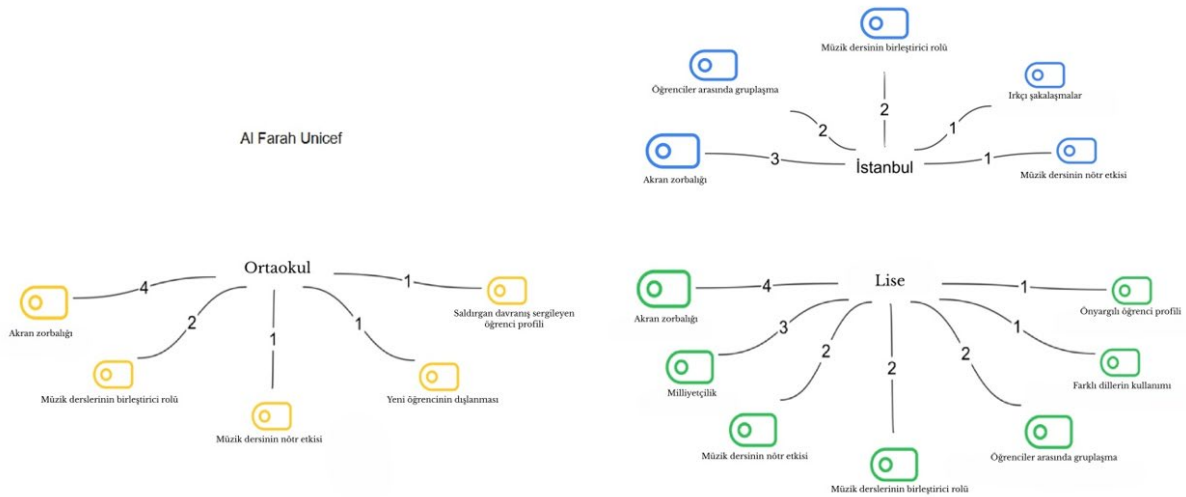
(Kl2): “Mülteci öğrencilerden, ‘Marşları öğrenmek ve söylemek istiyorum’ şeklinde ekstra bir çaba görmedim; tam tersine, ‘Bu marşı söylemek istemiyorum’ gibi bir tavırla da karşılaşmadım.”

(Kl4): “Genel olarak öğrenciler bu konuyu öğrenmeye çok hevesli değiller. Onlar için olsa da olur, olmasa da...”

İstanbul’daki bazı öğretmenler öğrencilerin milli bilinçten yoksun olduğunu (Ki2) ve marşlara karşı ilgisiz davrandıklarını (Ki4) ifade ederken, ortaokul öğretmenleri bu bakış açısına tamamen katılmamaktadır. Ortaokul öğretmenlerinden bazıları, az sayıda öğrencinin aile baskısı nedeniyle İstiklal Marşı’nı söylemekten kaçındığını (Ko1), diğerlerinin ise duygusal bir bağlılık hissetmeden, yalnızca bir görev olarak icra ettiklerini (Ko2) bildirmiştir. Bu nedenle, onların görüşleri, genel olarak ilgisizlik vurgusu yapan İstanbul’daki öğretmenlerin ifadeleriyle çelişmektedir.

Türk ve Mülteci Öğrencilerin Birbirlerine Karşı Tutumları

Bu bölümde, müzik derslerinde Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları incelenmiştir. UNICEF Al Farah Projesi yalnızca mülteci öğrencileri kapsadığından, bu görüşme grubuna ait veri bulunmamaktadır. Odak grup görüşmelerinin analizinde, lise düzeyinde görev yapan öğretmenler Türk ve mülteci öğrencilerin birbirine karşı tutumları teması kapsamında 15 farklı kod, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler dokuz kod ve İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler dokuz farklı kod bildirmiştir.



Şekil 6. Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları ile bu tutumların müzik derslerine etkisine ilişkin farklı örneklerde görev yapan müzik öğretmenlerinin görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde, farklı örneklerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları temasına ilişkin ve bu tutumların müzik derslerine

etkisine dair görüşlerinin, genel olarak olumsuz kodlarla ortaklaştığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin lise öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

(K11): “Müzik derslerimiz daha keyifli geçiyor. En azından birlikte bir şeyler söyletebiliyor ya da çaldirabiliyorsunuz. Bu arada biraz kaynaşabiliyorlar. Bu anlamda müzik derslerinin olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum”

(K12): “Evet, bu konuda akran zorbalığı yaşıyorlar. Zaten bu ara son dönemlerde birazcık böyle milliyetçi akımın da güçlendiğini düşünüyorum ben ve şey yapıyorlar yani arkadaşlarına, yabancı arkadaşlarına zorbalık yapıyorlar bu konuda.”

(K14): “Onun dışındaki tek sıkıntı kendi aralarında kendi dillerini konuştukları için bizim öğrencilerimiz yok benim anneme mi bir şey dedin, babama mı bir şey dedin, hani bizim hakkımızda ne, ne söylüyorsun diye sürekli bir disiplinlik bir durum oluyor. Sürekli bu yüzden kendi aralarında Arapça konuştukları için o grupta bu grup birbirine giriyor.”

Lise ve ortaokul kademesinde Türk ve mülteci öğrenciler arasında akran zorbalığı olduğunu görüşleri ortaya çıkmıştır. Paralel bir şekilde ortaokul öğretmenleri de benzer görüşler belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

(Ko2): “Ben de Ko3’e katılıyorum. Türk öğrenciler, yeni gelen mülteci öğrencilere daha kolay zorbalık yapıyor; ancak uzun süredir burada olan öğrencilerle daha iyi anlaşıyorlar. Seviye de çok önemli. Lisede zorbalık yapma oranı daha yüksek olabiliyor. Müzik dersinin bu konuda etkisi ise nötr.”

(Ko4): “Derste herhangi bir sorun yaşanmazken, bu sorunlar ders dışında daha çok yaşıyor.”

İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin görüşleri de benzerdir;

(Ki1): “Öğrenciler arasında sorunlar yaşıyor. Yani, çok şakalaşıyorlar. Diğer öğrenciler de birbirlerine, ya şöyle Suriyelisin, Afgan mısın sen falan diye böyle kendi aralarında şakalaştıklarında tenefüslerde falan duyuyoruz. Ama tabii ki bizim yani direkt müdahale edebilme durumumuz yok, bunlar kendi aralarında yapıyorlar bu şakalaşmaları. Belki rehberlik servisi bu konuda önlem alıyordur. Hani müzik dersiyle direkt ilintili bir sorun yok.”

(Ki2): “Aslında, Ki1 hocamın da dediği gibi, aralarında çok fazla şaka oluyor. Ama belki burada müziğin, birlikte şarkı söylemek ya da birlikte bir iş yapmak gibi durumlarda bir birliktelik oluşturabileceğini düşünüyorum.”

(Ki3): “Ben de aynı şekilde yani gruplaştıklarını hep görüyorum ve çok fazla kaynaşmak istemiyorlar... Onun için yani biraz daha kaynaşmayla ilgili bir çalışma en başından yapılırsa belki önlem amaçlı işe yarar diye düşünüyorum. Ama hep bir gruplaşma var.”

Genel olarak öğretmenler, müzik derslerinin bu konuda ya hiçbir etkisinin olmadığını ya da etkisinin nötr olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler, birlikte şarkı söylemenin mülteci ve Türk öğrencileri bir arada tuttuğunu ve birlikte şarkı söylemenin onlar arasında birleştirici bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Tartışma

İlgili odak gruplarının görüşleri incelendiğinde, UNICEF Al Farah projelerindeki okul devamlılığı ve derse katılım oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre bunun başlıca nedeni, öğrencilere sunulan imkânlar ile ders içeriğinin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmesidir. Özellikle odak grup katılımcıları, öğrencilere sağlanan ulaşım imkânlarının bu projeye devam etmelerini sağladığını vurgulamıştır. Şimşek’in (2018) görüştüğü bir Suriyeli aile, Türkiye’de eğitimin ücretsiz olduğunu ancak okul servisi gibi yüksek ek masraflar nedeniyle çocuklarını okula göndermekte zorlandıklarını belirtmiştir. Buna karşılık, İstanbul ve Anadolu’daki ortaokul ve lise gruplarındaki katılımcılar, UNICEF Al Farah projesindeki katılımcılara kıyasla daha olumsuz temalar bildirmiştir. İstanbul’da hem devamsızlık hem de derse katılım açısından en büyük

engelin dil bariyeri olduğu ifade edilmiştir. Anadolu'daki ortaokul düzeyinde devamsızlık oranlarının lise düzeyinden yüksek olduğu sonucuna varılmış olsa da her iki grupta da katılımın istikrarlı olmadığı söylenebilir. Ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcılar, öğrencilerin ekonomik nedenlerle çalışmak zorunda kaldıkları için devamsızlık yaptıklarını vurgulamıştır. Katılımcıların da belirttiği üzere, devam oranlarındaki cinsiyet farkı da bu durumu ortaya koymaktadır. Erkek öğrencilerin iş yükümlülükleri nedeniyle daha sık devamsızlık yaptığı ifade edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin okula hiç gelmediği, bazılarının ise sınıfta bulunmasına rağmen derse pasif şekilde katıldığı belirtilmiştir. Genel olarak elde edilen sonuçlar, ulaşım gibi yapısal destek mekanizmalarının ve hedefe yönelik müdahalelerin, mülteci öğrencilerin devamsızlık ve okula devam oranlarını önemli ölçüde iyileştirebileceğini göstermektedir. Ancak ekonomik koşullar, dil bariyerleri ve aile katılımına ilişkin zorlukların öğrencilerin devamlılık ve derse katılımını olumsuz etkilediği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'deki UNICEF Al Farah projesine benzer şekilde, İsveç Yasası modeli de olumlu sonuçlar vermiştir. İsveç Yasası'na göre, öğrencinin okula başladığı tarihten itibaren iki ay içinde okuma, yazma ve aritmetik becerilerinin kaydedilmesi zorunludur. Bu yasaya göre okul, öğrencinin hangi sınıfta eğitim göreceğine, hangi desteğin sağlanacağına, derslere ne kadar öğretim süresi ayrılacağına ve öğrencinin önceki bilgi birikimini değerlendirecek haritalama materyallerine karar vermektedir (Koehler, 2017). Ancak İsveç yasasında sanat alanlarına ilişkin somut bir veri bulunmamaktadır. Araştırmalar, Almanya ve Kuzey Avrupa'da mültecilerin eğitimde sürekliliğinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Pantazopoulos ve Roussakis, 2024).

Mülteci öğrenciler için en iyi uyum süreci, ancak eğitim katılımı ile sağlanabilir. Morrice (2021), mülteciler için yaşam boyu öğrenmenin tam potansiyeline ancak mülteci öğrencilerin parçalı eğitim geçmişlerinin en baştan tanınması ve sistem içine fırsat ve destek yapılarının yerleştirilmesiyle ulaşılabileceğini savunmaktadır. Bu, mülteci gençlerin ve yetişkinlerin kendileri ve aileleri için sürdürülebilir bir gelecek inşa edebilmeleri adına hangi beceri ve bilgiye ihtiyaç duyduklarının dikkate alınmasıyla gerçekleştirilebilir (Braye, 2018). Braye'nin (2018) mülteci öğrencilerin karşılaştığı engelleri incelediği çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri'ne yerleşen çoğu mülteci öğrencinin ekonomik zorluklar nedeniyle eğitimine devam edemediği ve statü kazanamadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, bu çalışmada da Anadolu'daki mültecilerin ekonomik nedenlerden dolayı okula devam etmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde yalnızca UNICEF Al Farah projesindeki öğretmenler, öğrencilere bir yetenek testi uyguladıklarını ve bu testin aslında oryantasyon eğitimi olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Ortaokul, lise ve İstanbul'da görev yapan tüm öğretmenler ise eğitimde dil bariyerine dikkat çekmiş ve özellikle bu konuda oryantasyon yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, dil bariyerinin oryantasyon eğitimi ile çözülebileceğine inanmaktadır. Türkiye'nin aksine, İsveç, Almanya ve Hollanda gibi ülkeler ile 1990'larda Teksas eyaleti, mültecileri ilk 30 gün içinde; istihdam, sağlık hizmetleri, toplum kuruluşları, işyeri, ulaşım, konut, suç önleme, tüketici hakları, eğitim, vatandaşlık, öğrenci refah hizmetleri, devlet kurumları ve finans gibi konularda oryantasyon programına dahil etmiştir (Koehler ve Schneider, 2019). Yerel dilin farklı olduğu ülkelerde dil bariyeri önemli bir sorundur. Belki de mültecilerin yaşamındaki en büyük zorluk, dil bariyeri ile gelen sosyal, duygusal ve akademik güçlükler nedeniyle "öteki" konumuna düşmektir. Araştırmacılar, travmatik deneyimlerin yeniden yerleşen mültecilerin yeni bir dil öğrenme becerisini engelleyebileceğini vurgulamaktadır (Beiser ve Hou, 2006). Bunun sonucunda, bazı mülteci çocuklar özel eğitim sınıflarına yerleştirilmekte, bazıları ise yüksek yeteneklerine rağmen düşük akademik seviyelerde kalmaktadır (Allen ve Franklin, 2002; Cheng, 1998; McBrien, 2005). Araştırma sürecinde tüm öğretmenler, müzik derslerinin dil gelişimine katkı sağladığını ve öğrencilerin olumlu duygusal ve bilişsel etkiler yaşadığını gözlemlediklerini belirtmiştir. Birçok ülkede mültecilerle yapılan ampirik çalışmalar (Abdulkaki ve Berger, 2020; Ahonen ve Desideri, 2014; Alanne, 2010; Scripture, 2014), müzikal ifadelerin mültecilerin geçmiş, bugün ve gelecek deneyimlerini simgelediğini ve travma yaşamış bireylerin hem başkalarıyla hem de kendi kültürleriyle olan bağlarını onarmalarına yardımcı olacak bir ifade biçimi sunduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları da katılımcıların görüşlerini desteklemektedir.

Müzik öğretmenleri, mülteci öğrencilerin milli bilinç konusunda daha olumsuz ve tepkisiz bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Eastmond (1998), İsveç'teki Boşnak mültecilerin asimilasyona direndiğini, bunun da ulusal kimlik oluşumunu engellediğini ve iki ülke vatandaşlarının yakınlaşmasını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Shabaneh (2010) ise, aynı çatı altında yaşayan Filistinli mültecilerin entegrasyon sorunları yaşadığını belirtmiştir. Bu çalışmada da olduğu gibi, aile desteği ve ailenin entegrasyonu tüm araştırmalarda çok önemli bulunmuştur. Dressler ve Gereluk (2017), eğitim programlarına katılan ailelerin sosyal sermaye kazandığını, ailelerini güçlendirmek için nasıl hareket edeceklerini, ev sahibi toplumun işleyişini ve kültürde nasıl yol alacaklarını öğrendiklerini ve böylece ailelerini yönlendirecek daha iyi kararlar aldıklarını vurgulamaktadır. Tüm öğretmenlerin üzerinde hemfikir olduğu en yaygın sorun "akran zorbalığı"dır. Öğrencilerin ergenlik gibi psikolojik olarak zorlayıcı bir dönemde olmaları, medya kanalları ve ırkçı yaklaşımlar tarafından kışkırtılmaları hem yerel hem mülteci öğrenciler arasında çeteleşme ve zorbalığa yol açmaktadır. Eruyar ve diğerleri (2018), Fandrem ve diğerleri (2009), Samara ve diğerleri (2020) ile Hek (2005) gibi birçok çalışma, mülteci öğrenciler ve akran zorbalığı üzerine yapılmış olup, oranlar değişse de tümünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkiye'de Suriyeli mültecilere yönelik akran zorbalığı üzerine yapılan ilk araştırma Yılmaz ve Çıkılı-Uytun (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. 119 mülteci öğrenci ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Küçük yaştaki çocuklar, büyük yaştaki çocuklara kıyasla daha fazla zorbalık yaşamaktadır. Zorbalığın çeşitli nedenleri arasında aile desteğinin yetersizliği, akut stres bozukluğu ve uyum problemleri yer almaktadır. Bu çalışmaya katılan tüm öğretmenler de eğitim seviyesinden bağımsız olarak öğrencilerin birbirlerine zorbalık yaptığını ifade etmiştir. Yılmaz ve Çıkılı-Uytun'un (2020) çalışmasından farklı olarak, İstanbul ili örneğinde olduğu gibi, yalnızca yerel öğrencilerin değil, mülteci öğrencilerin de karşı gruplaşarak zorbalık yaptıkları belirtilmiştir.

Sonuç

Unicef Al Farah Projesi'nde görev yapan öğretmenler, mülteci öğrencilerin okula devamı ve derse katılımı konusunda görece olumlu görüşler bildirirken, İstanbul ve Anadolu'daki öğretmenler genellikle olumsuz temalar dile getirmiştir. Proje kapsamındaki öğrencilerin ulaşımdan enstrüman teminine ve bireysel derslere kadar çeşitli desteklerle motive edildiği görülmektedir. Buna karşılık, diğer gruplarda dil bariyeri, ekonomik nedenler ve aile ilgisizliği gibi etkenler nedeniyle devamsızlık ve pasif katılım ön plana çıkmıştır. Mülteci öğrencilerin genel eğitime başlamadan önce oryantasyon eğitimi alıp almaması konusundaki görüşlerde de benzer bir tablo ortaya çıkarmaktadır. UNICEF Al Farah öğretmenleri daha yapısal bir süreç yürüttüklerini belirtirken, diğer öğretmenler öğrencilerin özellikle dil bariyeri nedeniyle temel yönergeleri dahi anlayamadığını ve oryantasyon eksikliğinin öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Özellikle Ko2 kodlu katılımcı, öğretmenlerin bu konuda yeterli hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir. Dil bariyeri ve bunun müzik derslerine etkisi bağlamında, pratik derslerde bu bariyerin daha az hissedildiği, ancak teorik içeriklerde öğretim sürecinin zorlaştığı belirtilmiştir. UNICEF Al Farah örneğinde, öğrenciler arasındaki iş birliğiyle dil bariyerinin zamanla aşıldığı ve müziğin dil gelişiminde olumlu rol oynadığı ifade edilmiştir. Ayrıca derslerin tercüman desteğiyle yürütülmesinin de dil bariyerini azalttığı belirtilmiştir. Mülteci öğrencilerin milli bilinç düzeyine ilişkin olarak, UNICEF Al Farah Projesi'ndeki öğretmenler öğrencilerin marşlara ve milli günlere ilgisinin yüksek olduğunu vurgularken, diğer gruplarda özellikle İstiklal Marşı'na katılımda aile baskısı, yorumlama güçlüğü ve duygusal bağ kuramama gibi nedenlerle olumsuz görüşler baskındır. Son olarak, Türk ve mülteci öğrencilerin karşılıklı tutumlarına ilişkin görüşler genel olarak olumsuzdur. Tüm gruplarda akran zorbalığı sıkça dile getirilmiş, müzik derslerinin bu sorunları doğrudan çözmediği ancak sınırlı da olsa birleştirici rol oynayabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımı için yapısal oryantasyon programlarına, dil gelişim desteğine ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim becerilerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Okullardaki müzik eğitimi, toplumsal uyum süreçlerindeki mülteci öğrenciler açısından stratejik bir evrensel güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu eğitimin müzik gibi kültürel bir olgu vasıtasıyla sürdürülebilir bir başarıya ulaşması, kültürel değerlerin ilk kaynağı olan ailenin eğitim sisteminin içerisindeki varlığına bağlı olabilir. Bu nedenle müzik eğitimi, sınıf içine sığdırılmaya çalışılmamalı, özellikle milli bayramlar gibi törenlerde aileyi okul iklimine yakınlaştıran bir köprü olarak görülmelidir. Bu doğrultuda genel müzik eğitiminde, aileyi de içine alan toplum merkezli müzik etkinlikleri konusunda devlet politikaları hayata geçirilmelidir.

Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmak için tüm okullarda kapsamlı ve yapılandırılmış bir oryantasyon programı uygulanmalıdır. Bu programlar, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de hizmet içi eğitim içermeli, çok kültürlü sınıf yönetimi, dil desteği stratejileri ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları gibi konuları kapsamalıdır. Ayrıca müzik gibi uygulamalı derslerin potansiyeli değerlendirilerek, öğrenci etkileşimini ve kültürel uyumu artıracak etkinlikler planlanmalıdır. Mülteci öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimini desteklemek amacıyla, dil destek programları güçlendirilmeli ve özellikle müzik derslerinde kullanılan materyallerin dil seviyeleri dikkate alınarak sadeleştirilmiş içerikler hazırlanmalıdır. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çeşitlendirilmeli ve aidiyet duygusunu artıracak uygulamalar teşvik edilmelidir. Bu yönde geliştirilecek bütüncül politikalar, hem mülteci öğrencilerin eğitimdeki başarısını artıracak hem de toplumsal uyum süreçlerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, oryantasyon süreci, tıpkı UNICEF Al Farah projesinde olduğu gibi aile veya öğrencinin merkeze gelişile başlıyan karşılama görüşmesinde ihtiyaç, dil seviyesi ve psikososyal durumun belirlenmesiyle başlamalıdır. Ardından Türkçe dil desteği, okul kayıt rehberliği ve eğitim sistemine uyum çalışmaları yürütülmeli, psikososyal destek ve koruma hizmetleriyle travma, uyum güçlükleri ve sosyal izolasyon gibi sorunlara yönelik danışmanlık sağlanmalıdır. Sanat, kültür ve müzik atölyeleri öğrencilerin duygusal bağ, aidiyet ve ifade becerilerini güçlendirdiği için, topluluk etkinlikleri aracılığıyla mülteci ve ev sahibi toplum üyeleri bir araya getirilerek sosyal uyum desteklenmelidir. Oryantasyon süreci boyunca öğrencinin eğitim, sağlık ve sosyal ihtiyaçları düzenli olarak izlenmeli ve gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Ek olarak, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinin devlet okulları bünyesinde yürütülmesinin daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir yapı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, izleme ve değerlendirme mekanizmalarının, aile katılımını güçlendiren programların ve mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu destekleyen bütüncül uygulamaların teşvik edilmesi, söz konusu süreçlerin devlet politikaları çerçevesinde sistematik olarak planlanması, uygulanması ve izlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

- Abdulkaki, H., & Berger, J. (2020). Using culture-specific music therapy to manage the therapy deficit of post-traumatic stress disorder and associated mental health conditions in Syrian refugee host environments. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 12(2), 211-223. <https://doi.org/10.56883/aijmt.2020.173>
- Ahonen, H., & Desideri, A. M. (2014). Heroine's journey – Emerging story by refugee women during group analytic music therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 14(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v14i1.686>
- Akkoyunlu Ertan, K., & Ertan, B. (2017). Türkiye'nin göç politikası. *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, 1(2), 7-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/conress/article/401581>
- Alanne, S. (2010). *Music psychotherapy with refugee survivors of torture interpretations of three clinical case studies*. Sibelius Academy.
- Allen, R., & Franklin, J. (2002). *Acquiring English: Schools seek ways to strengthen language learning* (Report No. ED471636). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED471636>
- Beiser, M. N., & Hou, F. (2006). Ethnic identity, resettlement stress and depressive affect among Southeast Asian refugees in Canada. *Social Science & Medicine*, 63(1), 137-150. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.12.002>
- Beyhan, D., & Epçaçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 13(19), 285-306. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14040>
- Braye, T. E. (2018). *Overcoming barriers: Factors of resiliency in refugee students pursuing higher education* (Publication No. 94) [Master's Thesis, Abilene Christian University]. Digital Commons @ ACU, Electronic Theses and Dissertations.
- Cheng, L. L. (1998). *Enhancing the communication skills of newly-arrived Asian American students* (Report No. ED420726). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420726.pdf>
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education Of Syrian refugee children managing the crisis in Türkiye, Lebanon, And Jordan*. Rand Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR859>
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Dressler, A., & Gereluk, D. (2017). *A review of the literature on the educational situation of Syrian refugee students with a focus on refugee education best practices*. University of Calgary. <http://hdl.handle.net/1880/52145>
- Duran Yılmaz, A. (2023). Mülteci çocuklara ilişkin Türkiye'de yapılan tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1792-1806. <https://doi.org/10.7884/teke.1319625>
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In *Handbook of the economics of education* (pp. 327-439). Elsevier. <https://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/MigrationAndEducation.pdf>
- Eastmond, M. (1998). Nationalist discourses and the construction of difference: Bosnian Muslim refugees in Sweden. *Journal of Refugee Studies*, 11(2), 161-181. <https://doi.org/10.1093/jrs/11.2.161>
- Eker, S. (2015). Savaş olgusunun dönüşümü: Yeni savaşlar ve Suriye krizi örneği. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 31-66. <https://izlik.org/JA58GJ53EY>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları* (Analysis No. 153). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erdoğan, M. M., & Kaya, A. (2015). *Türkiye'nin göç tarihi: 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye'ye göçler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Erten, R. (2015). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu hakkında genel bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(1), 3-52. <https://izlik.org/JA72SN85NK>
- Erucar, S., Maltby, J., & Vostanis, P. (2018). Mental health problems of Syrian refugee children: the role of parental factors. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 27(4), 401-409. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1101-0>
- Esenlikci, A. C., & Engin, M. A. (2019). 1960'tan günümüze Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin sorunları. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8(20), 59-77. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.524500>
- European Council on Refugees and Exiles. (1999). *Position on the Integration of Refugees in Europe*. <http://www.refworld.org/docid/3df4d3874.html>
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898-923. <https://doi.org/10.1177/0272431609332935>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(54), 792-808. <https://doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim*, 34(169), 85-106.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09503150500285115>
- International Organization for Migration. (n.d.). *Migration in Türkiye*. <https://turkiye.iom.int/migration-turkiye>
- Karakaya, H. (2020). Türkiye'de göç ve etkileri. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 93-130. <https://izlik.org/JA82AD85AM>
- Karaman, S. (2018). Eğitim hakkının korunması açısından Pictes projesinin değerlendirilmesi (Thesis No. 529623) [Master's Thesis, Maltepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Koehler, C., (2017). *Neset II: Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative migration studies*, 7(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the united states: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılar yönelik eğitim ve öğretim hizmetleri genelgesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016, September 6). *Demirci: GEM'ler üç yıl içinde misyonunu tamamlayacak*. <https://meb.gov.tr/demirci-gemler-uc-yil-icinde-misyonunu-tamamlayacak/haber/11850/tr>
- Morrice, L. (2021). The promise of refugee lifelong education: A critical review of the field. *International Review of Education*, (67), 851-869. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09927-5>

- Mülteciler Derneği. (2023, December 31). *Aralık 2023 Türkiye'deki Suriyeli sayısı*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-aralik-2023/OECD>. (2025). *Economic and social integration of migrants*. <https://www.oecd.org/en/topics/economic-and-social-integration-of-migrants.html>
- Pantazopoulos, S., & Roussakis, Y. (2024). "Ensuring continuity in education for refugee – Continuage" – A report of the 2nd Learning Teaching Training Activity. *Social Cohesion and Development*, 17(2). <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/scad/article/view/32253>
- PICTES. (2024). *Hakkımızda*. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Samara, M., El Asam, A., Khadaroo, A., & Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 301-329. <https://doi.org/10.1111/bjep.12282>
- Scripture, N. (2014, May 28). *How 50 music teachers are creating 5,000 musician-citizens across the US, thanks to a TED Prize wish*. TED BLOG. <https://blog.ted.com/how-50-music-teachers-are-creating-5000-musician-citizens-in-us/>
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 267-305. <https://izlik.org/JA99ST59SM>
- Shabaneh, G. (2010). Refugees, international organizations, and national identity: The case of Palestine. *New Political Science*, 32(2), 215-236. <https://doi.org/10.1080/07393141003722057>
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(41), 367-392. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446153>
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)* 2(2), 45-59. <https://izlik.org/JA89DC84JR>
- UNESCO. (2023, April 27). *Migration and inclusive societies*. <https://www.unesco.org/en/no-racism-no-discrimination/migration>
- UNICEF. (2022). Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi - nihai raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). *Key figures on forced displacement*. <https://www.unhcr.org/tr/>
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.341921>
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013, April 4). *T.C. Resmî Gazete* (No. 6458). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6458&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R., & Çıkılı-Uytun, M. (2020). What do we know about bullying in Syrian adolescent refugees? A cross sectional study from Türkiye. *Psychiatr Q*, (91), 1395-1406. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09776-9>
- Ziya, O. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (99), 229-240.



Flüt pedagojisinde teknoloji entegrasyonunun öğrenci performans düzeylerine etkisi *

Abdulkadir Özgün ¹, Ajda Şenol Sakin ²

Öz

Teknoloji destekli eşlik (TDE) uygulamaları flüt pedagojisinde ele alınmaktadır; ancak mevcut araştırmalar ağırlıklı olarak öğrencilerin algılarına ve hazırlık süreçlerine odaklanmakta ya da önceki kuşak teknolojilere dayanmaktadır. Bu durum, çağdaş eşlik uygulamalarının performans çıktıları üzerindeki doğrudan etkilerine ilişkin ampirik kanıtların sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Bu çalışma, karma yöntem araştırma deseni kullanılarak teknoloji destekli eşlik uygulamalarının flüt öğrencilerinin performans düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Nicel aşamada, 10 flüt öğrencisi ile karşılıklı dengeli çalışma tasarımı kullanılarak öğrencilerin eşlikli ve eşiksiz performansları karşılaştırılmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecindeki eşlik aşaması, çalgı öğretimi ve müziksel çalışma amacıyla geliştirilmiş bir dijital eşlik platformu kullanılarak yürütülmüştür. Performans değerlendirmeleri, çeşitli müziksel ve teknik boyutları kapsayan 13 maddelik bir rubrik temelinde yapılmıştır. Nitel aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin teknoloji destekli eşlik uygulamalarına ilişkin deneyim ve algıları incelenmiştir. Nicel analiz sonuçları, eşlikli performansların eşiksiz performanslara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($d = -1.921$) ve bu durum teknik doğruluk ile müzikal ifade gücünde belirgin bir gelişmeyi yansıtmaktadır. Nitel aşama, teknoloji destekli eşliğin kullanım yararı, işlevselliği ve sınırlılıklarına ilişkin katılımcı algılarını ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda, içerik analizi sonucunda şu altı ana tema belirlenmiştir: (1) seslendirme ve müzikaliteye katkı, (2) işlevsellik, (3) karşılaşılan güçlükler, (4) teknoloji destekli eşlik uygulamaları, (5) canlı eşlikçi ile karşılaştırma ve (6) kaygı. Nitel bulgular, teknoloji destekli eşliğin motivasyonu ve çalışma esnekliğini artırdığını; buna karşın senkronizasyon ve yorumlamaya ilişkin güçlükler de barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, teknoloji destekli eşlik uygulamalarının çalgı müziği eğitiminde pedagojik değerini;

Anahtar Kelimeler

Eşlik
Flüt pedagojisi
Enstrüman eğitimi
Dijital müzik eğitimi
Teknoloji destekli eşlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.07.2025

Kabul Tarihi: 18.02.2026

Elektronik Yayın Tarihi: 20.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2731

* Bu makale Abdulkadir Özgün'ün Ajda Şenol Sakin danışmanlığında yürüttüğü "Flüt eğitiminde teknoloji destekli eşlik kullanımının öğrencilerin seslendirme düzeylerine katkısı" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Türkiye, kadirozgun.flute@gmail.com

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Bursa, Türkiye, ajdasenol@uludag.edu.tr

özellikle canlı eşliğin bulunmadığı durumlarda, bağımsız çalışma ve beceri geliştirmeyi destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, teknoloji destekli eşlik uygulamalarının eğitim uygulamalarına dâhil edilmesi önerilmektedir. Gelecekteki çalışmaların, bu uygulamaların yalnızca performans düzeyleri üzerindeki etkisini değil, aynı zamanda döneme özgü üslup ifadesi, seslendirme, kaygı azaltma ve motivasyon gibi yorumlama boyutları üzerindeki etkilerini de araştırması beklenmektedir.

Giriş

Teknoloji, verimliliği, maliyet etkinliğini ve operasyonel hızı artırmak amacıyla eğitim, sağlık ve endüstri de dahil olmak üzere çeşitli alanlara entegre edilmeye ve gelişmeye devam etmektedir. İnsanlığın teknolojik gelişmelerden yararlanma yeteneği, türümüzü diğerlerinden ayıran belirleyici bir özelliktir (Volti ve Croissant, 2024). Eğitim alanında, teknolojinin giderek artan entegrasyonu, pedagojik yaklaşımlarda dönüştürücü değişimlere yol açarak geleneksel öğrenme ortamlarını yeniden şekillendirmiştir (Roy, 2019). Bilgi Çağı olarak da anılan 21. yüzyıl, bilgiye erişimi ve kullanımını kolaylaştırmada teknolojinin oynadığı kilit rolle karakterize edilmektedir. Loveland (2012), teknolojinin kendi başına bir amaç olarak değil, eğitimsel hedefleri desteklemek ve geliştirmek için stratejik bir araç olarak algılanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Müzik eğitimi alanında teknoloji, etkili öğrenme sonuçlarını kolaylaştırmada çok önemli bir araç görevi görmektedir. Yeni ortaya çıkan dijital araçların entegrasyonu, geleneksel pedagojik yaklaşımları yeniden tanımlayarak daha etkileşimli ve kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Bu teknolojik gelişmeler, dinamik ve etkileşimli yöntemler sunarak öğrenci katılımını önemli ölçüde artırmıştır (Pandita ve Kiran, 2023; Yüksel ve Mustul, 2015). Wan ve Gregory (2018) ile Huang'ın (2022) deneysel çalışmaları, müzik eğitiminde kullanılan dijital araçların yalnızca motivasyonu destekleyici stratejiler sunmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin motivasyon, dikkat, özgüven ve genel öğrenme memnuniyeti düzeylerini de artırdığını ortaya koymaktadır.

PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations), ilk kapsamlı bilgisayar destekli öğretim sistemi olup, müzik eğitimi de dâhil olmak üzere çeşitli yükseköğretim disiplinlerinde kullanılmaya başlanmıştır (Ajero, 2007; Mohan Kömürcü, 2019; Özgül, 2016). 1960'ların sonlarına doğru, PLATO ve bilgisayar kontrollü teyp kaydediciler gibi bilgisayar tabanlı öğretim araçları müzik eğitiminde yaygınlık kazanmıştır (Ajero, 2007). Bu gelişmeler üzerine inşa edilen ve 1974'te geliştirilen GUIDO, bilgisayar destekli müzik teorisi ve notasyonunda öncü projelerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu sistem aralıklar, melodi, akorlar, armoni ve ritim üzerine yapılandırılmış alıştırma ve öğretme materyalleri sağlayarak öğrencilerin işitsel ve okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirmiş ve böylece müzik eğitimi için etkili bir pedagojik araç olarak kendini kanıtlamıştır (Eddins, 1981; Mohan Kömürcü, 2019).

Müzik teknolojilerindeki gelişmeler, akustik çalgılardan ve çeşitli dijital kaynaklardan elde edilen kapsamlı ses kütüphanelerinin oluşturulmasını mümkün kılmıştır. Sanal çalgılar olarak adlandırılan bu kütüphaneler, ses sentezleyiciler, davul modülleri ve örnekleyicileri kapsamakta ve müzik üretimi ile eğitiminde daha yüksek düzeyde esneklik sağlamaktadır (Karaönçel ve Çifti, 2022). Modern bilgisayar teknolojilerinin sunduğu olanaklar ise bu sanal çalgıların arşivlenmesine, işlenmesine ve yeniden kullanılmasına imkân tanıyarak, farklı müziksel bağlamlardaki kullanım alanlarını genişletmiştir. Sanal enstrümanlar terimi, Steinberg'in dijital müzik üretiminde devrim yaratan Sanal Stüdyo Teknolojisi'ni (VST) tanıtmalarının ardından önem kazanmıştır (Fukui vd., 1993; Getahun vd., 2018; Karaönçel ve Çifti, 2022; Tanev ve Božinovski, 2014). Aynı dönemde, literatürde "sentetik icracı" kavramı ortaya çıkmıştır (Dannenber, 1991; Vercoe, 1984). Bu kavram, müziksel yapıları dinleyebilen, yorumlayabilen, seslendirebilen ve öğretebilen, böylece bir topluluk içerisinde insan müzisyenin rolünü etkili biçimde simüle eden bilgisayar tabanlı sistemleri ifade etmektedir.

Zaman içerisinde bu kavram, etkileşimli müziksel yaratıcılık ve gerçek zamanlı performans uyarlamasına yönelik gelişmiş hesaplamalı modelleri kapsayan ve “makine müzisyenliği” olarak adlandırılan daha geniş bir çerçeveye evrilmiştir (Alexandraki ve Bader, 2014).

Teknolojik gelişmeler, bilgisayar tabanlı eşlik sistemlerinin çalgı eğitimi süreçlerine entegre edilmesini kolaylaştırmıştır. Teknoloji destekli eşlik (TDE) uygulamalarının geliştirilmesi ise başta profesyonel eşlikçilere erişimde yaşanan güçlükler olmak üzere, çeşitli gereksinimlerden kaynaklanmıştır. Uzman eşlikçilerin; karmaşık pasajları hızlı bir biçimde deşifre edebilme, farklı tonlarda transpozisyon yapabilme ve icracılarla yüksek düzeyde eşzamanlılık sağlayabilme gibi ileri düzey teknik ve müzikal yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Maievska ve Kryzhanovska, 2023; Mohan Kömürcü, 2019). Ancak birçok müzik eğitim kurumu, bu özel becerilere sahip piyanistlerin yetersizliğiyle karşı karşıyadır ve ders saatleri dışında iş birliği olanakları genellikle sınırlıdır (Mohan Kömürcü, 2019). Birçok çalışma, Türkiye’de nitelikli eşlikçilerin yetersizliğine özellikle dikkat çekmekte ve bu durumun söz konusu sorunu daha da derinleştirdiğini ortaya koymaktadır (Coşkun, 2016; Güleç ve Pirgon, 2021; Hepyücel ve Yıldırım, 2017). Dışarıdan piyanist istihdam edilmesi olası bir çözüm olarak değerlendirilebilse de, bu yaklaşımın beraberinde getirdiği mali yük kurumlar açısından önemli güçlükler yaratmaktadır (Kalkanoğlu Mamaç, 2021).

Özellikle COVID-19 başta olmak üzere pandemilerin yol açtığı küresel kesintiler, müzik eğitimini derinden etkilemiş; eğitim süreçlerindeki aksamaları azaltmak amacıyla bilgisayar tabanlı ve teknoloji destekli öğretim modellerinin maliyet-etkin çözümler olarak benimsenmesini gerekli kılmıştır (Andaryani vd., 2023; Ebbini, 2023; Morin, 2024; O’Leary ve Bannerman, 2023). İyi tasarlanmış dijital öğrenme platformları, öğrencilerin bireysel yeterliklerine ve kendi hızlarında öğrenme gereksinimlerine uygun esnek çalışma olanakları sunmaktadır (Özgül, 2016). Pandemi sırasında teknoloji destekli uygulamaların hızlı gelişimi, mekândan bağımsız uygulama fırsatı sunarak fiziksel kısıtlamalara rağmen enstrüman eğitiminde sürekliliği sağlamış ve flüt pedagojisini (FP) önemli ölçüde dönüştürmüştür.

TDE uygulamalarının çalgı eğitimine entegrasyonu, özellikle esneklik ve öğrenme verimliliğinin artırılması açısından belirgin pedagojik kazanımlar sunmaktadır. Bu uygulamalar zamansal ve mekânsal uyarlanabilirlik sağlayarak öğrencilerin bireysel öğrenme ve tekrar temelli öğrenme süreçlerine katılmalarına olanak tanımaktadır. Bu yaklaşımın bilgi kalıcılığını artırdığı belirtilmektedir (Kalkanoğlu Mamaç, 2021). Nitelikli eşlikçilere erişimin sınırlı olduğu eğitim ortamlarında TDE uygulamaları, uyarlanabilir eşlik çözümleri sunarak öğrenme sürecinin sürekliliğini sağlamada önemli bir pedagojik araç işlevi görmektedir (Tseng, 1996). Ayrıca, bu teknolojiler öğrencilerin derse katılım düzeyini artırmakta, motivasyonlarını güçlendirmekte ve çalgı eğitiminde yeni kazanılan becerilerin pekiştirilmesine katkı sağlayarak genel eğitim deneyimini zenginleştirmektedir (Kalkanoğlu Mamaç, 2021).

Araştırmalar bilgisayar destekli eşliğin, öğretim hedeflerini kolaylaştırmaktan çeşitli pedagojik ihtiyaçları karşılamaya kadar uzanan farklı müzik ortamlarında pedagojik faydalarını göstermiştir (Dannenberg ve Raphael, 2006; Li, 2020; Rao ve Lau, 2018). Özellikle, bazı çalışmalar FP’de TDE uygulamalarının etkililiğini incelemiş; bu uygulamaların öğrenci katılımını artırmada, teknik yeterliği geliştirmede ve genel öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur (Aytemur ve Sönmezöz, 2022; Klee, 1998; Üstün ve Ozer, 2020; Tseng, 1996).

Bu çalışma, TDE uygulamalarının öğrencilerin performans düzeyleri üzerindeki doğrudan etkisini, özellikle de teknolojinin müzikal performans gelişimini desteklemedeki rolüne odaklanarak araştırmaktadır. Kendine özgü bir metodolojik yaklaşım benimseyen araştırma Aytemur ve Sönmezöz (2022), Üstün ve Ozer (2020), Tseng (1996) ve Klee (1998) tarafından yürütülen alandaki önceki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Mevcut araştırmalar müzik eğitiminde TDE’nin çeşitli boyutlarını incelemiş olsa da, bu çalışmalar öncelikle doğrudan performans sonuçlarından ziyade öğrencilerin algılarına, uygulama alışkanlıklarına ve hazırlık stratejilerine odaklanmışlardır.

Aytemur ve Sönmezöz (2022), öğrencilerin bilgisayar destekli eşlik araçlarına yönelik tutumlarını incelemiş ve bu teknolojilerin eğitsel potansiyelinin yeterince tanınmadığı ya da kullanılmadığına işaret eden anlamlı düzeyde olumsuz algılar rapor etmiştir. Tseng (1996), bilgisayar kontrollü Vivace programının flüt öğrencilerinin çalışma davranışları üzerindeki etkisini incelemiş; Klee (1998) ise bilgisayar destekli eşliğin solo flüt repertuvarının hazırlanmasındaki rolünü ele almıştır. Bu çalışmalar, TDE'nin motivasyon ve hazırlık boyutlarına ilişkin önemli bulgular ortaya koymakla birlikte, öğrencilerin performans kalitesi üzerindeki doğrudan etkisini sistematik olarak ele almamaktadır. Tseng (1996) ve Klee (1998), bilgisayar destekli eşliğin potansiyel yararlarına ilişkin genel çerçeveler sunmakla birlikte, bu yararların özgül niteliğini kapsamlı biçimde incelememekte ve öğrencilerin ayrıntılı görüşlerine yer vermemektedir. Bu nedenle söz konusu çalışmalar alana temel katkılar sağlamış olsa da, TDE'nin performans çıktıları üzerindeki ölçülebilir etkilerinin öğrenci görüşleriyle de desteklenerek anlaşılmasında önemli boşluklar bırakmaktadır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu kısmen de olsa gidermeyi amaçlamaktadır.

FP'de TDE üzerine araştırmalar 1990'larda başlamıştır. Bununla birlikte, dijital müzik teknolojilerinin hızlı gelişimi, bunların günümüzdeki etkisinin yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu çalışma, güncel teknolojik gelişmelerden yararlanan modern eşlik uygulamalarının flüt öğrencilerinin performans gelişimine katkısını inceleyerek, TDE'nin flüt pedagojisindeki rolüne ilişkin yeni bilgiler sunmaktadır. Çalışma flüt pedagojisinde teknolojinin pedagojik işlevine ilişkin mevcut anlayışları güncellemenin ötesinde, çağdaş dijital eşlik sistemlerinin eğitsel etkililiğini değerlendirmeye yönelik kapsamlı bir çerçeve ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma, yalnızca öğrencilerin öznel deneyimlerini incelemekle kalmayıp, aynı zamanda modern bir eşlik aracı kullanarak teknoloji destekli eşliğin performans düzeyleri üzerindeki doğrudan etkisini nicel olarak ölçmesi bakımından önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca, performans değerlendirmelerinin nitel bulgularla bütünleştirilmesi, TDE kullanımının hem teknik gelişim hem de psikolojik boyutuna ilişkin bütüncül bir anlayış sunarak mevcut alanyazındaki önemli bir boşluğu ele almaktadır.

Nitelikli eşlikçilere erişimin kısıtlı olduğu çalgı müziği eğitimi programlarında, TDE uygulamaları öğrencilerin müziği tüm yönleriyle deneyimlemelerini sağlayan temel araçlar olarak hizmet vermektedir. Bu uygulamalar, enstrüman eğitimindeki önemli bir eksikliği gidererek konser hazırlığı, yarışmalar, sınavlar ve günlük pratik için erişilebilir ve uygun maliyetli bir alternatif sunmaktadır. Bu çalışma, söz konusu uygulamaların FP'de performans düzeylerini nasıl geliştirdiğini inceleyerek, mevcut alanyazını genişleten performans odaklı bir bakış açısı sunmaktadır. Öğrenci deneyimlerinin analizi yoluyla, müzik eğitiminde teknolojinin değişen rolü değerlendirilmekte ve aşağıdaki araştırma soruları doğrultusunda flüt performansını geliştirme potansiyeli ele alınmaktadır:

AS1: Flüt öğrencilerinin seslendirdikleri eşlikli ve eşiksiz bölümler arasında seslendirme düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Birinci araştırma sorusuna ilişkin hipotezler:

H0: Flüt öğrencilerinin seslendirdikleri eşlikli ve eşiksiz bölümler arasında seslendirme düzeyleri açısından fark yoktur.

H1: Flüt öğrencilerinin seslendirdikleri eşlikli ve eşiksiz bölümler arasında seslendirme düzeyleri açısından fark vardır.

AS2: Katılımcıların TDE uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, bulgulara ilişkin daha derin bilgiler sağlamak amacıyla, başlangıçta nicel veri toplama aşamasını takiben nitel veri toplama sürecini içeren açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni benimsenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu yöntemsel yaklaşım, flüt pedagojisinde (FP) teknoloji destekli eşliğin (TDE) seslendirme düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek ve ardından öğrencilerin algı ve deneyimlerini incelemek yoluyla, konuya ilişkin bütüncül bir anlayışa ulaşmak amacıyla tercih edilmiştir. Nicel aşama, TDE uygulamalarının flüt performans düzeyleri üzerindeki doğrudan etkilerini ölçmek için eşlikli ve eşiksiz performansların karşılaştırmalı gözlemlerini içermektedir. Bu bulgular, sonuçların daha ayrıntılı ve bütüncül biçimde yorumlanmasına olanak sağlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerle bütünleştirilmiştir.

Çalışmanın nicel aşamasında, bağımsız değişkenin daha önce uygulanmış olması ve deneysel olarak manipüle edilmesinin ya da rastgele atanmasının mümkün olmaması durumlarında sıklıkla tercih edilen bir yöntem olan ilişkisel (ex post facto) araştırma deseni kullanılmıştır (Erkuş, 2021). Bu desen, bağımsız değişkenin mevcut öğretim ortamına hâlihazırda entegre edilmiş olması nedeniyle, deneysel ya da yarı deneysel yaklaşımlara kıyasla bilinçli olarak tercih edilmiştir; bu durum, değişkenin manipüle edilmesini veya rastgele atama yapılmasını olanaksız kılmaktadır. Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yürütülen flüt eğitiminde, TDE uygulamalarının öğrencilerin seslendirme düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Analiz süreci ise, hâlihazırda var olan bir pedagojik uygulamanın katkısını sistematik gözlemler aracılığıyla incelemeye odaklanmıştır.

Bu çalışmada, ilişkisel araştırma yaklaşımlarında yaygın olarak kullanılan tek gruplu, denek içi karşılaştırmalı bir desen kullanılmıştır. Bu çerçevede, aynı müzik eserinin eşiksiz ve eşlikli bölümlerinden elde edilen seslendirme puanları, aynı katılımcı grubu içerisinde karşılaştırılmıştır. Bu yaklaşım, doğal olarak var olan öğretim koşulları altında ortaya çıkan seslendirme farklılıklarının, bireyler arası değişkenliklerin kontrol edilerek incelenmesine olanak sağlamaktadır. Tablo 1’de tek grup performans karşılaştırmalı tasarımın yapısı gösterilmektedir.

Tablo 1. Tek Grup Performans Karşılaştırmalı Tasarımın Yapısı

Grup	Eşiksiz Performans	Devam Eden Eğitim Süreci (TDE ile ve TDE olmadan)	Eşlikli Performans
Grup 1	Ölçüm 1	+	Ölçüm 2

Nitel aşamada, katılımcıların teknoloji destekli eşliğe (TDE) ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır (Glesne, 1992/2020). Nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesinde ise yakınsayan bir yaklaşım benimsenmiş; sayısal seslendirme bulguları nitel görüşme verileriyle karşılaştırılmıştır. Bu yöntem, istatistiksel farklılıkların önce sunulmasını, ardından bulguların anlamlandırılması ve genişletilmesi amacıyla katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesini sağlayarak kapsamlı bir yorumlama yapılmasına olanak tanımıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 akademik yılı güz yarıyılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören, benzer özellikler gösteren 10 flüt öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, performans değerlendirmesinde yöntemsel tutarlılığı sağlamak amacıyla benzer eğitim geçmişlerine ve eğitim düzeylerine sahip olmaları ölçüt alınarak seçilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Grup	Cinsiyet	Akademik Seviye	Flüt Çalma Süresi (Yıl)
K1	1 A	Erkek	Lisansüstü	12
K2	1 B	Kadın	Lisansüstü	11
K3	2 A	Erkek	Lisans 4	8
K4	2 B	Kadın	Lisans 4	8
K5	3 A	Kadın	Lisans 2	6
K6	3 B	Kadın	Lisansüstü	10
K7	4 A	Kadın	Lisans 3	7
K8	4 B	Kadın	Lisans 1	5
K9	5 A	Kadın	Lisans 2	3
K10	5 B	Kadın	Lisans 3	3

Katılımcıların gruplandırılması, yalnızca sınıf düzeyine değil, aynı zamanda düzenli öğretim sürecinde öğretmen değerlendirmelerine dayanan seslendirme düzeylerine göre de gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar farklı akademik düzeylerde öğrenim görüyor olmalarına karşın, Tablo 2’de sunulan gruplandırma performans düzeyi ölçütleri de dikkate alınarak oluşturulmuştur. Düzeyler arası eşleştirme (örn. K5–K6), flüt eğitiminin olağan öğretim süreci içerisinde yapılan uzun süreli gözlemler temel alınarak; öğrencilerin teknik yeterlikleri, müzikal yeterlikleri ve repertuvar gereklilikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Bu yaklaşım, performansla dayalı müzik eğitiminde öğretim düzeyinin her zaman akademik sınıflandırmayla birebir örtüşmeyebileceğini kabul eden yaygın pedagojik uygulamaları yansıtmaktadır.

Bu çalışmada, deneyim yoluyla ortaya çıkabilecek beceri gelişimi ile bireysel yetenek farklılıklarının seslendirme düzeyi ölçümleri üzerindeki olası etkilerini en aza indirmek amacıyla karşılıklı dengeli çalışma tasarımı kullanılmıştır. Buna göre, her grup sürecin tüm aşamalarından farklı sıralamalarla geçmekte; böylece sıra etkileri üzerinde daha yüksek düzeyde kontrol sağlanmakta ve elde edilen bulguların güvenilirliği artırılmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

Öğrenciler arasındaki yeterlik düzeylerinin farklılık göstermesi nedeniyle, tüm katılımcılar için tek bir eser ya da bölümün seçilmesi mümkün olmamıştır. Bu durumu aşmak amacıyla, 10 katılımcı yeterlik düzeylerine göre beş alt gruba ayrılmıştır. Eşleştirme süreci, flüt çalma deneyim süresi ve mevcut akademik düzey dikkate alınarak gerçekleştirilmiş; böylece gruplar arasında karşılaştırılabilir yeterlik düzeylerinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu eşleştirme yöntemi, A Grubu’ndaki her bir öğrencinin, B Grubu’nda benzer yeterlik düzeyine sahip bir karşılıkla eşleştirilmesini mümkün kılmıştır. Tutarlılığı ve gizliliği sağlamak amacıyla katılımcılar K1, K2 vb. kodlarla tanımlanmıştır. Araştırmada uygulanan karşılıklı dengeli çalışma tasarımı deseni Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın Karşılıklı Dengeli Çalışma Tasarımı Deseni

Grup A	Eşliksiz Bölüm	Ölçüm 1	Eşlikli Bölüm	Ölçüm 2
Grup B	Eşlikli Bölüm	Ölçüm 2	Eşliksiz Bölüm	Ölçüm 1

Veri Toplama Araçları

Çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (karar numarası ve tarihi: 18.12.2023/12).

Dereceli Çalgı Performansı Değerlendirme Formu (Rubrik)

Çalışmanın nicel aşamasında, video kaydı alınan seslendirmelerin değerlendirilmesi ve TDE’nin öğrencilerin seslendirme düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla dereceli çalgı performansı değerlendirme formu (rubric) kullanılmıştır. Bu seslendirmeler, öğrencilerin tanıdık bir akustik ortamda çalmalarını sağlamak ve olası performans kaygısı ya da ortama uyum sorunlarını en aza indirmek amacıyla, olağan flüt dersliklerinde video kamera kullanılarak kaydedilmiştir. Bu çalışmada kullanılan dereceli çalgı performansı değerlendirme formu, 2020 yılından beri Bursa Uludağ

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümünde flüt performans değerlendirmesinde rutin olarak kullanılan kurumsal bir araçtır. Orijinal değerlendirme ölçütleri, bölüm öğretim üyeleri tarafından öğretim ve değerlendirme amacıyla geliştirilmiştir. Form, geçerliliğini ve metodolojik titizliğini sağlamak amacıyla, değerlendirme ölçütleri bu çalışmanın özel amaçlarına uygun olarak gözden geçirilmiş ve iyileştirilmiştir. Bu değişikliklerin ardından, geçerliliği ve uygulanabilirliği, FP alanında uzman üç kişiyle yapılan uzman görüşüyle gözden geçirilmiştir. Dereceli çalgı performansı değerlendirme formu, çalgı eğitiminde yaygın olarak benimsenen performansa dayalı değerlendirme ilkelerine temellendirilmiş olup, teknik doğruluk ile müzikal boyutları bütünleştiren çok boyutlu bir değerlendirme çerçevesine dayanmaktadır. Bu çerçevede, müzikalite gibi kavramlar, ifade gücü, dinamik kontrol, artikülasyon, teknik (zorlu) pasajlar süresince tempoyu aynı (sabit) tempoda seslendirme ve eseri dönem stil özelliklerine uygun seslendirme gibi gözlemlenebilir performans göstergeleri aracılığıyla işlevsel hale getirilmiş, sistematik ve bütünsel performans değerlendirmesine olanak sağlanmıştır. Bu çalışma için hazırlanan kurumsal dereceli çalgı performansı değerlendirme formunun güncellenmiş versiyonu ilk olarak birinci yazarın yüksek lisans tezinde sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında, şeffaflığı ve tekrarlanabilirliği desteklemek amacıyla Ek'te sunulmuştur.

Yeniden gözden geçirilmiş dereceli çalgı performansı değerlendirme formu, performansın kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi için 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, ton üretimi, tempo, ritmik doğruluk, eseri duraksamadan seslendirme, teknik açıdan zorlu pasajlarda tempo tutarlılığı, notaları doğru seslendirme, artikülasyon, nüanslar, entonasyon, dönemin stilistik özelliklerine bağlılık, süslemeler, müzikal bütünlük ve yorumlama/ifade gücü dahil olmak üzere çeşitli müzikal ve teknik yönleri kapsamaktadır. Her bir maddenin gerçekleştirilme düzeyini değerlendirmek amacıyla beş basamaklı puanlama cetveli geliştirilmiştir. Puanlama, 4 puan "tam ya da mükemmel düzeyde gerçekleştirme", 3 puan "yeterli ya da büyük ölçüde başarılı gerçekleştirme", 2 puan "kısmen gerçekleştirme", 1 puan "zayıf ya da büyük ölçüde hatalı gerçekleştirme" ve 0 puan "hiç gerçekleştirilememiş" şeklinde yapılmıştır. Dereceli çalgı performansı değerlendirme formundan toplam elde edilebilecek puan 0 ile 52 arasında değişmektedir. Bu performans maddelerinin yanı sıra, değerlendirme sürecinde gözlemcilerden katılımcı kodlarını, eser ve bölüm bilgilerini, seslendirmenin eşlikli ya da eşiksiz olup olmadığını kaydetmeleri istenmiş; böylece değerlendirme sürecinde doğru kayıt ve tutarlılık sağlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Çalışmanın nitel aşamasında, öğrencilerin TDE'nin performans düzeyleri üzerindeki katkısına ilişkin bakış açılarını incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları öğrencilerin TDE'nin pedagojik katkılarına ilişkin deneyim ve algılarına dair ayrıntılı bilgiler edinmek amacıyla tasarlanmıştır. İçerik geçerliğini sağlamak amacıyla, görüşme soruları FP alanında uzman üç kişi tarafından incelenmiş ve araştırmaya uygunlukları, yeterliği ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular gözden geçirilerek düzenlenmiş; temel soruların yanı sıra, belirli temaların daha derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla hedefe yönelik alt sorulara da yer verilmiştir.

Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda, demografik bilgilere yönelik sorular hariç, öğrencilerin TDE ile ilgili deneyimlerini araştırmayı amaçlayan görüşme formu iki ana soru ve beş alt sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, öğrencilerin TDE'nin performans düzeyi ve müzikal gelişim üzerindeki katkısına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek, dijital platformların işlevselliğini değerlendirmek ve uygulama sırasında karşılaşılan zorlukları belirlemek amacıyla tasarlanmıştır.

Bunlara ek olarak, görüşmelerde öğrencilerden TDE ile canlı eşlikçiyle çalışma deneyimlerini karşılaştırmaları istenmiştir. Bu karşılaştırmalar, her iki yaklaşımın performans niteliğine, müzikal gelişime ve çalışma sürecindeki kaygı düzeyinin yönetimine sağladığı algılanan katkılar üzerinde özellikle yoğunlaşmıştır.

Veri Analizi

Nitel verilerin analizi

Nitel verilerin analizi kapsamında, çalgı performansı değerlendirme formu aracılığıyla elde edilen veriler Microsoft Excel programı kullanılarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Uzman değerlendiriciler arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla, çoklu değerlendiriciler arasındaki uyumu incelemede yaygın olarak kullanılan Kendall'ın Uyum Katsayısı (Kendall's W) hesaplanmıştır. Kendall's W analizine ilişkin sonuçlar, eşlikli bölüm için $W = .78$ ($p = .01$) ve eşliksiz bölüm için $W = .75$ ($p = .01$) değerlerini göstermiştir. Bu bulgular, her iki durumda da uzman değerlendiriciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir uyum bulunduğunu belirtmektedir.

Eşlikli ve eşliksiz bölümler arasındaki performans düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için öncelikle Shapiro-Wilk testi kullanılarak normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Sonuçlar, hem eşliksiz ($W = 0,945$, $p = 0,604$) hem de eşlikli ($W = 0,984$, $p = 0,983$) bölümlerin performans puanlarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre, eşlikli ve eşliksiz bölümler arasındaki performans düzeylerini karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi (α) .05 olarak belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizi

Nitel aşamanın ardından, nicel bulgular ve alan yazın incelemesinden türetilen sorular doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel verilerde tekrar eden tema ve örüntülerin belirlenmesini amaçlayan sistematik bir yaklaşım olan içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla, veriler her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) iç tutarlılık formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayısı %85,56 olarak belirlenmiş olup, bu değer önerilen %70 eşik değerinin üzerinde olduğundan kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum bulunduğunu göstermektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Ardından, araştırmanın amaçlarıyla kavramsal tutarlılığı sağlamak amacıyla tema, alt temalar ve kodlar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bulgular bölümünde, kodların tekrar edilme sıklıkları parantez içinde verilmiş; analizlerin desteklenmesi ve bağlamlandırılması amacıyla doğrudan katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Eşlikli ve Eşliksiz Bölümlerin Performans Düzeylerinin Karşılaştırılması

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak, flüt öğrencilerinin eşlikli ve eşliksiz bölümlerdeki performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 4'te, TDE'nin flüt performans çıktıları üzerindeki karşılaştırmalı etkisine ilişkin analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4. T-test sonuçları

Performans	N	M	SS	t	df	p	Cohen's d
Eşliksiz	10	32,13	2,77	-6,07	9	< ,001	-1,92
Eşlikli	10	37,87	2,04				

Tablo 4'te sunulan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, sıfır hipotezi (H_0) reddedilmiş ve alternatif hipotez (H_1) kabul edilmiştir. Buna göre, eşlikli performans lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < ,001$). Bulgular, flüt öğrencilerinin eşlikli bölümlerdeki performans düzeylerinin ($M = 37,87$; $SS = 2,04$), eşliksiz bölümlere kıyasla ($M = 32,13$; $SS = 2,77$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, büyük etki büyüklüğü (Cohen's $d = -1,92$), eşliğin performans kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermekte; flüt öğrencilerinin araştırma süreci boyunca eşlikli icralarda anlamlı düzeyde daha yüksek performans sergilediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı Görüşleri

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak katılımcıların TDE'ye ilişkin görüşlerini bireysel görüşmeler aracılığıyla belirlenmiştir. Görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda oluşturulan altı tema (a) performans ve müzikaliteye katkı, (b) işlevsellik, (c) zorluklar, (d) TDE uygulamaları, (e) canlı eşlikçi ile karşılaştırma ve (f) kaygı'dır.

Görüşmeler sırasında katılımcılar, TDE uygulamalarının performans ve müzikaliteye katkısını hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirmişlerdir. En sık bahsedilen olumlu kodlar performansa katkı (n=7) ve müzikaliteye katkıdır (n=6). Ayrıca, katılımcılar bu uygulamaların nüansları (n=3), duygusal ifadeyi (n=3), ritmi (n=2), motivasyonu (n=2), koordinasyonu (n=2), performans sürekliliği ve bütünlüğünü (n=2), esere hâkimiyeti (n=1) ve çalma sürecinden alınan keyfi (n=1) artırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte, uygulamaların performansa ve müzikaliteye katkısıyla ilgili olarak az sayıda olumsuz görüş de dile getirilmiştir. Bu olumsuz yönler şu şekilde kodlanmıştır: koordinasyon zorluğu (n=1), senkronizasyon sorunları (n=1) ve müzikaliteye katkısı yok (n=1).

Aşağıda, "Performansa ve Müzikaliteye Katkı" teması altındaki "Olumlu Görüşler" alt temasına ilişkin katılımcı yanıtlarından bazıları yer almaktadır:

K2: "Bireysel çaldığımda bazen bazı kısımlarda ritim problemi yaşıyabiliyorum. Fakat TDE olduğu zaman bu problem olmuyor... Ve TDE ile seslendirirken müzikaliteme de bir eşliğe ayak uydurmam gerektiği için olabildiğince dikkat ediyorum. Bu açıdan performansıma katkısı oluyor."

K8: "Eşliksiz metronomla çalışırken ne kadar sabit ilerleseniz de eşlikle çalıştığınızda esere duygu bakımından farklı bir şekilde girmiş oluyorsunuz ... Nüansları ve tonaliteyi duyururken nereye dikkat etmeniz gerektiğinin altını çizen bir eşlik olduğunda hissiyata girmiş oluyorsunuz ..."

"Performansa ve Müzikaliteye Katkı" teması altındaki "Olumsuz Görüşler" alt temasıyla ilgili olarak, bir katılımcı şunları belirtmiştir:

K3: "Teknoloji destekli eşlikte benim ona uyum sağlamam gerekiyor. O yüzden hata yaptığımda eseri bir bütün olarak çalamıyorum. Bu açıdan benim performansımı kötü yönde etkilediğini düşünüyorum ... Notasyon ve eşlik senkronizasyonunda sorunlar yaşıyorum."

Katılımcılardan TDE uygulamalarının işlevselliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeleri öncelikle araştırma sürecinde kullanılan Tomplay³, ve daha önce kullandıkları YouTube uygulamalarıyla ilgili deneyimlerine dayanmaktadır. Tüm katılımcılar TDE uygulamalarının işlevsel olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, bazı katılımcılar (n = 4) işlevselliğin belirli uygulamaya bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca, bir katılımcı (n = 1), bu uygulamaların özellikle rallentando veya fermata gerektiren müzikal ifadelerde işlevsiz olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıdaki alıntılar, katılımcıların işlevselliğe ilişkin bakış açılarını göstermektedir:

K5: "Pek fazla işlevsel bulmuyorum zaten çok kısıtlı şekilde yararlandım. İşlevsel bulmama nedenlerime örnek verecek olursam saymak konusunda, puandorg olduğunda ne kadar uzatacağımı veya ne kadar kısa tutacağımı kestiremiyorum... Bu durum dışında kesinlikle işlevsel."

K7: "YouTube'daki eşlikler belli bir hızda olduğu için eseri çok iyi duruma getirinceye kadar kullanmıyordum. YouTube'daki kaydı yavaşlattığınızda eşliğin entonasyonu bozuluyordu. Fakat uygulama sürecinde kullandığımız Tomplay uygulamasında kaydı yavaşlattığımızda ses kalitesi bozulmuyor... YouTube'u bahsettiğimi durumdan dolayı pek fazla işlevsel bulmuyorum ama araştırma sürecinde kullandığımız Tomplay uygulamasını işlevsel buluyorum."

³ Tomplay, piyasada bulunan dijital bir eşlik uygulamasıdır. Yazarlar, yazılımın geliştiricisiyle herhangi bir mali çıkar, sponsorluk veya bağlantılarının olmadığını beyan etmektedirler.

TDE uygulamalarını kullanan öğrencilerin karşılaştığı zorluklarla ilgili alt temalar, genel zorluklar, YouTube uygulamalarına özgü zorluklar ve Tomplay uygulamalarına özgü zorluklar olarak kategorize edilmiştir. "İşlevsellik" temasındakine benzer şekilde, katılımcılar bu zorlukları öncelikle YouTube ve Tomplay uygulamalarıyla ilgili deneyimleri üzerinden değerlendirmişlerdir. TDE uygulamaları kullanılırken belirtilen genel zorluklar arasında birliktelik (n=4), kalınan yerden devam etme (n=4), yetişme (n=3), ses yükseltici ekipman bulma (n=2), girişleri algılama (n=1) ve balans (n=1) yer almaktadır. Ayrıca YouTube uygulamalarına özgü zorluklar arasında farklı tempolarda ses kalitesinin bozulması (n=5), tempo ayarlama sorunları (n=3), belirli parçalar için eşliklerin sınırlı olması (n=1), müzikaliteyle ilgili endişeler (n=1) ve edisyon farklılıkları (n=1) yer almaktadır.

"Zorluklar" teması, aşağıdaki seçili alıntılarla örneklendirilmektedir:

K1: "Özellikle parçayı çalarken bazen girişleri algılama, kaçırdığım noktalarda yetişme gibi zorluklar yaşayabiliyorum... Uygulamalarda birliktelik ve senkron gitme açısından zorluk yaşamaktayım"

K10: "...telefon yardımıyla eşlik açtığımda sesin biraz yetersiz kaldığını söyleyebilirim."

Araştırmanın önemli bir yönü, TDE uygulamalarının canlı eşlikçiye alternatif olup olamayacağına odaklanmaktadır. Katılımcıların yanıtlarından "TDE Uygulamaları" teması oluşturulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=9) bu uygulamaların canlı bir eşlikçinin yerini tamamen alamayacağını ifade ederken, bir katılımcı uygulamaları yeterli bir alternatif olarak görmüştür.

Aşağıda, TDE uygulamalarının canlı eşlikçinin yerine geçebilme potansiyeline ilişkin bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

K6: "Pek tutmuyor. Tam olarak duyguyu yansıtmada konusunda canlı bir piyanistle daha iyi anlaşılabiliyorum."

K10: "...bir piyanist ile çalışırken daha kaygılı oluyorum. Bu gerginliği yaşayan bir insan olarak bence tutmaktadır."

Katılımcıların TDE uygulamalarının canlı bir eşlikçinin yerini tutup tutamayacağına dair görüşlerinin ardından, performans ve müzikaliteye katkı açısından her iki eşlik sürecini de deneyimleri doğrultusunda karşılaştırmaları istenmiştir. Katılımcı yanıtlarından "Canlı eşlikçi ile karşılaştırma" teması oluşturulmuştur. Katılımcılar, canlı bir eşlikçiyle performans sergilemenin çeşitli avantajlarını belirtmişlerdir. Bunlar arasında daha etkili yorumlama ve müzikalite (n=8), birlikte çalmada daha kolay koordinasyon (n=5), daha iyi senkronizasyon (n=4), daha keyifli müzik yapma deneyimi (n=1), sorunsuz iletişim (n=1) ve özellikle sorunlu bölümlere odaklanabilme yeteneği (n=1) yer almaktadır. Buna karşılık katılımcılar, TDE uygulamalarının hazırlık sürecine katkı sağlaması (n=3), canlı eşlikçiye etkileyebilecek fiziksel dayanıklılık sınırlamalarının bulunmaması (n=3), doğru seslendirmeye odaklanabilme olanağı sunması (n=3), sınırsız tekrar yapma imkânı sağlaması (n=1) ve genel performans bütünlüğünün sağlanmasına destek olması (n=1) gibi avantajlara sahip olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda, "Canlı eşlikçiyle karşılaştırma" temasına ilişkin örnek yanıtlar yer almaktadır:

K4: "...normal eşlikçiyle müziğin içine giriyorsunuz ve bir atmosfer oluşturarak bütünleşiyorsunuz. Teknoloji destekli eşlik uygulamalarında ise tamamen notaları doğru çalmaya odaklanıyorsunuz."

K8: "...pratik yaparken normal olarak hatalarımız oluyor ya da dikkat edemediğimiz noktalar oluyor. O noktada bir eşlikçi ile çalışmanın sosyal anlamda bir iletişim kısmı olduğu için bir geri dönüşü olabiliyor."

Performans ve müzikalite karşılaştırmalarının ardından, katılımcılardan TDE ile çalışırken ve canlı eşlikçilerle çalışırken yaşadıkları kaygı düzeylerini karşılaştırmaları istenmiştir. Altı katılımcı canlı eşlikçiyle çalışırken kaygı düzeylerinin arttığını bildirirken, dört katılımcı TDE uygulamalarını kullanırken daha yüksek kaygı yaşadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların kaygı ile ilgili deneyimleri, aşağıdaki örnek anlatımlar aracılığıyla gösterilmektedir:

K3: “Teknoloji destekli eşlikte daha kaygılı oluyorum çünkü kaçırdığım zaman onu yakalamak gerekiyor ve bu daha karmaşık oluyor. Teknoloji destekli eşliğinde kaliteli aletlerde olması gerekiyor. Ama diğer türlü bakışarak anlaşılabiliyorsunuz.”

K9: “Teknoloji destekli eşlik bir alet olduğundan dolayı o bana kızamaz. Hata yaptın ve benzeri şeyler diyemez ama eşlikçi aynı şeyleri seslendirmekten sıkılabilir. Benim hata yapmam onu demoralize edebilir ve onun sıkılması da beni demoralize eder. Canlı eşlikçi kaygı düzeyimi artırıyor bu yüzden de teknoloji destekli eşlik kullanımı mantıklı geliyor”

Tartışma

Birinci araştırma sorusu, eşlikli performansların flüt öğrencilerinin performans düzeyleri üzerinde eşiksiz performanslara kıyasla anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını incelemiştir. t-testi sonuçları, eşlikli performanslar lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiş; öğrencilerin eşlikli çalışmada daha yüksek performans düzeylerine ulaştıklarını ortaya koymuştur. Cohen's d değerinin -1,921 olması, olağanüstü düzeyde büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmekte ve eşlikli çalışmanın öğrencilerin performansını belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Bu güçlü etkinin ortaya çıkmasında çeşitli yönetsel ve teknolojik etkenlerin rol oynamış olabileceği düşünülmektedir. Öncelikle, katılımcıların beceri düzeyleri ve akademik durumları dikkate alınarak titizlikle eşleştirilmesi, başlangıç düzeylerinin karşılaştırılabilir olmasını sağlamış ve olası karıştırıcı değişkenleri en aza indirmiştir. İkinci olarak, önceki çalışmalardan farklı biçimde bu çalışmada, ses kalitesinden ödün vermeden esnek tempo ayarlamalarına olanak tanıyan Tomplay uygulaması kullanılmıştır; bu özelliğin öğrenme çıktılarındaki iyileşmesine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Üçüncü olarak ise, kullanılan kapsamlı performans değerlendirme rubriği, performanstaki gelişmeleri çeşitli teknik ve müzikal boyutlar üzerinden çok boyutlu olarak değerlendirmeye olanak tanımıştır. Bu metodolojik iyileştirmeler, modern eşlik teknolojisinin gelişmiş yetenekleriyle birleşerek, bu çalışmada gözlemlenen önemli etki büyüklüğüne muhtemelen katkıda bulunmuştur. Bu noktada, elde edilen etki büyüklüğünün pedagojik anlamı ile istatistiksel yorumu arasında ayırım yapmak önemlidir. Pedagojik açıdan, büyük etki büyüklüğü TDE'nin öğretim sürecine anlamlı katkılar sunduğunu düşündürmektedir; ancak istatistiksel açıdan, örneklem büyüklüğünün sınırlı olması bu büyüklüğün temkinli biçimde yorumlanmasını gerektirmekte ve bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır.

Bu bulgu, TDE uygulamalarının kullanımında ritmik doğruluk, entonasyon hassasiyeti ve genel performans bütünlüğü gibi birden fazla performans boyutunda öğrencilerin olumlu gelişim gösterdiğini ortaya koyan Kalkanoglu Mamaç'ın (2021) çalışmasıyla desteklenmektedir. Anket sonuçlarına göre Kalkanoglu Mamaç (2021, s. 46), öğrencilerin “bütünlük hissi (%100), doğru entonasyon (%84,6), müziği daha iyi anlama (%84,6), armonik bütünlüğün nüanslar üzerindeki etkisi (84,6), doğru sayma (%76,9), tempoda akıcılık (%76,9), çalarken keyif alma (%76,9) ve motivasyon (%61,5)” alanlarında gelişim gösterdiklerini belirttiklerini rapor etmiştir. Bu görüşler mevcut çalışmada gözlemlenen yüksek etki büyüklüğüyle kavramsal olarak örtüşmektedir. Buna karşın doğrudan istatistiksel doğrulama sağlamaktan ziyade, bulguların pedagojik öneminin yorumlanmasına yardımcı olmaktadır.

Literatürde, Tseng (1996) ve Klee (1998) tarafından yapılan çalışmalar, eşlikli çalışmanın pedagojik faydalarının altını çizmektedir. Tseng (1996), bilgisayar destekli eşlik uygulamalarının öğrencilerin entonasyon ve ifade gelişimini desteklediğini belirtirken, Klee (1998), Walker'a atıfta bulunarak, eşliğin genel müzik yapısının anlaşılmasını teşvik etmedeki rolünü vurgulamıştır. Bu araştırma çizgisini genişleten daha güncel çalışmalar, farklı öğretim bağlamlarında teknoloji destekli müzik eğitimi uygulamalarının, dijital ve akıllı araçlar aracılığıyla öğrenme çıktıları ve öğrenci başarısını benzer biçimde artırabildiğini ortaya koymaktadır (Ou vd., 2025; Wang, 2025). Farklı öğretim

bağlamlarında yürütülmüş olmalarına rağmen bu çalışmalar bir bütün olarak ele alındığında, teknolojik desteğin çalgı eğitiminde müzikal bütünlüğe ve teknik gelişime katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, Sheldon ve diğerlerinin (1999) bulguları çalışmamızdan farklılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada canlı ve dijital eşlik arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun değerlendirme araçları ve uygulama süreçlerindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak Klee (1998) doktora tezinde, etkileşimli eşlik kayıtlarını kullanan öğrencilerin daha yüksek performans puanları elde ettiğini ortaya koyarak, TDE uygulamalarının potansiyel yararlarını desteklemektedir. Bu çalışmalar, TDE uygulamalarının enstrüman eğitimine entegre edilmesinin performans seviyelerini olumlu yönde etkileyebileceğini ve yeni araştırma alanları açabileceğini göstermektedir.

Nicel bulguların yorumlanmasını desteklemek amacıyla, katılımcıların görüşlerinden elde edilen nitel bulgular da incelenmiştir. Nicel aşamada elde edilen performans artışı ($d = -1,92$), ritim, entonasyon ve müzikal bütünlükteki gelişmelere ilişkin nitel bulgularla daha ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Ayrıca, TDE kullanımı sırasında motivasyon ve keyif düzeyinin arttığına yönelik katılımcı ifadeleri, nicel sonuçlarda raporlanan yüksek etki büyüklüğüne ilişkin ek yorumlamalar sunmaktadır.

İkinci araştırma sorusu, katılımcıların TDE'ye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bireysel görüşmeler yoluyla katılımcılar, hem uygulamalara hem de bu uygulamaları kullanma deneyimlerine ilişkin kapsamlı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Nicel bulgular performans düzeyleri üzerinde belirgin bir olumlu etki ortaya koyarken, nitel aşama bu gelişimin ardındaki mekanizmalara ilişkin daha derinlemesine açıklamalar sunmaktadır. Katılımcılar, yükselen performans puanlarını başta motivasyon artışı, ritmik doğruluğun gelişmesi ve müzikle daha güçlü bir etkileşim kurulması gibi temel etkenlere bağlamışlardır.

Katılımcı yanıtlarının analizi, TDE'nin müzikalite üzerindeki etkisine ilişkin hem olumlu hem de eleştirel bakış açılarını içeren çok boyutlu bir anlayış ortaya koymaktadır. Dereceli Çalgı Performansı Değerlendirme Formu'na göre sınıflandırılan katılımcı geri bildirimlerinin sistematik incelenmesi sonucunda katılımcıların formda yer alan maddeler ile uyumlu cevaplar verdiğini göstermektedir. Performans ve müzikalitedeki genel gelişimlerin yanı sıra katılımcılar; nüanslar, duygusal ifade, ritmik koordinasyon, müzikal bütünlük ve eser hâkimiyeti üzerinde de olumlu etkiler olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra katılımcılar, formda yer alan maddelerin ötesinde özellikle artan motivasyon ve keyif alma düzeyi gibi ek kazanımlara da dikkat çekmişlerdir. Bu faktörler nicel analizde gözlenen yüksek etki büyüklüğünü açıklamaya yardımcı olabilmektedir. Söz konusu motivasyon ile ilgili ve duyuşsal bileşenlerin, eşlikli çalışmalarda ortaya çıkan yükselmiş performans düzeylerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Mevcut literatür bu motivasyon ile ilgili bulguları desteklemektedir. Klee (1998) bilgisayar destekli eşliğin FP'de motivasyonu önemli ölçüde artırdığını belirlemiştir. Yüksel ve Mustul (2015) de benzer şekilde öğrencilerin bu tür uygulamaları müzikal yorumlama, entonasyon kontrolü ve yapısal tutarlılık geliştirme açısından ilgi çekici ve değerli bulduklarını tespit etmiştir. Mohan Kömürcü'nün (2019) doktora araştırması da bu görüşü desteklemektedir. Araştırmada bilgisayar destekli eşliğin vokal ve eşlik eğitiminde öğrencileri motive ettiği ve öğrencilerin bu öğrenme yaklaşımından keyif aldıkları tespit edilmiştir.

Ancak katılımcılar, TDE kullanımında uyum güçlükleri, senkronizasyon sorunları ve müzikal ifade gücündeki sınırlamalar da dahil olmak üzere çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aytemur ve Sönmezöz'ün (2022) flüt derslerinde bilgisayar destekli eşlik üzerine yaptığı çalışmada da benzer zorluklar raporlanmıştır. Öğrenciler uyum güçlükleri yaşadıklarını belirtmişler ve bu uygulamalara karşı çoğunlukla olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Yapılan analizde öğrencilerin bu bakış açılarının geleneksel çalışma yöntemlerine veya canlı eşlikçi desteğine güvenmek gibi yerleşik uygulama alışkanlıklarından kaynaklanabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca ilgili çalışmada eşliğin yalnızca iki tempo ile sınırlandırıldığı yöntemsel yaklaşımın da uyum sağlama güçlüklerini artırmış olabileceği düşünülmektedir. Buna karşılık, bu çalışmada öğrencilerin ilerlemelerine paralel olarak tempoyu ayarlamalarına olanak tanıyan Tomplay uygulaması kullanılmış ve böylece uyum sürecine ilişkin zorluklar büyük ölçüde azaltılmıştır.

Katılımcıların TDE'nin işlevselliğine ilişkin görüşlerini değerlendirildiğinde, tüm katılımcılar bu uygulamaları işlevsel olarak değerlendirdiği; ancak belirli uygulamaya bağlı olarak farklılıklar olduğunu da belirttikleri görülmektedir. Örneğin, YouTube'da tempo düşürme sırasında yaşanan ses kalitesi sorunları işlevselliği olumsuz etkilemektedir. Katılımcılar ayrıca bu uygulamaların fermata/puandorg gibi ifadeye dayalı tempo esnekliklerini yönetme konusunda sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde, Mohan Kömürcü (2019) de söz konusu uygulamaların ritardando ve rallentando gibi ifade unsurlarını aktarmada yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Ayrıca bilgisayar destekli eşliğin önemli bir sınırlılığına dikkat çekerek, jest ve mimiklere dayalı ipuçları sunamamasının senkronizasyonu ve müzikal ifadeyi olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Acquilino ve Scavone (2022), nota/ses yüksekliği doğruluğuna odaklanan yazılımların ritmik esneklik konusunda yetersiz destek sağladığını tespit etmiştir. Bu bulgular çalışmamızın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Öğrenciler ayrıca özellikle topluluk uyumu/birliktelik, girişlerde senkronizasyon, balans, tempo kontrolü ve ses kalitesinde bozulma gibi çeşitli ek zorluklarla karşılaşmışlardır. YouTube gibi platformlarda ise tempo değişiklikleri sırasında ses kalitesinin düşmesi ve eşlik seçeneklerinin sınırlı olması nedeniyle sorun yaşamışlardır. Tomplay, özellikleri nedeniyle tercih edilse de, maliyeti ve repertuvar sınırlamaları nedeniyle bazen olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Mohan Kömürcü (2019), eşlik uygulamalarının canlı eşlikçilerin sağladığı incelikli iletişimin yerini tutamayacağını belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrenciler teknoloji destekli uygulamaların iletişim ve müzikal yorumlama açısından canlı eşliğe göre daha az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kalkanoğlu Mamaç (2021, s. 54) ayrıca bu uygulamalar ile "eserin tam duyulmaması, eseri bütün olarak anlamakta zorlanma, eksiklik hissetme, disipline olamama, tempoda aksaklıklar, keyif alamama, müziğin havada kalması, müzikal zenginliğin kısıtlı olması, duygu eksikliği, eser üzerinde yeterli hâkimiyet kuramama" gibi zorlukların da yaşandığını belirlemiştir.

Dikkat çekici biçimde, bazı öğrenciler TDE'nin hazırlık sürecine sağladığı katkıları özellikle vurgulamış, nota doğruluğuna odaklanmanın artması, eserlerin daha iyi anlaşılması ve tekrar yapma esnekliği gibi kazanımlara dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular, Tseng'in (1996) Vivace uygulamasıyla yürüttüğü çalışmada öğrencilerin performans hazırlığı üzerinde olumlu etkiler bildirmesiyle paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, TDE uygulamaları hazırlık sürecine yönelik yararlı özellikler sunmakla birlikte, canlı eşliğin sağladığı insani etkileşim ve yorumsal esneklikten yoksun olmaları nedeniyle öğrenciler tarafından bütüncül performans açısından yetersiz olarak algılanmıştır.

TDE ile canlı eşlikçi arasında kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında yanıtların farklılaştığı görülmektedir. Altı öğrenci canlı eşlikçiyle daha yüksek kaygı yaşadığını belirtirken, dört öğrenci bunun tersini ifade etmiştir. Bu durum, sanal eşlikle daha düşük kaygı düzeyleri saptayan Conklin'in (2011) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kaygı düzeyleri, çok sayıda değişkenden etkilendiği için daha ayrıntılı incelemeyi gerektirmekle birlikte, bazı öğrenciler seyirci önünde ya da canlı eşlikçiyle çalarken kaygının arttığını belirtmiştir. Bununla birlikte, hem alanyazın hem de katılımcı görüşleri, canlı eşliğin sağladığı birliktelik desteğinin daha az kaygı uyandıran bir performans ortamı oluşturabileceğine işaret etmektedir. Nicel bulgularda anlamlı performans artışları gözlemlenmiş olmasına rağmen, katılımcıların eşlik türlerine göre kaygı düzeylerinde farklılık göstermesi, performans gelişiminin kaygı düzeyinden bağımsız olarak da gerçekleşebileceğini düşündürmektedir. Bu durum, psikolojik rahatlık ile teknik yeterlik arasındaki ilişkinin karmaşık yapısına işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Nicel ve nitel bulguların bütüncül biçimde ele alınması, TDE'nin flüt pedagojisi üzerindeki etkilerine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Nicel analizler, TDE kullanımıyla performans düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur ($d = -1,92$). Bununla birlikte, görece küçük örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda, gözlenen etki büyüklüğünün temkinli biçimde yorumlanması gerekmektedir. Elde edilen bulgular, önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Kalkanoğlu Mamaç, 2021; Klee, 1998; Tseng, 1996). Nitel bulgular, TDE ile ilişkili hem avantajları (motivasyon artışı, çalışma esnekliği) hem de sınırlılıkları

(birliktelik, müzikal ifade üzerindeki sınırlamalar) daha ayrıntılı biçimde ortaya koymuştur. Genel olarak bulgular, TDE'nin daha düşük kaygı düzeyiyle ilişkilendirilen bir öğrenme ortamı sunabildiğini; buna karşılık canlı eşlikçinin, incelikli müzikal ifadenin geliştirilmesi açısından vazgeçilmez olmaya devam ettiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, TDE uygulamalarının eşiksiz çalışmaya kıyasla performans düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ve özellikle canlı eşlikçi desteğinin erişilebilir olmadığı durumlarda hazırlık aşamalarında önemli bir kaynak işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda, uygulamaya ve araştırmaya yönelik çeşitli öneriler ortaya çıkmaktadır. Müzik öğretmenlerinin, gerekli teknolojik altyapı ve uygun çalışma ortamlarını sağlayarak TDE uygulamalarını öğretim programlarına entegre etmeleri önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, bu araçların beceri kazanımı ve performansın geliştirilmesine yönelik pedagojik avantajlarını vurgulayarak öğrencilerin TDE uygulamalarını etkin biçimde kullanmalarını teşvik etmeleri önem taşımaktadır. Gelecek araştırmalar için, TDE'nin farklı müzik dönemleri ve türleri açısından etkililiğinin daha geniş örneklem ve daha uzun uygulama süreleriyle incelenmesi, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak açısından önerilmektedir. Ayrıca ileride yapılacak çalışmalarda, TDE'nin dönemsel üslup özelliklerine dayalı yorumlama, kaygı düzenleme ve içsel motivasyon gibi müzisyenlik becerilerinin daha geniş boyutları üzerindeki etkilerinin araştırılması önemli görülmektedir.

Bu çalışma, önceki algı temelli araştırmalardan farklı olarak, TDE'nin performans düzeylerini doğrudan artırıcı etkisini nicel değerlendirmeler yoluyla ortaya koyarak çalgı müziği eğitimi alanına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, çağdaş bir eşlik platformunun kullanılması ve performans değerlendirmeleri ile öğrenci görüşlerini bütünleştiren karma yöntem yaklaşımı, müzik performansı eğitiminde dijital araçlara yönelik gelecekteki araştırmalar için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışmamız, seçilen uygulama, müzik repertuarı seçimi ve sabit uygulama süresiyle ilgili çeşitli sınırlamalara içermektedir. Tomplay uygulaması; ses kalitesi, repertuar çeşitliliği, tempo ayarlama olanakları, metronom ve akort cihazı entegrasyonu, kayıt özellikleri, nota yazdırma seçenekleri ve maliyet-etkinliği gibi ölçütler doğrultusunda kapsamlı bir değerlendirme sonucunda tercih edilmiştir. Eğitim süreci için, Barok ve Klasik dönem eserlerinden hızlı bölümler şu kriterlere göre seçilmiştir: (1) tempo ile ilgili tutarsızlıkları en aza indirmek için ritmik netlik, (2) öğrenci yeterlilik seviyelerine uygunluk ve (3) tempo, ritmik yapı ve teknik karmaşıklık açısından karşılaştırılabilir zorluk.

Ayrıca, her bir bölüm için beşer hafta olmak üzere toplam on haftalık uygulama süresi, grup yeterlik düzeyleri ve esere özgü teknik gerekliliklerden etkilenebilecek bireysel çalışma gereksinimlerindeki farklılıkları yeterince dikkate alamamış olabilir. Buna ek olarak, görece küçük örneklem büyüklüğü bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmakta olup, bu nedenle elde edilen büyük etki büyüklüğünün temkinli biçimde yorumlanması gerekmektedir.

Ayrıca, dereceli çalgı performansı değerlendirme formu (rubric) yapılandırılmış ve uzman görüşleriyle desteklenmiş olmakla birlikte, uygulanması doğası gereği belirli ölçüde yorumlayıcı yargı içerebilmektedir. Tüm performansa dayalı değerlendirmelerde olduğu gibi, bu yorumlayıcı bileşen puanlama kararlarını etkilemiş olabilir.

Kaynakça

- Acquilino, A., & Scavone, G. (2022). Current state and future directions of technologies for music instrument pedagogy. *Frontiers in Psychology*, (13), 835609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835609>
- Ajero, M. (2007). *The effects of computer-assisted keyboard technology and MIDI accompaniments on group piano students' performance accuracy and attitudes* (Publication No. 3284124) [Doctoral dissertation, The University of Oklahoma]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Alexandraki, C., & Bader, R. (2014, January). *Using computer accompaniment to assist networked music performance* [Paper presentation]. AES 53rd International Conference on Semantic Audio, London. https://www.researchgate.net/publication/260081827_Using_Computer_Accompaniment_to_Assist_Networked_Music_Performance
- Andaryani, E. T., Jazuli, M., Utomo, U., & Cahyono, A. (2023). Communication through music during the attack of Covid-19. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 34(2023), 2036-2050. <https://doi.org/10.59670/jns.v34i.1474>
- Aytemur, B., & Sönmezöz, F. (2022). Approaches of flute students to computer aided accompany playing. In G. Gürçay & A. Manafidızajı (Eds.), *Ege 7th International Conference on Social Sciences* (pp. 1333-1343). Academy Global Publishing House.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Conklin, N. M. (2011). *Musical performance anxiety in virtual performances: A comparison of recorded and live performance contexts* (Publication No. 3453579) [Doctoral dissertation, The University of Oklahoma]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Coşkun, S. (2016). Teachers' opinions belong to studies with piano accompaniment in individual instrument training lessons (strings instruments) in fine arts schools in Turkey. *Afyon Kocatepe University Journal of Academic Music Research*, 2(3), 83-104. <https://doi.org/10.5578/amrj.10806>
- Dannenberg, R. B. (1991). Computer accompaniment and music understanding. In B. Enders (Ed.), *Proceedings of the 1991 KlangArt Kongress*. Universitat Osnabrueck, Germany.
- Dannenberg, R. B., & Raphael, C. (2006). Music score alignment and computer accompaniment. *Communications of the ACM*, 49(8), 38-43. <https://doi.org/10.1145/1145287.1145311>
- Ebbini, N. (2023). Music education and the COVID-19 pandemic: Reflections of teaching music theory online. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 50(4), 485-495. <https://doi.org/10.35516/hum.v50i4.5754>
- Eddins, J. M. (1981). A brief history of computer-assisted instruction in music. *College Music Symposium*, 21(2), 7-14. <https://www.jstor.org/stable/40374098>
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci: Araştırmaya düşünsel hazırlık, araştırmalarda merak edilenler, bilim ve bilimsel yöntem*. Seçkin Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Huyn, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill LLC.
- Fukui, K., Hayashi, M., & Yamanouchi, Y. (1993). Virtual studio system for TV program production. In *Advanced Television and Electronic Imaging for Film and Video: SMPTE Advanced Television Imaging Conference* (pp. 80-86). SMPTE. <https://doi.org/10.5594/M00675>
- Getahun, E., Behailu, A., & Tekeba, M. (2018). Design and implementation of virtual studio technology instrument plug-in for Kirar. *Zede Journal*, (36), 41-53. <https://scispace.com/pdf/design-and-implementation-of-virtual-studio-technology-2x3sus67in.pdf>
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy, & P. Yalçinoğlu, Trans.). Anı Yayıncılık. (Original work published 1992).

- Güleç, K. S., & Pirgon, Y. (2021). General status of the correpetitor profession in Turkey and evaluation of the opinions of the correpetitor regarding the profession. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(52), 3077-3086. <http://doi.org/10.31576/smryj.1186>
- Hepyyücel, C., & Yıldırım, H. (2017). Türkiye’de flüt eğitimi veren müzik kurumlarında eşlikli çalışmaların yeri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 485-501. <https://izlik.org/JA92CL63BE>
- Huang, B. (2022). Modern music production equipment and how it can be used in student teaching: Overture and its impact on motivation and interest in electronic music creation. *Current Psychology*, 42(34), 30499-30509. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04074-y>
- Kalkanoğlu Mamaç, E. (2021). *Klasik müzikte piyano ile birlikte çalma ve söylemede teknolojinin önemi: Bir uygulama önerisi* [Graduate School Proficiency in Art, Yaşar University].
- Karaönçel, F., & Çiftçi, E. (2022). The effect of song teaching practices with virtual and acoustical instrument accompaniment on singing skills. *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 24(2), 272-286. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1007964>
- Klee, D. A. (1998). *The effect of computer-generated accompaniment on the preparation of solo flute literature* (Publication No. 9908571) [Doctor of musical arts thesis, University of Georgia]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Li, Y. (2020). Application of computer-based auto accompaniment in music education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(6), 140-151. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.13333>
- Loveland, T. (2012). Educational technology and technology education. In P. J. Williams (Ed.), *Technology Education for Teachers* (pp. 115-136). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-161-0_6
- Maievska, O., & Kryzhanovska, T. (2023). Education of the beginner-accompaniant in the piano class. *Art Education and Development of Creative Personality*, (2), 22-27. <https://doi.org/10.32782/ART/2023-2-4>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Thousand Oaks*.
- Mohan Kömürcü, H. (2019). *Bilgisayar destekli piyano eşikleme yönteminin şan ve korrepetisyon eğitimi alanındaki etkililiği* (Thesis No. 603208) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Morin, F. (2024). Canadian K-12 music educators’ pandemic teaching experiences. In B. W. Andrews (Ed.), *Arts Education* (pp. 190-208). Koninklijke Brill NV. https://doi.org/10.1163/9789004685253_012
- O’Leary, E. J., & Bannerman, J. K. (2023). Technology integration in music education and the COVID-19 pandemic. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (238), 23-40. <https://doi.org/10.5406/21627223.238.02>
- Ou, J., Nogueira, J., & Qin, C. (2025). Exploring the impact of AI-assisted practice applications on music learners’ performance, self-efficacy, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, (16), 1675762. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1675762>
- Özgül, Y. (2016). *Ezgisel dikte çalışmalarında bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısına etkileri* (Thesis No. 429525) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Pandita, A., & Kiran, R. (2023). The technology interface and student engagement are significant stimuli in sustainable student satisfaction. *Sustainability*, 15(10), 7923. <https://doi.org/10.3390/su15107923>
- Rao, A., & Lau, F. (2018). Automatic music accompanist. *ArXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1803.09033>
- Roy, A. (2019). Technology in teaching and learning. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(4), 414-422. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol7.iss4.1433>

- Sheldon, D. A., Reese, S., & Grashel, J. (1999). The effects of live accompaniment, intelligent digital accompaniment and no accompaniment on musicians' performance quality. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 251-265. <https://doi.org/10.2307/3345783>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Tanev, G., & Božinovski, A. (2014). Virtual studio technology inside music production. In V. Trajkovik & M. Anastas (Eds.), *Advances in Intelligent Systems and Computing: Vol. 231. International Conference on ICT Innovations* (pp. 231-241). Springer, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01466-1_22
- Tseng, S. M. A. (1996). *Solo accompaniments in instrumental music education: The impact of the computer-controlled Vivace on flute student practice* (Publication No. 9625203) [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Üstün, E., & Ozer, B. (2020). Effects of piano accompaniment on instrument training habits and performance selfefficacy belief in flute education. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(3), 412-422. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i3.4906>
- Vercoe, B. (1984). The synthetic performer in the context of live performance. In *Proceedings of International Computer Music Conference* (pp. 199-200). <http://hdl.handle.net/2027/spo.bbp2372.1984.026>
- Volti, R., & Croissant, J. (2024). *Society and technological change*. Waveland Press.
- Wan, L. A., & Gregory, S. (2018). Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music, Technology & Education*, 11(1), 37-64. http://dx.doi.org/10.1386/jmte.11.1.37_1
- Wang, X. (2025). Integration of AI GPTs in music education and their impact on students' perception and creativity. *Education and Information Technologies*, (30), 18879-18893. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13531-7>
- Yüksel, G., & Mustul, Ö. (2015). Müzik eğitiminde bilgisayar destekli eşlik uygulaması ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), 10-16. <https://jret.elapublishing.net/makale/7165>

Ek. Dereceli Çalgı Performansı Değerlendirme Formu (Türkçe Versiyonu)

Dereceli Çalgı Performansı Değerlendirme Formu

Öğrenci Kodu:	Eser/Bölüm:					
Eşlikli: ☐	Eşliksiz: ☐	Değerlendiren:				
Eserin Seslendirilmesine Yönelik Davranışlar	4	3	2	1	0	Yorumlar / Puan
1- Ton üretimi (flüt tonu/ton kalitesi)	Öğrencinin ton kalitesi iyi düzeydedir. İyi bir tonu vardır.	Öğrencinin ton kalitesi yeterli düzeydedir.	Öğrencinin ton kalitesi kısmen yeterli düzeydedir.	Öğrencinin ton kalitesi kısmen kötüdür.	Öğrencinin ton kalitesi kötüdür.	
2- Eseri doğru tempoda seslendirme.	Eseri tamamen doğru tempoda seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde doğru tempoda seslendirdi.	Eseri kısmen doğru tempoda seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde hatalı tempoda seslendirdi.	Eseri hiç doğru tempoda seslendiremedi.	
3- Eseri doğru ritmik netlikte seslendirme (ritimlerin doğru seslendirilmesi).	Eserin tamamını doğru ritimde seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde doğru ritimde seslendirdi.	Eseri kısmen doğru ritimde seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde hatalı ritimde seslendirdi.	Eseri hiç doğru ritimde seslendiremedi.	
4- Eseri duraksamadan seslendirme.	Eseri tamamen duraksamadan seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde duraksamadan seslendirdi.	Eseri kısmen duraksamadan seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde duraksamadan seslendirdi.	Eseri çok büyük duraksamalar yaparak seslendirdi.	
5- Teknik (zorlu) pasajlar süresince tempoyu aynı (sabit) tempoda seslendirme.	Eserdeki teknik pasajları tamamen sabit tempoda seslendirdi.	Eserdeki teknik pasajları büyük ölçüde sabit tempoda seslendirdi.	Eserdeki teknik pasajları kısmen sabit tempoda seslendirdi.	Eserdeki teknik pasajları seslendirirken çok yavaşladı.	Eserdeki teknik pasajları hiç temposunda seslendiremedi.	
6- Eserin notalarını doğru seslendirme.	Eserin notalarını tamamen doğru seslendirdi.	Eserin notalarını büyük ölçüde doğru seslendirdi.	Eserin notalarını kısmen doğru seslendirdi.	Eserin notalarını büyük ölçüde hatalı seslendirdi.	Eserin notalarını hiç doğru seslendiremedi.	
7- Eserde yer alan artikülasyonları doğru seslendirme.	Eseri tamamen doğru artikülasyonda seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde doğru artikülasyonda seslendirdi.	Eseri kısmen doğru artikülasyonda seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde hatalı artikülasyonda seslendirdi.	Eseri hiç doğru artikülasyonda seslendiremedi.	
8- Eseri nüanslarına uygun seslendirme.	Nüansları tamamen doğru seslendirdi.	Nüansları büyük ölçüde doğru seslendirdi.	Nüansları kısmen doğru seslendirdi.	Nüansları büyük ölçüde hatalı seslendirdi.	Nüansları hiç doğru seslendiremedi.	
9- Eseri doğru entonasyonda seslendirme.	Eseri tamamen doğru entonasyonda seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde doğru entonasyonda seslendirdi.	Eseri kısmen doğru entonasyonda seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde hatalı entonasyonda seslendirdi.	Eseri hiç doğru entonasyonda seslendiremedi.	
10- Eseri dönem/stil özelliklerine uygun seslendirme.	Eseri tamamen dönem/stil özelliklerine uygun seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde dönem/stil özelliklerine uygun seslendirdi.	Eseri kısmen dönem/stil özelliklerine uygun seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde hatalı dönem/stil özellikleri doğrultusunda seslendirdi.	Eseri dönem/stil özellikleri doğrultusunda seslendiremedi.	

11- Eserde yer alan süslemeleri doğru ve dönem/stil özellikleri doğrultusunda seslendirebilme.	Eserdeki süslemeleri tamamen doğru seslendirdi.	Eserdeki süslemeleri büyük ölçüde doğru seslendirdi.	Eserdeki süslemeleri kısmen doğru seslendirdi.	Eserdeki süslemeleri büyük ölçüde hatalı seslendirdi.	Eserdeki süslemeleri hiç doğru seslendiremedi.
12- Eseri müzikal bütünlük içerisinde seslendirme.	Eseri tamamen müzikal bütünlük içerisinde seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde müzikal bütünlük içerisinde seslendirdi.	Eseri kısmen müzikal bütünlük içerisinde seslendirdi.	Eseri büyük ölçüde hatalı müzikal bütünlük içerisinde seslendirdi.	Eseri hiç müzikal bütünlük içerisinde seslendiremedi .
13- Eserde yorum/ifade gücünü yansıtabilme.	Eserde yorum/ifade gücünü tamamen yansıtabildi.	Eserde yorum/ifade gücünü büyük ölçüde yansıtabildi.	Eserde yorum/ifade gücünü kısmen yansıtabildi.	Eserde yorum/ifade gücünü çok az yansıtabildi.	Eserde yorum/ifade gücünü yansıtamadı .
Toplam					



Okul yöneticileri ve yapay zekâ: dijital dönüşüm sürecinde eğitim yönetiminin yeniden şekillenmesi

Mustafa Taktak ¹

Öz

Eğitimde dijital dönüşüm artık sadece teknolojik bir yenilik değil; stratejik liderliğinde yeniden tanımlandığı bir süreçtir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin yapay zekâ (YZ) teknolojilerine yönelik algılarını ve tutumlarını incelemeyi, bu tutumları şekillendiren faktörleri ve kurumsal uygulamalar üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Karma yöntem yaklaşımı kullanılarak, çalışma 203 okul yöneticisinden anket yoluyla nicel veriler topladı ve YZ teknolojilerini aktif olarak kullanan 13 yöneticiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdi. Nicel sonuçlar, yöneticilerin YZ'ye genel olarak olumlu tutum sergilediğini, özellikle verimliliği ve karar alma süreçlerini iyileştirme potansiyeli konusunda olumlu görüş bildirdiklerini, ortalama puanların en yüksek olduğu alanların yenilikçi liderlik ve performans artırma olduğunu gösterdi. Bununla birlikte, etik farkındalık ve veri gizliliği ile ilgili alanlarda daha düşük puanlar bulundu. Nitel bulgular ayrıca, yöneticilerin YZ'yi kanıta dayalı yönetim ve iletişim için destekleyici bir araç olarak algıladıklarını, ancak kurumsal rehberlik ve mesleki gelişim ihtiyacını vurguladıklarını ortaya koydu. Genel olarak, çalışma, yöneticilerin YZ'yi sadece teknik bir araç olarak değil, dönüşüm odaklı liderliğin temel bir itici gücü olarak gördüklerini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Yapay zekâ
Okul yöneticisi
Okul müdürü
Eğitim müdürü
Eğitim lideri
Eğitim yönetimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.07.2025

Kabul Tarihi: 17.12.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 07.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2802

Giriş

21. yüzyıl dijital devrimi, eğitim ekosistemlerini yalnızca yüzeysel olarak değil, yapısal olarak da dönüştüren paradigmatik bir değişime işaret etmektedir. Teknolojik ilerlemenin baş döndürücü hızı, eğitim sistemlerinin hem pedagojik hem de idari bileşenlerini yeniden şekillendirmektedir (Selwyn, 2022). Bu dönüşüm, eğitim yönetimi anlayışında da temel bir değişime yol açmıştır. Geleneksel olarak Weberci bürokratik ilkelerle tanımlanan eğitim yönetimi, artık esneklik, çeviklik ve teknoloji entegrasyonu gibi yeni değerler etrafında yeniden yapılandırılmaktadır (Taktak ve Özgenel, 2023). Dijital çağın sunduğu karmaşık ve hızla değişen koşullar, yöneticilerin yalnızca operasyonel işlevleri sürdürmelerini değil, aynı zamanda stratejik vizyon geliştirmelerini, veriye dayalı karar alma süreçlerini yürütmelerini ve yenilikçi teknolojileri etkili bir şekilde entegre etmelerini gerektirmektedir. Bu çerçevede, yapay zekâ (YZ), nesnelerin interneti (IoT) ve büyük veri analitiği gibi gelişmiş teknolojiler, yalnızca öğretme ve öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda okul yönetiminin doğasını da temelden dönüştürmektedir (Luckin, 2018). Yönetim süreçlerinde şeffaflık, verimlilik ve hesap

¹ İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, mstafataktak@gmail.com

verebilirlik gibi değerlerin teknolojik olarak desteklenmesi, geleneksel dikey hiyerarşilere dayalı yapılardan ziyade daha yatay, işbirlikçi ve veri odaklı organizasyon modellerinin yükselişine yol açmaktadır. Bu yeni yönetim yaklaşımı, karar alma süreçlerini merkezi yapılar yerine katılımcı ve esnek yapılarla desteklemeyi gerektirmekte ve eğitim kurumlarını öğrenen organizasyonlara dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

Bu dijital dönüşüm, yalnızca araçsal bir modernizasyon süreci olarak değil, aynı zamanda eğitim politikalarının yönünü belirleyen stratejik bir zorunluluk olarak da değerlendirilmelidir. Eğitim teknolojilerinin (EdTech) hızlı gelişimi ve özellikle artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) çözümleri olmak üzere yapay zekâ (AI) tabanlı uygulamaların yaygınlaşması (HolonIQ, 2023; Zawacki-Richter vd., 2019), okul yöneticilerinin rollerini kökten değiştiriyor. Bu dönüşüm, yöneticilerin geleneksel yönetim yaklaşımlarını aşmalarını ve dijital çağın gerektirdiği liderlik becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılıyor. Son araştırmalar, eğitim liderlerinin dijital yetkinliklerinin yalnızca teknik bilgiyle sınırlı olmadığını, stratejik düşünme, veriye dayalı karar verme ve dijital etik farkındalık gibi çok boyutlu becerileri de kapsadığını ortaya koyuyor (Crompton vd., 2024). Bu nedenle, dijital okuryazarlık, inovasyon yönetimi ve dönüşüm odaklı liderlik, çağdaş okul yönetiminin merkezine yerleşmiştir. Bu bağlamda, liderlik yalnızca teknolojiyi uygulayan bir rol değildir; Aynı zamanda, yeniliği destekleyen ve sürdürülebilir bir okul kültürü yaratan bir yönetim yaklaşımı olarak da önem kazanmaktadır (Harris & Jones, 2020). Nitekim, Berkovich (2025) ve Göçen ve Döğer'in (2025) ampirik bulguları, okul liderliğinin görev, ilişki ve değişim odaklı sorumluluklarının yapay zekâ destekli yönetim süreçleri aracılığıyla yeniden tanımlandığını ve bu dönüşümün eğitim liderliğinin teorik temellerini ve pratik boyutlarını kökten yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Dahası, Leithwood ve diğerlerinin (2020) kapsamlı meta-analizi, etkili liderlik uygulamalarının, özellikle vizyon oluşturma, öğretim desteği sağlama ve profesyonel bir öğrenme kültürü geliştirme becerilerinin, kültürel farklılıklardan bağımsız olarak öğrenci başarısı üzerinde evrensel bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu dönüşüm, okul yöneticilerinin teknolojik araçları dijital yönetim süreçlerinde nasıl konumlandığı ve karar alma süreçlerine nasıl entegre ettiği konusundaki anlayışı önemli ölçüde etkiliyor. Bu değişim aynı zamanda yöneticilerin teknolojiye yönelik algısal ve davranışsal eğilimlerini açıklayacak teorik bir çerçeveye olan ihtiyacı da artırıyor. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin dijital araçları benimsemesi Davis'in (1987) Teknoloji Kabul Modeli (TAM) çerçevesinde incelendiğinde, modelin temel bileşenleri olan algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, tutumlar ve kullanım niyeti, yöneticilerin dijital yeniliklere yönelik değerlendirmelerini ve davranışlarını şekillendiriyor. Bu nedenle, okul yöneticilerinin teknolojiyi sadece yönetsel bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir fırsat olarak da içselleştirmesi, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme ve yenilikçi öğretim modellerinin gelişimini hızlandıran önemli bir unsur olarak öne çıkıyor (Fullan vd., 2024). Ancak bu dönüşüm süreci iki ana yapısal engelle karşı karşıya. İlk olarak, birçok eğitim kurumunda teknolojik altyapı sağlanmış olsa da, bu kaynakların idari ve pedagojik süreçlere etkili bir şekilde entegre edilememesi "kurumsal dijital uçurumu" derinleştirmektedir (Van Dijk, 2020). Bu durum, teknolojiye yapılan yatırımların, vizyoner liderlik ve kültürel dönüşüm stratejileriyle desteklenmediği takdirde etkisiz kalabileceğini göstermektedir. OECD'nin (2023) Dijital Eğitim Görünümü raporuna göre, dijital dönüşümün başarısı yalnızca altyapı yatırımlarına değil; liderlerin dijital kapasite oluşturma, öğretim topluluklarını güçlendirme ve veri odaklı inovasyonu yönlendirme yeteneklerine de bağlıdır.

İkinci olarak, öğrencilerin eleştirel dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme ve karmaşık problem çözme gibi üst düzey becerilerle yeterince donatılmaması, pedagojik dönüşümün derinleşmesini engellemektedir. Son çalışmalar, öğretmenler ve yöneticiler arasında bu tür üst düzey dijital becerileri destekleyen öğrenme ortamları tasarlamak için daha güçlü stratejik kapasiteye duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Howard vd., 2021). Bu bağlamda, dijital dönüşümün sürdürülebilir başarısı yalnızca teknolojik araçların benimsenmesine değil, aynı zamanda bu becerileri destekleyen ve yenilikçi bir öğretim kültürünü modelleyen "dönüşüm liderleri" olarak yöneticilerin konumlandırılmasına da bağlıdır (Anwar & Saraih, 2024). Eğitim yönetimi üzerindeki bu derin etki göz önüne alındığında, okul

yöneticilerinin yapay zekâ kullanımına yönelik algı ve tutumlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi, yalnızca pratik stratejik katkılar sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda bu alandaki teorik boşlukların giderilmesine de önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

Okul yöneticilerinin yapay zekâ kullanımı

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri, eğitim kurumlarında öğrenci başarısını izleme, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, öğrenme analitiğine dayalı karar alma süreçlerini güçlendirme ve kaynak yönetimini kolaylaştırma gibi birçok alanda dönüştürücü fırsatlar sunmaktadır (Alonso vd., 2025; Asri, 2024). Bununla birlikte, bu teknolojilerin etkili bir şekilde uygulanması büyük ölçüde okul yöneticilerinin YZ'ye yönelik tutumlarına ve dijital liderlik yetkinliklerine bağlıdır (Nubun vd., 2024). Bu noktada, yöneticilerin teknolojiye yönelik algılarını ve davranışlarını açıklamak için sıklıkla kullanılan Teknoloji Kabul Modeli (TAM) (Davis, 1987), açıklayıcı bir teorik çerçeve sunmaktadır. Modele göre, algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı, yöneticilerin YZ'ye yönelik tutumlarını ve onu kullanma niyetlerini belirler. Güncel araştırmalar, okul yöneticilerinin yapay zekânın öğretim kalitesini iyileştirme ve veriye dayalı kararlar alma potansiyelini fark ettiklerinde bu teknolojileri daha kolay benimsediklerini göstermektedir (Adedeji, 2025; Batu & Taşdan, 2025). Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2025) tarafından Yapay Zekâ Eğitim Politikası Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029) kapsamında oluşturulan, dört ana hedef ve 40 eylem adımından oluşan yol haritası, EBA ve e-Okul platformları aracılığıyla yapay zekâ destekli öğrenme analitiği araçlarının sistematik entegrasyonuna yönelik önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Bu plan, Teknoloji Kabul Modeli'nin öngördüğü teorik çerçevenin pratikteki somut bir yansıması olarak hizmet etmekte ve yapay zekanın sadece eğitim yönetiminde teknik bir yenilik olmadığını, aynı zamanda kurumsal liderlik, etik farkındalık ve veriye dayalı yönetim açısından yeni bir paradigma oluşturmanın yolunu açtığını göstermektedir.

Uluslararası literatürde öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik tutumları, bunları kullanma niyetleri ve pedagojik adaptasyon düzeyleri üzerine çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Salas-Pilco vd., 2022; Taktak vd., 2024; Zawacki-Richter vd., 2019). Bununla birlikte, eğitim yöneticilerine odaklanan mevcut çalışmaların önemli bir kısmı (Dai vd., 2025; Kafa, 2025; Seriki & Köprülü, 2024; Taktak, 2025a), kesitsel veya nitel verilere dayalı betimleyici tasarımlar aracılığıyla belirli bir dönemdeki tutumları ve farkındalık düzeylerini ortaya koymakta, ancak bu bulguların ardındaki dinamikleri derinlemesine açıklayamamaktadır. Bu nedenle, literatürde yapay zekânın okul yönetimine entegrasyonunun "nasıl" ve "neden" gerçekleştiğini inceleyen sınırlı sayıda analitik, karma ve nedensel çalışma bulunmaktadır. Ancak yöneticiler sadece teknoloji kullanıcıları değildir; Aynı zamanda öğretmenlere rehberlik eden, kurumsal kültürü dönüştüren ve dijital dönüşümün stratejik yönünü belirleyen liderlerdir (Taşdemir vd., 2024). Örneğin, bazı araştırmalar yöneticilerin yapay zekâ araçlarını karar alma süreçlerine yeterince entegre edemediklerini göstermektedir (Dai vd., 2025; Kafa, 2025). Benzer şekilde, Mogas ve diğerleri (2022), olumlu tutumlara rağmen bilgi eksikliği ve yetersiz rehberliğin uygulama süreçlerinin önünde önemli bir engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer bir durum Türkiye bağlamında da gözlemlenmektedir. Çelik ve diğerleri (2025), okul yöneticilerinin yapay zekâyâ ilişkin farkındalık düzeylerinin heterojen olduğunu ve hizmet içi eğitim ihtiyacının arttığını belirtirken, Atasever (2021) ise yöneticilerin yapay zekânın potansiyelini kabul etmelerine rağmen, bu teknolojilerin okullara entegrasyonu konusunda belirsizliklerle karşı karşıya olduklarını vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, dijital dönüşüm sürecinin sadece teknik altyapı yatırımlarıyla sınırlı kalamayacağını; yönetim kapasitesinin güçlendirilmesi ve dijital liderlik becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını da göstermektedir. Bu bağlamda, literatürde önemli bir boşluk göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin yapay zekâ teknolojilerine ilişkin tutumlarını, bilgi yeterliliklerini, etik duyarlılıklarını ve kullanım deneyimlerini bütünsel olarak inceleyen ampirik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle yöneticilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını birlikte ele alan karma yöntem tasarımları, bu çok katmanlı olguyu açıklamada önemli bir avantaj sunmaktadır (Creswell & Clark, 2018). Bu araştırma, literatürdeki bu boşluğu gidermek için karma yöntem yaklaşımını benimsemiştir. Bu yaklaşım, nicel veriler aracılığıyla genel eğilimleri belirlemeyi ve nitel veriler aracılığıyla yöneticilerin deneyimlerini, algılarını ve stratejik yaklaşımlarını derinlemesine analiz

etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin yapay zekâya yönelik yönetsel ve etik yaklaşımlarını açıklayıcı bir çerçeve içinde değerlendirerek, çalışma hem bireysel hem de kurumsal düzeyde dijital dönüşüme ilişkin stratejik bilgiler sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel ve nitel veri toplama süreçlerini entegre ederek açıklayıcı sıralı karma yöntem yaklaşımını benimsemiştir (Creswell & Clark, 2018). Birinci aşamada, okul yöneticilerinin yapay zekâ teknolojilerine yönelik algıları, tutumları ve kullanım eğilimleri nicel veriler aracılığıyla belirlenmiştir; bu bulgular nitel veri toplama sürecinin temelini oluşturmuştur. İkinci aşamada, nicel analizlerde ortaya çıkan kalıplara dayanarak üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme soruları², yöneticilerin yapay zekâyı karar alma süreçlerine nasıl entegre ettiklerini, karşılaştıkları fırsatları ve sınırlamaları ve örgütsel bağlamın bu tutumlar üzerindeki etkilerini anlamaya odaklanmıştır. Böylece, nitel aşama, nicel bulguların anlamını derinleştirerek tamamlayıcı bir aşama görevi görmüştür. Ayrıca, bulgular bölümünde, iki veri setinin kesişimleri, ortak bir sunum yaklaşımı kullanılarak bütünsel olarak sunulmuştur.

Katılımcılar

Bu karma yöntemli çalışmanın nicel aşamasında, Türkiye genelindeki çeşitli illerdeki kamu ve özel okullardan önceden belirlenmiş bir listeden basit rastgele örnekleme yöntemiyle 203 yönetici seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, popülasyondaki her bireyin seçilme olasılığının eşit olmasını sağlamak ve örneklemin temsil edilebilirliğini artırmak için seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel aşamada, başlangıçta yapay zekâ uygulamalarını kullandıklarını bildiren 11 okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Ancak, katılımcıların yapay zekâ uygulamalarıyla ilgili deneyimlerinin oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu sınırlamayı aşmak için, Patton (2002) tarafından önerilen kriter örnekleme yaklaşımı benimsenmiş ve nitel örneklem stratejik olarak yeniden yapılandırılmıştır. Kriterler, en az üç farklı yapay zekâ uygulamasını etkin bir şekilde kullanan yöneticiler olarak tanımlanmıştır. Bu kriteri karşılayan 13 yöneticiyle derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır; bunlardan dördü çok şubeli özel okulların genel müdürüdür. Bu düzenleme, veri setinin analitik derinliğini artırmakla kalmadı, aynı zamanda çalışmanın iç tutarlılığını ve bağlamsal geçerliliğini güçlendirdi ve yapay zekâ kullanmayan yöneticilerle yapılan sınırlı analizlerin önüne geçti.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci iki aşamada yapılandırılmıştır. Birinci aşamada, araştırmacı doğrudan okul ziyaretleri gerçekleştirmiş ve Taktak (2025a) tarafından geliştirilen "Yapay Zekâ Algılama Ölçeği" ve bilgi formunu 203 okul yöneticisine³ uygulamıştır. Bu sekiz maddelik, tek faktörlü ölçek, yöneticilerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik tutumlarını ölçmek için tasarlanmıştır. Yanıtlar 5 puanlık Likert tipi bir ölçekte olup, daha yüksek puanlar daha olumlu tutumları göstermektedir. Örnek maddeler: "Yapay zekânın zaman kazandırdığına inanıyorum", "Yapay zekânın akademik başarıyı artırmak için etkili bir araç olduğuna inanıyorum" ve "Yapay zekâ becerileri edinmenin mesleki gelişimim için önemli olduğunu düşünüyorum". Ölçeğin faktör yapısı ve geçerliliği, örneklem için Keşifsel Faktör Analizi (EFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) kullanılarak test edilmiş ve model uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu bulunmuştur ($\chi^2/df = 1,87$; CFI = 0,94; TLI = 0,95; GFI = 0,94).

İkinci aşamada, derinlemesine veri elde etmek için seçilen katılımcılarla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıldı. Bu yöntem, katılımcıların daha net, kendinden emin ve ayrıntılı yanıtlar vermesini sağlamak için seçildi (Schober, 2018). Görüşmelerden önce, katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verildi ve soruların içerik geçerliliği, literatür taraması ve üç alan uzmanı tarafından doğrulandı. Görüşme formu, yöneticilerin yapay zekâ ile ilgili deneyimlerini

² Çalışmanın sonunda görüşme soruları verilmiştir.

³ Bu çalışma, Helsinki Bildirgesi'nde belirtilen etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür. İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (Karar No: 2024-16). Katılımcılardan kişisel olarak tanımlanabilir hiçbir bilgi toplanmamıştır.

değerlendiren üç açık uçlu sorudan oluşuyordu. Her görüşme yaklaşık 40 dakika sürdü ve katılımcıların çalıştığı eğitim kurumlarında gerçekleştirildi.

Verilerin Analizi

Bu çalışma iki aşamalı bir analiz süreci kullandı. Birinci aşamada, Kişisel Bilgi Formu ve Yapay Zekâ Algılama Ölçeği kullanılarak nicel veriler toplandı ve elde edilen veriler SPSS 26.0 kullanılarak analiz edildi. Katılımcıların demografik özellikleri ve yapay zekâ algılarına ilişkin veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık dâhil olmak üzere tanımlayıcı istatistikler kullanılarak değerlendirildi. Tablo 1, ölçek maddeleri için normallik ve güvenilirlik analizlerini sunmaktadır.

Tablo 1. Ölçek maddeleri için normallik ve güvenilirlik analizleri

AVE*	CR**	Skewness	Kurtosis	Cronbach's α
0.76	0.96	-.512	.513	.886

*Ortalama Varyans Çıkarıldı, ** Bileşik Güvenilirlik

Tablo 1'e göre, elde edilen AVE (.76) ve CR (.96) değerleri, Fornell ve Larcker (1981) tarafından belirtilen kabul edilebilir sınırların ($AVE > .50$; $CR > .70$) oldukça üzerindedir. Bu bulgu, ölçeğin yüksek yakınsak geçerliliğe ve bileşik güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Cronbach'ın α katsayısının .886 olarak hesaplanması, ölçeğin güçlü iç tutarlılığını göstermektedir. ± 1 aralığındaki çarpıklık (-.512) ve basıklık (.513) değerleri, veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu ve ölçüm modelinin istatistiksel olarak sağlam yapısını desteklediğini göstermektedir.

Nitel veriler için, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen çerçeveye uygun olarak içerik analizi kullanılmıştır. Bu analitik süreç dört sistematik aşamayı içermektedir: (1) ham verilerin anlamlı kodlara dönüştürülmesi, (2) benzer kodların alt temalar altında gruplandırılması, (3) temalar arasında kavramsal ilişkilerin kurulması ve (4) bulguların teorik çerçeveye bağlantılı olarak yorumlanması. Görüşme kayıtları VEED yazılımı kullanılarak yazıya dökülmüş ve analitik süreci desteklemek için araştırmacı notlarıyla zenginleştirilmiştir. Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak için, nitel veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve tutarlılık kontrolleri yapılmıştır. Bu yaklaşım, nitel bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini güçlendirerek, katılımcıların yapay zekâ algılarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu çalışmanın metodolojik titizliğini sağlamak için, nitel araştırmalarda yaygın olarak kabul edilen çoklu geçerlilik stratejileri entegre bir yaklaşımla uygulanmıştır. Glesne (2011) ve Merriam (2015) tarafından önerilen kalite standartlarına uygun olarak, çalışmanın güvenilirliğini artırmak için üç temel boyutta (güvenilirlik, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik) sistematik önlemler alınmıştır. Güvenilirlik açısından, veri doğruluğunu doğrulamak için katılımcı kontrolü tekniği yaygın olarak kullanılmıştır (2024–2025 akademik yılı). Her görüşmenin ardından, analitik özetler ve temel bulgular katılımcılarla paylaşarak geri bildirimleri ve düzeltme talepleri alınmıştır. Gerekli durumlarda, veri doğruluğunu doğrulamak için takip görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca, araştırmacının sahada uzun süreli katılımı ve katılımcılarla kurduğu ilişki, derinlemesine veri toplamayı mümkün kılmıştır.

Doğrulanabilirlik konusunda, araştırma süreci boyunca tam şeffaflık ve izlenebilirliğin sağlanmasına özellikle önem verilmiştir. Tüm görüşmeler dijital olarak kaydedilmiş ve kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Her analitik karar ve yorum, bir araştırma günlüğünde titizlikle belgelenmiştir. Bulgular, katılımcıların doğrudan alıntıları kullanılarak, herhangi bir değişiklik yapılmadan sunulmuş ve okuyucuların birincil verileri kendileri değerlendirmelerine olanak sağlanmıştır. Bulguların benzer bağlamlara genellenebilirliğini desteklemek amacıyla, katılımcı seçim kriterleri ve demografik profiller hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Araştırma bağlamını açıkça göstermek için, katılımcıların temel özellikleri (mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve pozisyon dahil) tablolar halinde sunulmuştur. Bu kapsamlı açıklamalar, bulguların farklı eğitim ortamlarında nasıl

yorumlanabileceğine dair rehberlik sağlamaktadır. Bu titiz metodolojik önlemler, çalışmanın hem iç tutarlılığını hem de dış geçerliliğini önemli ölçüde güçlendirerek bulgularının bilimsel değerini artırmıştır. Veri toplama ve analiz sırasında uygulanan çoklu doğrulama mekanizmaları, araştırmanın güvenilirliğini sistematik olarak desteklemiştir. Veri kaynaklarının ve analitik yöntemlerin üçgenleştirilmesi, sonuçların güvenilirliğini daha da güçlendirmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın odak sorularına ilişkin yürütülen veri analiz süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan ana eğilimler ve kalıplar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Sunulan bulgular, nicel istatistiksel değerlendirmeler ve nitel analizlerin bütünsel bir sentezine dayanmaktadır.

Nicel Bulgular

Nicel bulgular kapsamında ölçeğin tanımlayıcı istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ek olarak, okul yöneticilerinin yapay zekâya ilişkin algıları cinsiyet, yaş ve okul düzeyi açısından incelenmiştir. Katılımcıların yapay zekâ uygulamalarını kullanmalarındaki cinsiyetle ilgili farklılıklar bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin tanımlayıcı bulguları Tablo 2'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek maddelerinin ortalamaları ve standart sapmaları

Madde	M	SD
1. Yapay zekânın zaman tasarrufu sağladığına inanıyorum.	3.65	.955
2. Yapay zekânın mesleki verimliliği artırdığına inanıyorum.	3.65	.934
3. Yapay zekâ uygulamaları öğretmen-öğrenci iletişimini artırmaktadır.	3.65	.856
4. Yapay zekânın akademik başarıyı artırmada etkili bir araç olduğuna inanıyorum.	3.60	.846
5. Yapay zekânın idari süreçleri desteklediğine inanıyorum.	3.33	.908
6. Yapay zekânın, genç kuşaklarla iletişimini güçlendireceğine inanıyorum.	3.47	1.06
7. Yapay zekâ becerileri kazanmanın, mesleki gelişimim için önemli olduğuna inanıyorum.	3.79	.993
8. Yapay zekâ kullanımı okul yönetiminde karar alma süreçlerini iyileştirmektedir.	3.43	1.02
M/SD	3.57	.703

Tablo 2'ye göre, katılımcıların genel ortalaması ($M = 3,57$, $SD = 0,70$) olup, genel olarak olumlu bir tutumu göstermektedir. En yüksek ortalama değerlere sahip maddeler şunlardır: Madde 7 “Yapay zekâ becerileri edinmenin mesleki gelişimim için önemli olduğuna inanıyorum.” ($M = 3,79$, $SD = 0,99$), Madde 1: “Yapay zekânın zaman kazandırdığına inanıyorum.” ($M = 3,65$, $SD = 0,96$), Madde 2: “Yapay zekânın mesleki verimliliği artırdığına inanıyorum.” ($M = 3,65$, $SD = 0,93$) ve Madde 3: “Yapay zekâ uygulamaları öğretmen-öğrenci iletişimini artırır.” ($M = 3,65$, $SD = 0,86$). Katılımcılar özellikle yapay zekâ becerilerinin mesleki gelişim için önemini ve yapay zekânın verimlilik, zaman tasarrufu ve iletişim üzerindeki olumlu etkilerini güçlü bir şekilde vurgulamışlardır. Ortalama değerleri en düşük olan maddeler sırasıyla şunlardır: Madde 5: “Yapay zekânın idari süreçleri desteklediğine inanıyorum.” ($M = 3,33$, $SD = 0,91$), Madde 8: “Yapay zekânın kullanımı okul yönetiminde karar alma süreçlerini iyileştirir.” ($M = 3,43$, $SD = 1,02$), Madde 6: “Yapay zekânın genç nesillerle iletişimini güçlendireceğine inanıyorum.” ($M = 3,47$, $SD = 1,06$) ve Madde 4: “Yapay zekânın akademik başarıyı artırmada etkili bir araç olduğuna inanıyorum.” ($M = 3,60$, $SD = 0,85$). Bu maddeler, katılımcıların yapay zekânın idari süreçler ve karar alma üzerindeki etkisi konusunda daha temkinli olduklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. Yapay Zekâ Algısının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Mean	Ss	t	df	p
Kadın	64	3.60	.680			
Erkek	139	3.56	.757	-.448	201	.654

Tablo 3'e göre, okul yöneticilerinin cinsiyete göre ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kadınların ortalama puanları erkeklerden biraz daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$). Okul yöneticilerinin yapay zekâ kullanımının yaşa göre dağılımı ANOVA kullanılarak analiz edilmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yaşa Göre Yapay Zekâ Algısının Dağılımı

Yaş	N	Mean	sd	Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
35 yaş ve altı	56	3.65	.707	Gruplar Arası	.967	2	.483		
36-45 Yaş arası	109	3.57	.707	Grup İçi	99.09	200	.495		
46 yaş ve üstü	38	3.44	.686	Toplam	100.06	202		.976	.379
Toplam	203	3.57	.703						

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların yaş değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F=0.976$; $p>.05$). Ortalama değerlere bakıldığında, 35 yaş ve altı grubun ($M=3.65$) diğer yaş gruplarına göre biraz daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türlerine göre yapay zekâ kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Kademesine Göre Yapay Zekâ Algısının Dağılımı

Okul Kademesi	N	Mean	sd	Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
İlkokul	38	3,73	,698	Gruplar Arasında	4,29	2	2,149		
Ortaokul	56	3,72	,545	Grup İçi	95,76	200	,479		
Lise	109	3,43	,753	Toplam	100,06	202		4,488	,012
Toplam	203	3,57	,703						

Tablo 5'te sunulan tek yönlü ANOVA analizi, okul türlerine göre yapay zekâ algısında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=4,48$; $p>0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında, ilkokul (Ortalama=3,73) ve ortaokul (Ortalama=3,72) gruplarının lise grubuna (Ortalama=3,43) göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, grupların eşit olmayan örneklem büyüklükleri ve varyansların homojen olmayan dağılımı, ANOVA sonuçlarının yorumlanmasında dikkate alınması gereken noktalar. Bu nedenle, yapılan post-hoc analizlerde, ortaokul ve lise grupları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir; ancak, varyans farklılıkları nedeniyle ilkokul ve lise arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir seviyeye ulaşmamıştır. Ayrıca, ilkokul ve ortaokul grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Yapay Zekâ Algısı ve Deneyimlerine İlişkin Ortak Görüntüleme Yaklaşımı

Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Bütünleşik Bulgular
Genel Eğilim	Yöneticilerden Ortaya Çıkan Temalar	
<ul style="list-style-type: none"> • Ölçek maddesi ortalamaları (3,33 – 3,79), genel olarak olumlu bir algıyı göstermektedir. • Ölçek yüksek güvenilirlik göstermektedir (Cronbach'ın $\alpha > 0,85$). 	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticiler yapay zekâyı öncelikle şu alanlarda etkili bulmaktadır: Karar Verme, İdari İşler, İletişim, Liderlik ve Mesleki Gelişim. 	Yapay zekâ, okul yöneticileri tarafından genel olarak olumlu karşılanmakta, güvenilir bir araç olarak görülmekte ve yönetim uygulamalarının birçok alanına entegre edilmektedir.

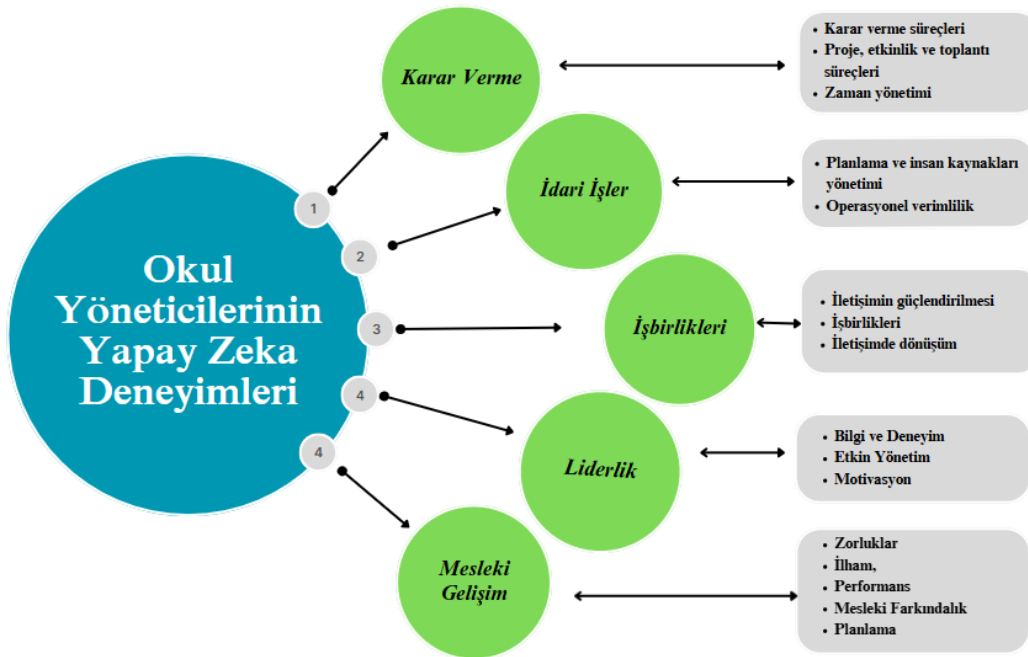
Tablo 6. Devamı

Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Bütünleşik Bulgular
Demografik Değişkenler <ul style="list-style-type: none"> • Cinsiyet: Cinsiyete bağlı olarak yapay zekâ algısında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. (Tablo 3) • Yaş: En yüksek yapay zekâ algısı 30 yaş ve altı grupta görülmekte olup, yaş ilerledikçe azalmaktadır. (Tablo 4) • Okul Seviyesi: Lise yöneticilerinin yapay zekâ algısı, ilkökul, ortaokul ve anaokulu yöneticilerine kıyasla önemli ölçüde daha düşüktür. (Tablo 5) 	Niteliksel Destekleyici Kanıtlar <ul style="list-style-type: none"> • "Bazı meslektaşlarımın teknolojiye karşı çok yüksek bir direnci var. Özellikle de yaşlı öğretmenlerimiz." (P7) • "Öğretmenler yapay zekânın ulaşamayacakları bir şey olduğunu düşünüyorlar." (P14) • "İlkokulda öğrencilerin teknolojiye karşı sonsuz bir merakı var; biz eğitimcilerin bu gerçeği fark etmesi ve onları doğru şekilde yönlendirmesi şart." (P4) 	<p>Yaş ve okul seviyesi gibi demografik faktörler, yapay zekânın benimsenmesi ve algılanmasını büyük ölçüde etkiliyor. Niteliksel verilerle de desteklendiği üzere, genç yöneticiler ve ilkökul/ortaokullar daha açık fikirliken, lise seviyesindeki öğretmenler ve daha yaşlı/deneyimli öğretmenler arasında belirgin bir direnç ve dijital uçurum mevcut.</p>
Yapay Zekâ Kullanımı ve Algısı <ul style="list-style-type: none"> • Ölüştürülen en yüksek ortalama değere sahip madde olan "Yapay zekâ becerileri edinmenin mesleki gelişimim için önemli olduğuna inanıyorum" ifadesinin ortalama değeri ($X=3,79$), katılımcıların bu görüşe yüksek düzeyde katıldığını göstermektedir. (Tablo 2) 	Yapay Zekânın Somut Faydaları <ul style="list-style-type: none"> • Zaman Tasarrufu: "Bir okul yöneticisine inanılmaz miktarda zaman kazandırıyor." (P2) • Karar Desteği: "Karar verme konusunda ona sormadan neredeyse hiçbir şey yapmıyorum." (P6) • Operasyonel Verimlilik: "Toplantı tutanaklarını yapay zekâ tarafından analiz ettirdim. Birçok önemli noktayı göz ardı ediyoruz." (P12) 	<p>Yöneticiler, özellikle operasyonel verimlilik, zaman yönetimi ve veriye dayalı karar verme alanlarındaki somut faydaları nedeniyle yapay zekânın benimsenmesine büyük değer vermektedir. Bu katkılar, yapay zekâya yönelik genel olumlu algıyı desteklemektedir. Bulgular, okul yöneticilerinin yapay zekâ becerilerini mesleki gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerini ve bu alanda yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.</p>
Yapay Zekâ Kullanımı ve Algısı <ul style="list-style-type: none"> • Yapay zekâ kullanımı ve algısı, yöneticilerin çalıştığı okul türüne göre değişiklik göstermektedir. 	Profesyonel Gelişim ve Liderlik <ul style="list-style-type: none"> • Planlama: "NotebookLM... Bana inanılmaz bir zaman avantajı sağladı." (P12) • İlham ve Farkındalık: "İlk kez deneyimlediğim durumlarda yapay zekâya neler yapılabileceğini soruyorum." (P13) • Motivasyon: "Hazırladığım sunumların görsel ve tasarım detayları öğretmenlerin dikkatini çekiyor." (P9) 	<p>Yapay zekâ, yöneticilere yalnızca idari görevlerde değil, aynı zamanda liderlik etkilerinde ve kişisel mesleki gelişimlerinde de güç kazandırıyor. Daha iyi planlama, yeni fikirler edinme ve ekiplerini motive etme aracı olarak kullanılıyor.</p>
Örtük Bulgular <ul style="list-style-type: none"> • Nicel veriler genel olarak olumlu bir algıyı gösterirken, demografik analizler benimseme düzeylerinde farklılıklar ortaya koymaktadır. 	Örtük Bulgu <ul style="list-style-type: none"> • Nitel veriler, bu algının altında yatan "nedenleri" (zaman tasarrufu, veri analizi) ve karşılaşılan "engelleri" (direnç, beceri eksiklikleri) somut ifadelerle ortaya koymaktadır. 	<p>İki veri setinin kesişimi, yapay zekânın "devrimci" bir değişim olarak değil, okul yönetimindeki mevcut süreçleri destekleyen ve geliştiren "evrimsel" bir araç olarak konumlandırıldığını ortaya koymaktadır. İnsan yargısı ve iletişimi (sadece bir bakış) kritik önem taşıırken, yapay zekâ bu süreçlere güçlü bir destek sağlamaktadır.</p>

Tablo 6, okul yöneticilerinin yapay zekâya ilişkin algıları ve deneyimlerine dair nicel ve nitel bulguların bütünleşik bir analizini sunmaktadır. Bulgular, yöneticilerin genel olarak yapay zekâya karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Nicel veriler yüksek algı puanları ve güven düzeylerini ortaya koyarken, nitel veriler yapay zekânın karar verme, idari işler, iletişim, liderlik ve mesleki gelişim gibi somut alanlardaki katkılarını vurgulamaktadır. Yaş ve okul seviyesi gibi demografik faktörler algıyı etkilerken, nitel bulgular direnç ve dijital uçurum gibi engelleri vurgulamaktadır.

Nitel bulgular

Okul yöneticilerinin yapay zekâya ilişkin görüşleri, nitel araştırma kapsamında içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sürecinde, yöneticilerin yapay zekâ kullanımına ilişkin belirli alt temalar ve kodlar ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen alt temalar ve kodlar Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Temalar ve Alt Temalar

Araştırmanın analiz sürecinde, okul yöneticilerinin yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri beş ana tema çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu temalar; karar verme, yönetim süreçleri, iletişim, liderlik ve mesleki gelişimdir. Her temanın alt temaları ve katılımcıların bu alt temalara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Karar Verme

Katılımcılar, okul yöneticileri olarak karar verme mekanizmalarında, zaman planlamasında ve proje, etkinlik ve toplantı süreçlerinde yapay zekâ uygulamalarını etkin bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Karar verme süreçleri: Yapılan çalışmada, ilgili alt tema kapsamında katılımcıların görüşleri, okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde yapay zekânın rolünü vurgulamaktadır. Özellikle stratejik kararlar alırken, yapay zekâ tabanlı veri analizi ve tahmin modellerinin yöneticilere sağladığı destek öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenler Günü'nde herkesin gerçekten keyif alacağı bir şey yapmak istedim. Kişi sayısına göre öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını ve branşını yapay zekâya verdim. Bana verdiği önerileri küçük değişikliklerle uyarladım ve sonunda çok memnun kaldım. (P11)

Karar verme konusunda ona sormadan çok az şey yapmaya başladım. Aslında, ona sormadan karar verdiğim bazı konularda bazı hatalar yaptığımı hissediyorum. (P6)

Proje, etkinlik ve toplantı süreçleri: Yapay zekâ, karar verme sürecinde projelerin, etkinliklerin ve toplantıların planlanması ve yönetiminde daha doğru ve etkili kararlar alınmasına yardımcı olur. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Okul olarak temalı bir gezi planlamak istedik. Normalde, tüm detaylarıyla böyle bir etkinliği planlamak çok fazla deneyim gerektirir. Ancak, yapay zekâ ile planlama yaptığımızda, gözden kaçırmış olabileceğimiz birçok detayı ortaya çıkardı. Ulaşım sürelerinden ve rezervasyonlardan alternatif güzergâhlara ve hava koşullarına kadar her şeyi dikkate aldı. Bu bize zaman kazandırdı ve gezimizi çok daha verimli hale getirdi. (P4)

Toplantı gündemini toplantıdan önce yazıyorum. Neye ihtiyacımız olduğunu sorduğumda, 30 yıldır bu işi yapıyor olmama rağmen yoğunluğum yüzünden bazen hatırlayamadığım konuları hatırlamama yardımcı oluyor. Toplantılarımın daha verimli geçtiğini söyleyebilirim. (P9)

Zaman yönetimi: Yapay zekâ, karar alma sürecinde zaman yönetimini iyileştirerek daha hızlı ve veriye dayalı kararlar alınmasına yardımcı olur. Veri analizi ve tahmin modelleri sayesinde okul yöneticileri zaman kazanabilir ve süreçleri daha verimli bir şekilde planlayabilir. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Eskiden zamanımın büyük bir kısmını muhasebe ve evrak işlerine harcıyordum. Fark ettiğim eksikliklere veya iyileştirilmesi gereken alanlara çok fazla odaklanamıyordum. Şimdi yapay zeka bu idari görevleri yapıyor ve ben de fark ettiğim eksiklikleri gidermeye çok kolay bir şekilde odaklanabiliyorum. (P10)

İdari İşler

Okul yöneticilerinin yapay zekâ uygulamalarının idari işler üzerindeki etkisine ilişkin yanıtları iki alt başlık altında gruplandırılmıştır: planlama ve insan kaynakları yönetimi ile operasyonel verimlilik.

Planlama ve insan kaynakları yönetimi: Yapay zekâ, personel yönetimi ve gelecek planlama süreçlerinde tahmine dayalı modeller ve veri analizi kullanarak daha doğru ve etkili kararlar alınmasına yardımcı olur. Bu alt başlıkla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmen performansını analiz etmek için aktif olarak kullanıyorum... (P8)

Bir yönetici olarak, benim için en zorlu şeylerden biri öğretmenlerin programlarını düzenlemektir. Bu süreç sıkıcı olabilir. Son zamanlarda, öğretmen bilgilerini yapay zekâya girmenin ve program ayarlamaları istemenin işimi çok daha kolaylaştırdığını fark ettim. (P9)

Operasyonel verimlilik: Yapay zekâ, idari işlerde operasyonel verimliliği artırmaya ve süreçleri daha hızlı ve hatasız bir şekilde yürütmeye yardımcı olur. Veri analizi ve tahmine dayalı modeller sayesinde, okul yöneticileri rutin idari süreçleri daha sistematik ve etkili bir şekilde yürütebilirler. Bu alt başlıkla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Size her okul yöneticisinin sorun yaşadığı bir alandan bahsedeyim." Örneğin, toplantılar yapılır ve tutanaklar tutulur. Bu tutanaklar daha sonra sadece arşivlenir. Neredeyse hiç değerlendirilmezler. Son 3 ayda yapılan toplantıların tutanaklarını yapay zekâya analiz ettirdiğimde ne dediğimi anladım. Çok önemli noktaları göz ardı ediyoruz. (P12)

İşbirlikleri

Yapay zekâ uygulamalarının okul içi iletişim üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların yanıtları üç alt tema altında gruplandırılmıştır: iletişimin güçlendirilmesi, işbirlikleri ve iletişimde dönüşüm.

İletişimin güçlendirilmesi: Yapay zekâ, kurum içi ve dışındaki bilgi akışını daha organize ve etkili hale getirerek iletişimi güçlendirir. Paydaşlar arasındaki etkileşim kolaylaşır ve veri analizi ve otomatik sistemler sayesinde bilgi paylaşımı hızlanır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmenler yapay zekâ ile ilgili uygulamalarda yetkin olduklarını bildikleri için bazı konularda bahane üretmekten kaçınıyorlar. Bence bu, aramızdaki iletişimi daha açık hale getiriyor ve okulun daha düzenli işleyişine katkıda bulunuyor. (P10)

Öğretmenler yapay zekâ ile ilgili uygulamaları aktif olarak kullandıklarını bildikleri için bazen gelip sınıfta işleyecekleri konuyu açıklıyorlar ve hangi uygulamayı kullanacaklarını soruyorlar... (P1)

İlişkiler: Otomatik sistemler ve veri analizi sayesinde ekipler arasında daha uyumlu ve verimli bir çalışma ortamı sağlanır ve ortak projeler ve görevler daha etkili bir şekilde yürütülür. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Bakanlık bizden birçok faaliyet ve projede aktif olmamızı istiyor... ChatGPT' den farklı branşlar için faaliyet ve proje fikirleri alıyorum ve öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapıyorum. Bu yöntem iletişimi güçlendiriyor... (P14)

İletişimde Dönüşüm: Yapay zekâ, kurum içi ve dışındaki bilgi akışını daha düzenli ve etkili hale getirerek iletişimi dönüştürüyor. Veri analizi ve otomatik sistemler sayesinde paydaşlar arasındaki etkileşim güçleniyor ve bilgi paylaşımı hızlanıyor. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğrenciler teknolojiyle büyüdüler. Öğretmenleri işe almak bana kalsaydı, teknolojiyi anlamayan birini işe almazdım. (P4)

Öğretmenler yapay zekânın başaramayacakları bir şey olduğunu düşünüyorlar. En küçük şekilde bile yaptığım yapay zekâ uygulamaları için büyük takdir görüyorum. (P14)

Liderlik

Okul yöneticilerinin önemli özelliklerinden biri olan liderlik üzerindeki yapay zekâ uygulamalarının etkisi, üç ana alt tema altında gruplandırılmıştır: Bilgi ve Deneyim, Etkin Yönetim ve Motivasyon.

Bilgi ve deneyim: Yapay zekâ, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmede bilgi ve deneyim kazanmalarına yardımcı olur. Veri analizi ve otomatik sistemler sayesinde yöneticiler daha yetkin hale gelir ve daha etkili sonuçlar elde ederler. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Yapay zekâ uygulamaları benim için hem bir asistan hem de bir danışman gibi... (P5)

Etkin yönetim: Yapay zekâ, okul yöneticilerinin etkili yönetim süreçlerinde liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Veri analizi ve otomatik sistemler sayesinde yöneticiler daha yetkin hale gelir ve yönetim süreçlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yürütebilirler. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmenler yapay zekâ uygulamaları konusunda deneyimim olduğunu bildikleri için bazı konularda bahane üretmekten kaçınıyorlar. Bence bu, aramızdaki iletişimi daha açık hale getiriyor... (P10)

...30 yıllık deneyimim bana, bir makinenin halledebileceği yönlerin yanı sıra, yalnızca insanların halledebileceği manevi bir yönün de olduğunu gösterdi. Çünkü bazen sadece bir bakışla, kelimelere bile ihtiyaç duymadan çok şey iletebiliyoruz. (P2)

Motivasyon: Yapay zekâ, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmelerine ve ekiplerini daha etkili bir şekilde motive etmelerine yardımcı olur. Bu süreç, yöneticilerin daha fazla motivasyon sağlayarak ekiplerinin performansını artırmalarına olanak tanır. Bu alt temanın frekans dağılımı 7'dir. Katılımcıların bu alt tema hakkındaki bazı görüşleri şöyledir:

Öğretmen toplantılarında belirli konular hakkında bilgi vermek için Gamma ve Prezi gibi yapay zekâ uygulamaları kullanıyorum. Hazırladığım sunumlar öğretmenlerin dikkatini çekiyor. Bence bir insan işine önem vermeli ve bunu çevresindekilere hissettirmeli... (P9)

Mesleki Gelişim

Okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynayan yapay zekâ uygulamalarının etkisi beş alt temadan oluşmaktadır: Zorluklar, İlham, Performans, Mesleki Farkındalık ve Planlama.

Zorluklar: Yapay zekâ, okul yöneticilerinin mesleki gelişimini olumlu yönde artırır ve daha nitelikli liderlik becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Bu süreç, yöneticilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden etkili bir şekilde gelmelerini ve mesleki gelişimlerini desteklemelerini sağlar. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmenlerimizin bazıları, yapay zekâ bir yana, fotokopi makineleri veya projektörlerin kullanımına bile karşıdır. (P7)

İlham: Yapay zekâ, okul yöneticilerine mesleki gelişimlerinde ilham verir ve liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, yöneticilerin yeni fikirler ve yaklaşımlar keşfetmelerini sağlayarak, mesleki yaşamlarında yenilikçi çözümler üretmelerine olanak tanır. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Resmi belgelerde belirli bir üslup hâkimdir, ancak bazen yazarken yeterince odaklanamıyorum. Bu gibi anlarda, yapay zekâ uygulamaları imdadıma yetişiyor ve işimi gerçekten çok daha kolaylaştırıyor. (P6)

Bazen, öğrenciler veya öğretmenlerle ilk kez karşılaştığım ve nasıl davranacağımı bilmediğim durumlar oluyor. Bu gibi durumlarda ne yapılabileceğini yapay zekâyı soruyorum. (P13)

Performans: Yapay zekâ, okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde performanslarını artırmalarına yardımcı olur. Bu süreç, yöneticilerin daha verimli ve etkili yönetim stratejileri geliştirmelerini sağlayarak mesleki başarılarını artırmalarına olanak tanır. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmen performansını analiz ederken aktif olarak kullanıyorum. Sonuç olarak, öğretmenin yeni akademik yılda devam edip etmeyeceğine yapay zekâ ile karar verdiğimi söyleyebilirim. (P8)

Planlamada danışmadan neredeyse hiç hareket etmiyorum. Aslında, öğretmenler bunu nasıl bu kadar detaylı inceleyebildiğini soruyorlar. Şimdilik sırrımı paylaşmadım. (P3)

Mesleki Farkındalık: Yapay zekâ, okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde mesleki farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olur. Bu süreç, yöneticilerin eğitim yönetimi ve liderlik alanlarındaki güçlü yönlerini fark etmelerini ve zayıf yönlerini geliştirerek mesleki gelişimlerini desteklemelerini sağlar. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğrencilerin yapay zekâ kullanarak ödev yapma alışkanlıkları arttığında, öğretmenlerle bir toplantı yaptık ve ödev verme şeklimizi değiştirmeye karar verdik. Yakın zamana kadar böyle bir toplantı yapacağımı söyleselerdi inanmazdım. (P5)

Okuldaki tüm öğretmenlere yapay zekâ uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim verdim. Eğitimin kalıcı olması ve öğrencilere yansması için her öğrenciye yapay zekâ ile yapılacak bir ödev verme görevi verdim. (P1)

Planlama: Yapay zekâ, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinde planlama becerilerine katkıda bulunur. Bu süreç, yöneticilerin daha sistematik ve verimli planlar yapmalarını sağlar. Bu alt tema hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Gün içinde planlanmamış çok fazla işimiz oluyor. Bu nedenle, okumaya veya araştırma ve geliştirmeye fazla zaman ayıramıyordum. Bu beni rahatsız ediyordu. Yaklaşık bir yıldır NotebookLM kullanıyorum. Bana inanılmaz bir zaman avantajı sağladı ve yönetim becerilerimi neredeyse tamamen değiştirdi. (P12)

Tartışma

Bu araştırma, okul yöneticilerinin yapay zekâ (YZ) teknolojilerine yönelik algı ve tutumlarını hem nicel hem de nitel perspektiflerden inceleyerek, teknolojinin eğitim yönetimi üzerindeki işlevsel ve dönüştürücü etkilerinin çok boyutlu bir analizini sağlamayı amaçlamıştır. Tartışma, bulguların yorumlanması ve mevcut literatürle bütünleştirilmesi etrafında yapılandırılmıştır.

Nicel bulgular, okul yöneticilerinin genel olarak yapay zekâyâ (YZ) karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu, ancak bu olumlu yaklaşımın 'kabul' den 'etkin kullanım' a kadar değiştiğini ortaya koymaktadır. Davis'in (1987) Teknoloji Kabul Modeli (TAM) çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu durum yöneticilerin YZ'nin potansiyel faydaları konusunda bilişsel bir farkındalık geliştirdiğini, ancak bu farkındalığın her zaman davranışsal benimsemeye dönüşmediğini göstermektedir. Özellikle "zaman tasarrufu" maddesinde elde edilen yüksek puanlar, YZ'nin pedagojik bir devrim aracı olmaktan ziyade, idari süreçlerde verimlilik sağlayan operasyonel bir teknoloji olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Nitel veriler ise bu eğilimi daha da güçlendirerek, bazı yöneticilerin yapay zekâyı karar alma, stratejik planlama ve iletişim süreçlerinde etkili bir şekilde kullandığını ve bunu liderlik kimliklerinin dönüştürücü bir bileşeni olarak gördüğünü göstermektedir. Bu bulgular, yapay zekânın eğitim liderliğinde iki düzeyde işlev gördüğünü öne sürmektedir: bir yandan idari süreçleri destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak, diğer yandan ise bilişsel, pedagojik ve idari dönüşümü hızlandıran bir katalizör olarak. Çalışmanın nicel bulguları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, kadın okul yöneticileri arasında gözlemlenen daha yüksek puanlar, teknolojiye ilişkin geleneksel cinsiyet kalıplarının değiştiğini ve yapay zekâyı güçlendirici bir liderlik stratejisi olarak benimsediklerini göstermektedir. Yaş değişkenine ilişkin bulgular, genç yöneticiler arasında yapay zekâyâ yönelik daha yüksek bir eğilim olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu eğilim, sıklıkla öne sürüldüğü gibi "dijital yerlilik" kavramıyla (Prensky, 2001) değil, dijital yeterlilik ve teknolojiye maruz kalma sıklığıyla ilişkili olabilir. Literatür, dijital yerlilik söyleminin aşırı genelleştirildiğini ve teknolojiyle etkileşimin yaştan ziyade deneyimsel öğrenme süreçlerine dayandığını öne sürmektedir (Creighton, 2018; Helsper & Eynon, 2010). Bu nedenle, genç yöneticilerin yapay zekâyı daha aktif bir şekilde benimsemesi, teknolojik öz yeterlilik ve yeniliğe açıklıkla ilgili olabilir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Buna karşılık, daha yaşlı yöneticiler arasında gözlemlenen daha düşük ortalamalar, nesiller arası teknolojiye direnç, güvenlik, etik ve kontrol kaygılarıyla ilgili olabilir (Kraus vd., 2021). Okul düzeyi değişkeniyle ilgili bulgular da dikkat çekicidir; ortaokul yöneticilerinin diğer okul türlerindeki yöneticilere kıyasla yapay zekâyı daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, ortaokul düzeyinde öğrenci ve veli beklentilerinin çeşitliliği, akademik performansa yönelik artan baskı ve teknolojik altyapıya daha kolay erişim gibi faktörlerle açıklanabilir (Bayne & Gallagher, 2021). Benzer şekilde Chai ve diğerlerinin (2021) çalışması da ilkökul yöneticilerinin yapay zekâ tabanlı analitiği yalnızca bireysel karar alma süreçlerinde değil, aynı zamanda kurumsal verimliliği ve stratejik yönü güçlendirmek için bir araç olarak kullandığını göstermektedir. Bu bulgular birlikte ele alındığında, yapay zekânın artık eğitim yönetiminde yalnızca operasyonel bir destek aracı olmaktan çıkıp, kurumsal stratejileri şekillendirmede ve liderlik paradigmasını yeniden tanımlamada temel bir unsur haline geldiğini göstermektedir.

Nitel bulgular, yapay zekânın okullardaki iletişim ve liderlik etkileşimlerini dönüştürdüğünü göstermektedir. Katılımcılar, yapay zekânın öğretmenler ve velilerle ilişkilerde şeffaflığı artırdığını, kurumsal bilgi akışını kolaylaştırdığını ve karar alma süreçlerini daha sistematik hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, Corbeil ve Corbeil'in (2021) eğitim kurumlarında sosyal sermaye ve güven oluşturmada dijital araçların rolüne ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Dahası, yöneticilerin yapay zeka konusundaki yetkinliklerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı ve "örnek teşkil eden liderlik" (İmamoğlu vd., 2024) şeklinde yansıdığı görülmektedir. Bu, yöneticilerin teknolojiyi yalnızca araçsal

değil, aynı zamanda kültürel ve davranışsal bir alan olarak da içselleştirdiklerini göstermektedir. Araştırmanın çarpıcı yönlerinden biri, yapay zekânın liderlik becerileriyle nasıl ilişkili olduğuna dair sunduğu içgörüdür. Katılımcılar, yapay zekâyı bilgiye hızlı erişim, verimlilik ve karar desteği gibi rasyonel liderlik işlevleri için değerli görürken, empati, sezgi ve duygusal zeka gerektiren süreçler için sınırlı potansiyelini ifade etmişlerdir. Steele'nin (2024) belirttiği gibi, yapay zekâ liderlikte destekleyici bir bileşen olarak değerlidir; Ancak, karar alma süreçlerinde nihai yetkinin insanlarla birlikte tutulması, etik ve örgütsel denge için elzemdir. Buna paralel olarak, katılımcıların "hata yapma kaygısının azalması" ve "kararlarda desteklendiğini hissetme" temaları, yapay zekânın yalnızca teknik bir araç olarak değil, aynı zamanda bilişsel olarak genişletici bir araç olarak da işlev gördüğünü göstermektedir (Hernández-Orallo, 2025; Williamson & Eynon, 2020). Bu bulgu, yöneticilerin yapay zekâyı yalnızca operasyonel süreçleri kolaylaştıran bir araç olarak değil, aynı zamanda mesleki öz yeterliliklerini güçlendiren ve karar almada bilişsel destek sağlayan bir "zihinsel arkadaş" olarak da deneyimlediklerini bulan Taktak'ın (2025b) araştırmasıyla örtüşmektedir.

Bu karma yöntemli çalışma, okul yöneticilerinin yapay zekâyı yalnızca rutin bir araç olarak değil, stratejik karar alma ve liderlik uygulamalarını dönüştüren bir örgütsel unsur olarak deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Nicel veriler, yöneticilerin yapay zekâyı bireysel gelişimin ötesinde stratejik karar alma ve liderlik uygulamalarını geliştirmek için kullandığını gösterirken, nitel bulgular altta yatan temaları ortaya koymaktadır. Örneğin, bazı yöneticiler performans verilerini hızlı bir şekilde değerlendirmek ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destek alanlarını belirlemek için yapay zekâ tabanlı analitik araçlar kullanırken, diğerleri bunları idari süreçlerde kullanmaktadır. Nitel bulgular, bu uygulamalara ilişkin algı, örgütsel kültür ve pedagojik duyarlılık gibi altta yatan temaları ortaya koymaktadır; okul düzeyine göre değişen nicel puanlar, yapay zekânın "sessiz danışman" veya "karar destek aktörü" olarak algılanmasıyla açıklanmaktadır (Selwyn, 2019). İdari süreçlerdeki nispeten düşük puanlar, yöneticilerin insan-makine işbirliğini temkinli bir şekilde benimsemesine ve tam olarak gelişmiş bir örgütsel kültürün eksikliğine bağlanabilir (Aoun, 2017). Bulgular ayrıca, TAM çerçevesindeki "algılanan fayda" ve "algılanan kullanım kolaylığı" kavramlarının yalnızca öğretmen düzeyinde değil, okul yönetimi bağlamında da geçerli olduğunu ve bu modelin eğitim liderliğine uygulanabilirliği konusunda teorik bilgiler sağladığını göstermektedir (Venkatesh & Bala, 2008). Bu eğilimi destekleyen Berkovich (2025), okul liderlerinin yaklaşık yarısının GenAI benimsemesinin "erken çoğunluk" aşamasında olduğunu ve yapay zekâ destekli öğretim liderliğinin diğer tüm liderlik alanlarını geride bıraktığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Bellibaş ve diğerleri (2025), teknoloji kabulü, yapay zekâ okuryazarlığı ve liderlik öz yeterliliği arasında anlamlı ilişkiler bulmuş ve algılanan fayda ve kullanım kolaylığının yapay zekâyı kullanma niyetini önemli ölçüde artırdığını tespit etmiştir. Dahası, pedagojik duyarlılık gerektiren alanlarda yapay zekâyı karşı tereddütlü tutum, nicel analizlerden beklenen düşük beklentilerle örtüşmektedir. Yöneticiler yapay zekâyı kurumsal ölçekte fayda sağlayan bir teknoloji olarak görürken, pedagojik süreçlerde insan sezgisinin yerini tamamen almamıştır. Tüm bu kanıtlar bir araya getirildiğinde, yapay zekânın eğitim yönetimini henüz tam olarak dönüştürmediği, ancak mevcut liderlik uygulamalarıyla bütünleştikçe yöneticilerin bilişsel yükünü hafiflettiği, karar vermede daha geniş bir bakış açısı sağladığı ve kademeli olarak örgüt kültürünü dönüştürdüğü görülmektedir. Sonuç olarak, araştırma yalnızca genel politika önerileri sunmakla kalmayıp, aynı zamanda yönetici eğitim programlarının tasarımını, kurumsal düzeyde yapay zeka entegrasyon stratejilerini ve liderlerin teknolojik okuryazarlığını geliştirmek için somut uygulamaları vurgulayarak pratik çıkarımlar da sunmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmanın nitel ve nicel analizlerinden elde edilen temel bulgular, okul yöneticilerinin yapay zekâyı ilişkin algılarının katmanlı olduğunu ortaya koymaktadır. Başlangıçta olumlu olan bu algılar, zaman yönetimi, artan verimlilik ve mesleki gelişim gibi pratik faydalar etrafında şekillenmektedir. Çalışmamızın benzersiz katkısı, yöneticilerin paydaş ilişkileri, pedagojik etkileşimler ve duygusal dinamikler gibi karmaşık yönetim alanlarına yapay zekâyı entegre etme konusunda hala belirsizlik yaşadıklarını açıklığa kavuşturmasıdır. Bu, yapay zekâyı yalnızca işlevsel bir araç olarak

değil, aynı zamanda eğitim sisteminin kültürel ve epistemolojik yapısını da etkileyen derin bir dönüşüm faktörü olarak yaklaşma ihtiyacını vurgulamaktadır. Dahası, yönetici tutumlarının cinsiyete değil, bireysel dijital yetkinliklere ve teknoloji kullanım alışkanlıklarına bağlı olduğu belirlenmiştir. Özellikle genç yöneticilerin (dijital yerliliğe uygun olarak) yapay zekâya daha fazla bilişsel aşinalık ve esneklikle yaklaşımları, dijital liderlik gelişiminde yaşın önemini özellikle vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma yapay zekâ teknolojilerinin eğitim yönetiminde yalnızca teknik yenilikler olmadığını göstermektedir; Bu bulgular, yapay zekânın kültürel, epistemolojik ve liderlik boyutlarında derin ve kapsamlı bir dönüşüm potansiyeline sahip olduğunu da göstermektedir. Bulgular, bu dönüşümün sürdürülebilirliği için çok katmanlı stratejilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu stratejiler, yöneticilerin pedagojik farkındalığını artıran, etik duyarlılığa odaklanan ve değişim yönetimini önceliklendiren bütüncül bir yaklaşımı içermelidir. Yöneticiler, sadece teknoloji kullanıcıları olmak yerine, bu teknolojik dönüşümün yönünü belirleyen aktif liderler olarak konumlandırılmalıdır. Bu benzersiz bulgular, eğitim yönetiminde yapay zekâ uygulamalarına ilişkin politika oluşturma ve dijital liderlik eğitim programlarının yeniden yapılandırılması için kritik bir yol haritası sunmaktadır.

Sınırlamalar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma, Türkiye'deki okul yöneticilerinin yapay zekâ algıları ve uygulama pratiklerini anlamak için önemli bulgular sağlasa da, sonuçlar belirli sınırlamalar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Birincisi, veriler yapay zekâ teknolojilerinin okul yönetiminde kurumsal olgunluğa henüz ulaşmadığı erken bir aşamada toplanmıştır. Bu durum, bulguların genelleştirilebilirliğini sınırlamakta ve yorumların mevcut uygulama düzeyinin ötesine genişletilmesini zorlaştırmaktadır. İkincisi, çalışmada kullanılan Yapay Zekâ Algısı Ölçeği, tek faktörlü, sekiz maddelik bir ölçme aracıdır. Psikometrik göstergeler sağlam olsa da, tartışma bölümünde ele alınan etik farkındalık, liderlik dönüşümü ve kurumsal değişim gibi unsurlar, ölçek tarafından doğrudan ölçülen boyutların dışındadır. Bu temalar, ağırlıklı olarak nitel verilerden elde edilen dolaylı yorumlara dayanmaktadır. Bu nedenle, nicel aracın kapsamı ile tartışmada ele alınan geniş kavramsal çerçeve arasındaki bu uyumsuzluğun, çalışmanın metodolojik sınırlamalarının bir parçası olarak açıkça dikkate alınması önemlidir. Ayrıca, karma yöntem tasarımı, veri entegrasyonunda belirli sınırlamalar yaratmıştır. Nicel ve nitel bulgular birbiriyle ilişkili olsa da, yapay zekâ uygulamalarının idari süreçler üzerindeki nedensel etkilerinin doğrudan ölçülmesine olanak sağlamamaktadır. Bu durum, araştırmanın algısal kalıplara ve sınırlı nedensel çıkarımlara odaklanmasını gerektirmiştir.

Bulguların genelleştirilebilirliğini artırmak için, gelecekteki araştırmalar farklı sosyoekonomik düzeyleri ve çeşitli idari deneyimleri kapsayan daha geniş ve daha kapsayıcı örneklerle yeniden yapılandırılmalıdır. Daha somut bir rehberlik sağlamak için, yapay zekânın eğitim liderliği ve karar verme üzerindeki potansiyel nedensel etkilerini test etmeyi amaçlayan deneysel ve boylamsal tasarımlar önerilmektedir. Özellikle, ampirik çalışmalar, yapay zekâ destekli araçların idari verimlilik veya personel memnuniyeti üzerindeki nedensel etkilerini karşılaştırmalı çalışmalarda doğrudan incelemelidir. Bu tür ampirik çalışmalar, yapay zekânın sadece bir araç olarak değil, eğitim liderliğini dönüştüren bir faktör olarak nasıl konumlandırıldığına dair daha net bir teorik ve pratik anlayış sağlayacaktır.

Kaynakça

- Adedeji, I. O. (2025). Impact of artificial intelligence (AI) on school administrators' responsibilities. *Jigawa Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(1), 543-550. <https://jjms.com.ng/index.php/jjms/article/view/77>
- Alonso, R. R., Carvajal, K. A., & Acevedo, N. R. (2025). Role of artificial intelligence in the personalization of distance education: A systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1). <https://www.redalyc.org/journal/3314/331479376002/331479376002.pdf>
- Anwar, S., & Saraih, U. N. (2024). Digital leadership in the digital era of education: Enhancing knowledge sharing and emotional intelligence. *International Journal of Educational Management*, 38(6), 1581-1611. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2023-0540>
- Aoun, J. E. (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11456.001.0001>
- Asri, A. (2024). Utilization of artificial intelligence in improving student achievement. *Paradoks: Jurnal Ilmu Ekonomi*, 7(4), 451-465. <https://doi.org/10.57178/paradoks.v7i4.990>
- Atasever, M. (2021). Yapay zekânın yönetici verimliliğini artırma potansiyeli üzerine bir değerlendirme. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(11), 1110-1120. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.865>
- Batu, D., & Taşdan, M. (2025). Okul yöneticilerinin okulların dijital dönüşümüne ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 70-87. <https://doi.org/10.33206/mjss.1540880>
- Bayne, S., & Gallagher, M. (2021). Near future teaching: Practice, policy and digital education futures. *Policy Futures in Education*, 19(5), 607-625. <https://doi.org/10.1177/14782103211026446>
- Bellibaş, M. Ş., Özgenel, M., & Bozkurt, A. (2025). Principals' artificial intelligence literacy and leadership self-efficacy: The technology acceptance model. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-025-01059-w>
- Berkovich, I. (2025). The rise of AI-assisted instructional leadership: Empirical survey of generative AI integration in school leadership and management work. *Frontiers in Education*, (10), 1643023. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1643023>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27th ed.). Pegem Akademi.
- Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Chiu, T. K., & Qin, J. (2021). Perceptions of and behavioral intentions towards learning artificial intelligence in primary school students. *Educational Technology & Society*, 24(3), 89-101. <https://www.jstor.org/stable/27032858>
- Creighton, T. B. (2018). Digital natives, digital immigrants, digital learners: An international empirical integrative review of the literature. *Education Leadership Review*, 19(1), 132-140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200802.pdf>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Crompton, H., Jones, M. V., & Burke, D. (2024). Affordances and challenges of artificial intelligence in K-12 education: A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(3), 248-268. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2121344>
- Corbeil, M. E. & Corbeil, J. R. (2021). Establishing trust in artificial intelligence in education. In J. Paliszkievicz & K. Chen (Eds.), *Trust, organizations and the digital economy* (pp. 49-60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003165965-5>
- Çelik, M., Yılmaz, K., & Arık, R. S. (2025). Okul yöneticileri okulların dijital dönüşümünün ne kadar farkında? *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 5(1), 10-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4599346>

- 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>
- Davis, F. D. (1987). User acceptance of information systems: The technology acceptance model (TAM) (Working paper 529). School of Business Administration, University of Michigan. <https://quod.lib.umich.edu/b/busadwp/images/b/1/4/b1409190.0001.001.pdf>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19-school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. <https://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & 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>
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: Introduction to qualitative research* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Eds. & Trans.). Pegem
- Göçen, A., & Döğner, M. F. (2025). A global perspective on artificial intelligence in educational leadership. *The Journal of Educational Research*, 118(6), 752-770. <https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2510397>
- Hernández-Orallo, J. (2025). Enhancement and assessment in the AI age: An extended mind perspective. *Journal of Pacific Rim Psychology*, (19). <https://doi.org/10.1177/18344909241309376>
- HolonIQ. (2023, January 17). *Global education technology market report 2023*. https://www.holoniq.com/notes/2023-global-education-outlook?utm_source
- Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education*, (165), 104149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149>
- İmamoğlu, S. Z., İmamoğlu, S. E., Avsuz, A. A., & Türkcan, H. (2024). Dönüşümsel liderlik ve örgütsel çevikliğin dijital dönüşüm üzerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 311-328. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1466131>
- Kafa, A. (2025). Exploring integration aspects of school leadership in the context of digitalization and artificial intelligence. *International Journal of Educational Management*, 39(8), 98-115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2024-0703>
- Kraus, S., Schiavone, F., Pluzhnikova, A., & Invernizzi, A. C. (2021). Digital transformation in healthcare: Analyzing the current state-of-research. *Journal of Business Research*, (123), 557-567. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.10.030>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research methods: A guide for pattern oath application* (S. Turan, Ed. & Trans.). Nobel.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025-2029)*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf
- Mogas, J., Palau, R., Fuentes, M., & Cebrián, G. (2022). Smart schools on the way: How school principals from Catalonia approach the future of education within the fourth industrial revolution. *Learning Environments Research*, 25(3), 875-893. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09398-3>
- Nubun, C. C., Hassan, Z., & Hamidi, C. C. (2024). Exploring digital leadership competencies among school administrators and digital maturity in Sarawak, Malaysia: From teachers' perspectives. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, 22(2), 2994-3009. <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00220>
- OECD. (2023). *Digital education outlook 2023: Leading in the digital age*. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8), 569. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>
- Schober, M. F. (2018). The future of face-to-face interviewing. *Quality Assurance in Education*, 26(2), 290-302. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2017-0033>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350145573>
- Seriki, F., & Köprülü, F. (2024). The future of school administrators' perspectives on artificial intelligence and educational change: Artificial intelligence and educational change. *Near East University Online Journal of Education*, 7(1), 30-41. <https://dergi.neu.edu.tr/index.php/neuje/article/view/968>
- Steele, L. (2024). Artificial intelligence and leadership. In J. Bratton & L. Steele (Eds.), *Artificial intelligence and work: Transforming work, organizations, and society in an age of insecurity* (pp. 174-192). Sage.
- Taktak, M. (2025a). From classrooms to codes: Measuring the perceptions of school administrators and teachers towards artificial intelligence. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(4), 846-860. <https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/4109/1168>
- Taktak, M. (2025b). Mind companion: How ChatGPT shapes teaching and research in higher education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 8(3), 652-666. <https://doi.org/10.46328/ijte.1170>
- Taktak, M., & Özgenel, M. (2023). Agile school scale: Validity and reliability study. *International Journal of Educational Administration and Leadership: Theory and Practice*, 2(2), 97-112. <https://doi.org/10.52380/ijedal.2023.2.2.21>
- Taktak, M., Bellibas, M. S., & Özgenel, M. (2024). Use of ChatGPT in education: Future strategic road map with SWOT analysis. *Educational Process: International Journal*, 13(3), 7-21. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.133.1>
- Taşdemir, A., Tuncer, M., Solmaz, İ., & Karabada, E. (2024). Okul müdürlerinin dijital liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik ve okul iklimi aracılığı ile öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(12), 20253-20253. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/541>
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide* (2nd ed.). Polity Press.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of AI in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (16), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Nitel Görüşme Soruları

Araştırma Sorusu 1: Okul müdürleri, yapay zekânın (YZ) okul yönetimi ve karar alma süreçlerini iyileştirmedeki rolünü nasıl deneyimliyor ve anlıyorlar?

- Bir eğitim yöneticisi olarak YZ ile ilk karşılaşmanızı anlatabilir misiniz? Bu deneyim sizin için nasıldı?
- YZ, okul yönetimi veya karar alma yaklaşımınızı herhangi bir şekilde etkiledi mi? Eğer etkilediyse, nasıl?
- YZ'nin rol oynadığı belirli bir karar veya yönetim görevi örneği paylaşabilir misiniz?
- Günlük liderlik uygulamalarınızda YZ'nin rolünü nasıl tanımlarsınız?

Araştırma Sorusu 2: Müdürlerin YZ araçlarını eğitim uygulamalarına benimsemelerini ve entegre etmelerini etkileyen kişisel ve bağlamsal faktörler nelerdir?

- Okul ortamınızdaki faktörler (örneğin, personel tutumları veya okul politikaları) YZ kullanımına yaklaşımınızı nasıl etkiledi?
- YZ araçlarını kullanma veya kullanmama kararınızı etkileyen dış etkenleri (örneğin, ilçe politikaları, mesleki eğitim, toplumsal eğilimler) tartışabilir misiniz?
- Okulunuzda yapay zekâyı entegre etme konusunda kişisel olarak en büyük motivasyonlarınız veya engelleriniz nelerdir?

Araştırma Sorusu 3: Okul müdürleri, yapay zekâ ile ilgili deneyimlerini, faydaları, zorlukları ve liderlik kimlikleri ve liderlik uygulamaları üzerindeki etkileri açısından nasıl tanımlar ve yorumlar?

- Bir okul müdürü olarak, yapay zekâ kullanımından herhangi bir fayda gözlemlediniz mi? Örnekler verebilir misiniz?
- Liderlik uygulamalarınızda yapay zekâ kullanırken hangi zorluklarla veya sınırlamalarla karşılaştınız?
- Yapay zekânın kendinizi bir lider olarak algılamanızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Yapay zekânın personel, öğrenciler veya daha geniş okul topluluğuyla ilişkilerinizi nasıl etkilediğini açıklayabilir misiniz?
- Yapay zekâ ile olan yolculuğunuzu düşünerek, bu teknolojinin gelecekteki liderlik uygulamalarınızı nasıl şekillendireceğini öngörüyorsunuz?

