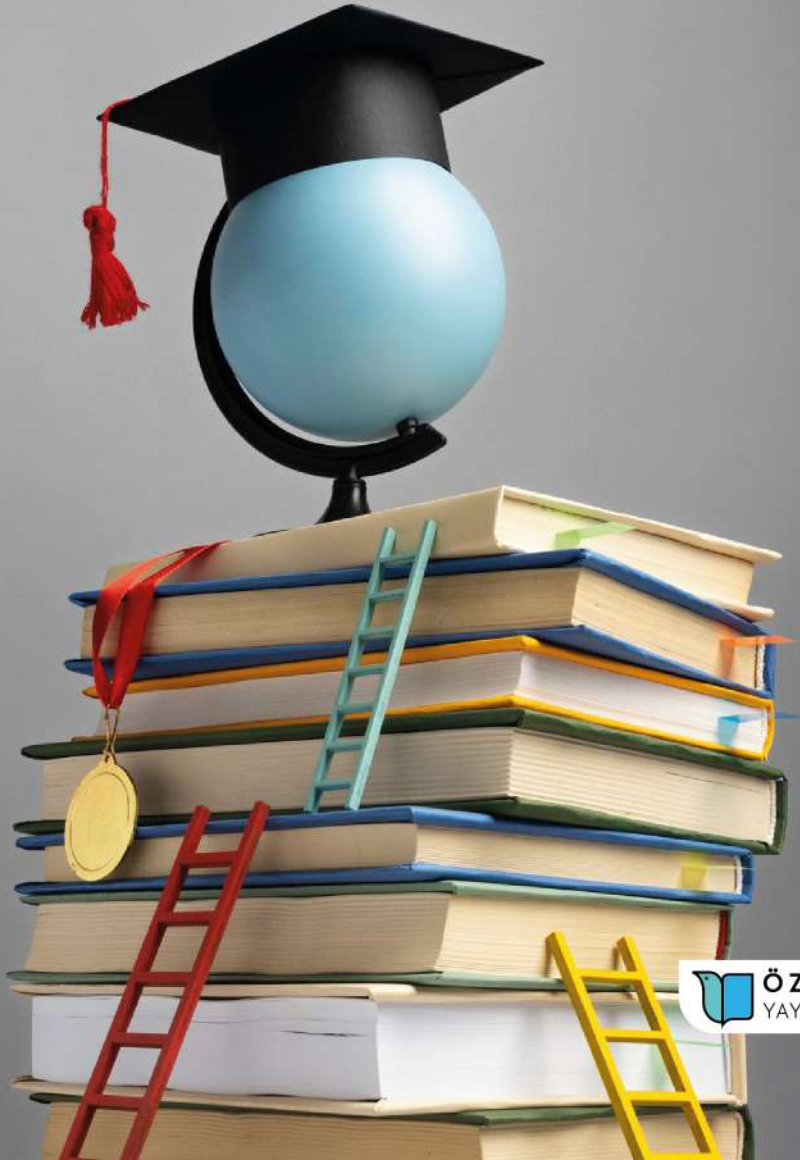


Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

Editör: Prof. Dr. Salih Uslu



ÖZGÜR
YAYINLARI

Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

Editör:

Prof. Dr. Salih Uslu



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

Editör: Prof. Dr. Salih Uslu

Language: Turkish-English

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-5958-60-0

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub682>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Uslu, S. (ed) (2025). *Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub682>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Ön Söz

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli dinamiklerden biri olarak, sürekli değişen bilgi, teknoloji ve kültürel etkileşimler ışığında yeniden yorumlanmakta ve geliştirilmektedir. “Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler” başlıklı bu kitap, eğitim bilimleri alanında yapılan çeşitli araştırmaları ve değerlendirmeleri bir araya getirerek, okuyuculara geniş bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Kitap, eğitim bilimlerinin farklı alanlarına yayılan on dört özgün çalışmayı bir araya getiriyor. Kitapta yer alan her bir bölüm, eğitim bilimlerinin farklı yönlerine ışık tutmakta ve bu alandaki güncel konuları derinlemesine incelemektedir. Bu çeşitlilik, yalnızca eğitimin teknik boyutlarını değil, toplumsal, duygusal ve ahlaki dinamiklerini de ele alarak bütüncül bir perspektif oluşturmayı hedefliyor.

Kitabın bölümleri, güncel eğitim ortamında öne çıkan konuları kapsamlı biçimde ele alırken; sosyal medyanın İngilizce dil uygulamaları için kullanılması, bilimsel yayınlarda teşekkür kısımlarının analizi, dijital hikâyelerin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri gibi yenilikçi uygulamalardan, ebeveyn duygusal erişilebilirliği, evlilik doyumu ve eğitim yönetiminde etik karar verme süreçlerine kadar geniş bir yelpazeye hitap etmektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım, hem kuramsal hem de pratik açıdan zengin içeriğiyle okuyuculara ilham vermeyi hedeflemektedir.

Ayrıca, eylem araştırmalarının, yapay zeka uygulamalarının, oyunlaştırma yöntemlerinin ve aktif öğrenme stratejilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu; kalıp yargı temalı konuların öğretiminde aktif öğrenme uygulamalarının kullanılması; öğretim materyallerinin çeşitliliği; öğretmenlerin tasarruf etme şekilleri, finansal okuryazarlık ve kripto para ticareti yaygınlığı gibi güncel konular, eğitimde yenilikçi yaklaşımların ve pedagojik dönüşümün önemi; sosyal bilgiler öğretiminde iklim adaleti teorik çerçevesi ve genç aktivizmin rolü; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları ve felsefi düşüncenin sosyal bilgiler öğretimine entegrasyonu gibi konular kitabın bölümlerinde okuyucularla buluşmaktadır.

Bu kitabın, eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenler, öğretmenler ve öğrenciler için değerli bir kaynak olacağına inanıyorum. Kitapta yer alan araştırmalar ve değerlendirmeler, eğitim bilimlerinin çeşitli yönlerini

keşfetmek ve bu alandaki bilgi birikimini artırmak isteyen herkes için faydalı olacaktır.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza ve katkıda bulunan herkese teşekkür ederim. Bu kitabın, eğitim bilimleri alanında yeni ufuklar aması ve okuyuculara ilham vermesi dileğiyle.

İçindekiler

Ön Söz iii

Bölüm 1

A Paradigm Shift: Utilising Social Media for English Language Practice 1
Şenol Deniz

Bölüm 2

Bilimsel Yayınlarda Teşekkür Kısımları Üzerine Bir İnceleme 19
Abdullah Biçer

Bölüm 3

Bir Çoklu Ortam Materyali Olarak Dijital Hikâyelerin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri ve Önemi Üzerine 41
Adnan Çırak

Bölüm 4

Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği ve Evlilik Doyumu 61
Zeynep Nur Batuk
Naciye Güven

Bölüm 5

Eğitim Yönetiminde Karar Verme: Etik Boyut 79
Pınar Ayyıldız

Bölüm 6

Eylem Araştırması 101
Soner Arık

Bölüm 7

- Fen Eğitiminde Yapay Zeka: Uygulamalar, Pedagojik Dönüşüm ve Etik Yaklaşımlar 147
Adem Kenan

Bölüm 8

- Gamification in English Language Education: A Digital Revolution for Student Engagement and Promoting Long-Term Learning 163
Şenol Deniz

Bölüm 9

- Kalıp Yargı Temalı Konuların Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamalarının Kullanılması Üzerine Öğretmen Günlükleri 181
İbrahim Kaya
Nihal Baloğlu Uğurlu

Bölüm 10

- Öğretim Materyalleri 207
Soner Arık

Bölüm 11

- Öğretmenlerde Sorunlu Kripto Para Ticareti Eğilimi 237
Nurettin Mentеш
Fatih Aktaş

Bölüm 12

- Sosyal Bilgiler Eğitiminde İklim Adaleti: Teorik Bir Çerçeve ve Genç Aktivizmin Rolü 255
Mehmet Çetin
Şükran Geçgel

Bölüm 13

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası'na Yönelik Tutumları 273

Ovlyaguly Durdymyradov

Melek Köriükcü

Bölüm 14

Sosyal Bilgilerde Felsefi Düşünce Öğretimi: Güncel Toplumsal Meselelerin
Ele Alınmasında Felsefi Düşüncenin Sosyal Bilgiler Öğretimine Entegre
Edilmesi 293

Şükran Geçgel

Mehmet Çetin

A Paradigm Shift: Utilising Social Media for English Language Practice

Şenol Deniz¹

Abstract

This chapter unveils the groundbreaking potential and investigates the profound paradigm shifting impacts of social media platforms on English language practice, highlighting its growing significance in today's increasingly digitalized educational landscape. By examining how social media facilitates the development of core language skills such as writing, speaking, listening, and reading, this work underscores its potential to revolutionize traditional learning paradigms. Social media platforms are celebrated for their ability to boost student motivation, enhance linguistic proficiency, and foster cultural exchange, offering unparalleled opportunities for immersive and interactive learning experiences. The chapter also delves into the unique advantages of social media, such as its flexibility and accessibility, which render language acquisition processes more engaging, adaptive, and effective. However, it does not shy away from addressing the potential drawbacks, including distractions and the spread of misinformation, which can hinder educational outcomes if left unmanaged. Recommendations are provided for educational policymakers on optimizing the integration of social media into language learning, with an emphasis on maximizing its benefits while mitigating its challenges. Furthermore, the chapter identifies key areas for future research, aiming to deepen our understanding of social media's evolving role in language education. A critical comparison between social media-driven approaches and traditional methods sheds light on their respective strengths and limitations, offering practical strategies to enhance students' online interactions for language learning purposes. Ultimately, this chapter strikes a balanced perspective, articulating both the opportunities and challenges presented by social media in the realm of language education. It concludes with actionable insights on how to effectively incorporate these digital tools into teaching practices, paving the way for more dynamic, inclusive, and impactful learning environments.

1 Dr., Ankara Üniversitesi, sdeniz@ankara.cdu.tr, 0000-0003-2553-1070

1. Aim and Scope

This section seeks to thoroughly analyse the multifaceted impact of social media on English language practice. In today's interconnected world, social media has emerged as a powerful tool that enhances and complements language learning processes. The primary aim of this book chapter is to evaluate the role, benefits, and limitations of social media platforms in fostering the development of English language skills. It delves deeply into how social media influences learners' writing, speaking, listening, and reading abilities, offering a comparative analysis between traditional language learning methods and digital platforms. The chapter also explores the ways in which social media tools boost individual motivation, cultivate cultural awareness, and foster dynamic, interactive learning environments. The most widely used language practice applications, including Duolingo, ChatGPT (OpenAI), Grammarly, Memrise, Rosetta Stone, Kahoot, Quizlet, HelloTalk, and Tandem are examined briefly. Their potential to support both learners and educators is critically assessed, alongside the challenges they may pose. Beyond individual learning, this section also considers the broader implications of social media on educational policies. Practical recommendations are presented for educators and policymakers, emphasizing the need for purposeful and conscious integration of social media into educational frameworks. Additionally, this book chapter identifies existing research gaps and proposes avenues for future exploration, with the overarching goal of contributing sustainably to the field. Grounded in the literature review method, this section combines theoretical insights with practical perspectives, drawing from the experiences of both students and educators. It serves as a comprehensive guide to understanding the educational potential of social media, offering strategies to harness its strengths while addressing its challenges. Ultimately, the current book chapter aspires to maximize the utility of social media in language learning and reshape its role in contemporary education.

2. Introduction

Over the past few years, the rapid dissemination of social media platforms and their becoming an inseparable part of daily life have also led to significant transformative changes in the field of education. The opportunities offered by social media, especially in language learning and practice, have enabled the adoption of new approaches that are alternative or complementary to traditional methods. Within this scope, the utilisation of social media in English language practice has become a remarkable and thought-provoking research topic for both learners and educators.

Social media can be defined as online platforms that allow users to create, share and interact with content (Kaplan & Haenlein, 2010). These platforms contribute to the development of language skills by providing language learners with access to authentic language materials, intercultural interaction and real-time communication opportunities (Blattner & Fiori, 2009). In addition, social media tools boost learners' motivation and make the learning process more interactive and fun (Wang & Vasquez, 2012).

English is regarded as the basic language of global communication and knowledge. Therefore, developing English language skills is of high significance for individuals' academic and professional success. While traditional classroom education methods form the basis of language learning, with the paradigm-shifting rapid development of technology and the proliferation of digital tools, alternative environments have emerged where learners can practice their language skills. Social media, as one of these alternatives, offers learners the opportunity to practice and develop their language skills in real-life contexts (Mills, 2011). This chapter will examine how social media has created a paradigm shift in English language practice. First, academic studies on the role and potential of social media in language learning are evaluated. Then, the transformative impacts of social media platforms on English language practice and the reflections of these effects on learners are discussed and elaborated in detail. Finally, suggestions are presented on how social media can be utilised as an effective tool in language learning.

3. Theoretical Framework

The utilisation of social media in English language practice can be scrutinised within the framework of various education and learning theories. In this section, the role of social media in language learning is carefully evaluated from a theoretical perspective by considering constructivist learning theory, social cognition theory and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model.

3.1. Constructivist Learning Theory

Constructivist learning theory argues that individuals actively construct knowledge, and that learning occurs in interaction with the learner's prior knowledge and experiences (Piaget, 1972). Social media platforms offer interactive environments that allow learners to direct and personalize their own learning processes. For example, learners can access content based on their interests and pace, take part in discussions and create their own learning materials via social media (Greenhow & Lewin, 2016). In this context, social

media can be regarded as an effective tool in creating constructivist learning environments.

3.2. Social Cognition Theory

Bandura's (1986) social cognition theory emphasizes that learning occurs through social interactions and observation. Social media offers learners the opportunity to interact within a large social network and observe language use in different cultural contexts. These interactions help learners develop their language skills and gain intercultural awareness (Wang & Vasquez, 2012). Moreover, collaborative learning activities carried out through social media support the learning process by boosting learners' motivation (Blattner & Fiori, 2009).

3.3. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Model

The TPACK model developed by Mishra and Koehler (2006) puts an emphasis on the importance of integrating technological, pedagogical, and content knowledge components for effective teaching. In order for social media tools to be utilised effectively in language teaching, teachers need to bring these three knowledge areas together in a balanced way. To give an example, when a teacher designs activities that can improve students' language skills using social media platforms, they should consider both the possibilities of technology and pedagogical principles (Kessler, 2018).

3.4. The Role of Social Media in Language Learning

Social media contributes to the development of language skills by providing language learners with access to authentic language materials, intercultural interaction, and real-time communication opportunities (Blattner & Fiori, 2009). Additionally, social media tools increase learners' motivation and make the learning process more interactive and fun (Wang & Vasquez, 2012). These platforms offer interactive environments that allow learners to direct and personalize their own learning processes (Greenhow & Lewin, 2016).

3.5. The Advantages and Disadvantages of Social Media in Language Learning

The advantages offered by social media in language learning include the opportunity for learners to practice their language skills in real-life contexts, gaining language and cultural awareness through intercultural interactions, and being able to personalize their learning processes (Blattner

& Fiori, 2009; Wang & Vasquez, 2012). However, social media also has disadvantages such as distracting elements and information pollution (Greenhow & Lewin, 2016). Therefore, it is important to plan social media use consciously and in a balanced manner.

3.6. Conclusion

The theoretical frameworks discussed above provide a set of pivotal clues on how social media can be utilised as an effective tool in English language practice. Constructivist learning theory, social cognition theory, and the TPACK model provide guidance for understanding the potential of social media in language learning and maximizing this potential. However, in order for social media to be utilised as an effective learning tool, teachers and learners need to understand the opportunities and limitations offered by these platforms and utilise them consciously.

4. A Review of the Literature

This section compiles the current research on the transformative and paradigm-shifting impacts of social media on English language practice, language learning through digital applications, and the students' and teachers' views along with their perceptions. The literature review is structured to explore the contributions in the literature to comprehend the opportunities and limitations that social media offers for English language learning.

4.1. The Utilisation of Social Media Tools in English Language Learning

Zeebaree et al. (2024) shed light on the fact that social media platforms offer a wide potential to contribute to language learning processes. Platforms such as Facebook, Instagram, Twitter, and YouTube allow language learners to have a natural language learning experience by interacting with authentic content. YouTube, in particular, helps language learners improve their English-speaking skills through videos, while also providing intercultural awareness. The interactive nature of these platforms ensures students' active participation in the language learning process (Vitanova & Miller, 2020). In addition, various applications utilised to practice language have also gained a great deal of popularity among students. To illustrate it, the applications such as Duolingo, HelloTalk, and Tandem are tools that allow language learners to learn English in a gamified way. The impactful nature of Duolingo on language learning was examined in a study conducted by Vesselinov and Grego (2012), and it is stated that the application made a great contribution to language learners. The applications such as HelloTalk

and Tandem provide users with the opportunity to interact with native English speakers and practice speaking (Herring, 2020).

4.2. The Impactful Nature of Social Media on Speaking and Writing Skills

Social media makes significant contributions to the development of language learners' speaking and writing skills. Written sharing, especially on social media, is an effective tool for enhancing users' writing skills by boosting their motivation. Social media posts provide an opportunity for students to work on grammar, vocabulary, and sentence structures (Sakamoto et al., 2017). Blog posts and social media posts provide students with the opportunity to express themselves and encourage written communication (Aghaei & Kiany, 2020). Apart from this, speaking skills can also be developed through social media. The platforms such as Twitter and Instagram allow language learners to engage in short-term conversations and to take part in discussions. Thanks to these applications, students have the opportunity to express themselves in the language more naturally and quickly. In particular, interactions in social media posts allow users to practice English meaningfully (Kukulka-Hulme & Shield, 2020).

4.3. Student and Teacher Perceptions on Social Media for English Language Practice

Qualitative and quantitative studies on the contributions of social media to language learning reveal the fact that student and teacher views hold a prominent place. Students have stated that they find more motivation with social media use and that the language learning process becomes more fun (Murray et al., 2019). Social interaction and the content offered by social media platforms are among the determinants that boost students' motivation. Such platforms help students develop language skills naturally by providing them with the opportunities for interaction outside the classroom (Mann & Stewart, 2017). Teachers, on the other hand, make various suggestions on how to utilise social media more efficiently in education. It is emphasized that teachers should guide the integration of social media into language learning processes (Zhao et al., 2021). However, there are also concerns about students' security and privacy regarding social media use (Rui et al., 2020).

4.4. Advantages and Disadvantages

Social media has a number of negative effects as well as offering the opportunities for language learning. The opportunities offered by social

media include access to rich, authentic content for language learners, the opportunity to observe daily language use, and social interaction environments (Richards, 2020). Social interactions, which especially increase students' motivation, make the learning process more appealing (Sykes & Reinhardt, 2013). However, there are also negative effects of social media use. Distraction, information pollution, and loss of time can be counted among the negative aspects of social media use. In addition, excessive social media use can distract students from their academic studies and negatively affect success in language learning (Cullen, 2018). To prevent such negativities, it is suggested that teachers should regularly guide students on social media usage (Whiteside et al., 2020).

4.5. Applications Used for Language Practice

Over the past decades, various applications have been developed for language learners. The applications such as Duolingo, ChatGPT, Grammarly, Memrise, Rosetta Stone, Hellotalk, Tandem, Kahoot and Quizlet help students in the language learning process.

4.5.1. Duolingo

Duolingo is a popular language learning application that allows users to practice various languages. Developed by Von Ahn and Hacker (2011), this platform encourages learning utilising gamification techniques. In a study conducted by Vesselinov and Grego (2012), the effect of Duolingo on language learning was examined and it was concluded that the application was an effective learning tool.

4.5.2. ChatGPT (OpenAI)

ChatGPT is an artificial intelligence model developed by OpenAI and based on natural language processing technology. This model offers users the opportunity to practice languages by establishing human-like text-based interactions. However, there are no comprehensive studies in the academic literature on the effectiveness of ChatGPT in language learning.

4.5.3. Grammarly

Grammarly is an application that allows written texts to be analysed in terms of grammar, punctuation, and style. In a study conducted by O'Neill and Russell (2019), it is stated that Grammarly is a helpful tool in improving writing skills. However, it was emphasized that the feedback of the application is not always accurate and that users should evaluate with a critical approach.

4.5.4. Memrise

Memrise is a language learning platform that supports vocabulary learning based on mnemonic techniques. Richards and Rodgers (2014) stated that such applications are useful in expanding the vocabulary, but additional resources are needed for other components of the language.

4.5.5. Rosetta Stone

Rosetta Stone is a software that adopts the direct teaching method in language learning. In a study conducted by Hasani and Rasouli (2015), the effect of Rosetta Stone on language learners was examined and it was concluded that the application was especially useful for learners.

4.5.6. Kahoot and Quizlet

Kahoot and Quizlet are platforms that encourage learning by the employment of gamification elements in education. Plump and LaRosa (2017) stated that Kahoot increases classroom interaction and supports learning. Quizlet facilitates students' repetition of information with flashcard-based learning methods. Dizon (2016) emphasized that Quizlet is an effective tool for learning vocabulary.

4.5.6. HelloTalk

HelloTalk is a free app that has over 10 million users worldwide, supports over 150 languages, and allows users to learn languages by chatting with native speakers (Herring, 2020).

4.5.7. Tandem

Tandem is a mobile app that takes a one-on-one language learning approach by matching users with speakers of the language they want to learn (Herring, 2020).

5. Method

This chapter is carried out with the employment of the literature review method to explore the paradigm-shifting and profound impacts of social media on English language practice. The literature review method is the process of systematically investigating and analysing previously conducted academic studies (Fink, 2014). This method presents pivotal findings to understand the relationship between social media and language learning by revealing the current knowledge on the subject. In this section, based on literature review, studies conducted on the effects of social media on

language learning processes are investigated and the findings obtained are under certain categories.

5.1. Data Collection Process

The data collection process includes using scientific and academic sources as the basic component of the literature review. The data sources selected for this chapter are academic articles, theses, conference proceedings and studies published in international journals. The studies are selected from the most up-to-date studies published in recent years examining the effects of social media on language learning. In the selection of studies, the currency and validity of the data are taken into consideration. Academic articles are selected from internationally indexed databases, especially Web of Science (WoS), Scopus, ESCI, SSCI. The studies on social media applications are given special importance. For example, studies on language learning applications such as Duolingo, ChatGPT, Memrise, Kahoot are selected to reveal the impact of digital tools on the language learning process. The literature reviews on these applications have examined important factors such as student motivation, language skills development, and contributions of the applications to language learning processes (Vesselinov & Grego, 2012; López et al., 2021).

5.2. Selection of Sources

Selection of sources is an important stage when conducting a literature review. The sources selected in this study are meticulously selected according to certain qualities and criteria. The following three main criteria are taken into consideration in the selection of sources:

1. Quality: The selected studies are published in peer-reviewed journals and are taken from respected and reliable sources in their fields. The factors determining the quality of studies include methodological accuracy, research design, and validity of results. This criterion covers not only academic studies but also book chapters published in important journals (Murray et al., 2019).

2. Topic Relevance: Sources should focus on the impact of social media on language learning. Studies in the literature should present findings on the language learning processes of social media tools or applications. Sources should focus specifically on studies on social media and digital tools rather than general research on language learning (Richards & Rodgers, 2014).

3. Innovation: The selected studies should be the studies that may provide an innovative contribution to the existing literature in the field

and present new data and findings. This ensures that the current studies examining new digital tools and platforms that have emerged regarding social media and language learning are preferred. Innovative studies on the impact of social media tools on language learning processes are important in filling gaps in the field and understanding developing trends in digital education (Kukulska-Hulme & Shield, 2020).

5.3. Data Analysis Method

Data analysis is carried out utilising the qualitative analysis method in order to ensure that the literature review is conducted systematically. Qualitative analysis aims to examine the content of the texts in detail and to extract important themes. The research methodologies, keywords, findings, and results used in the studies are systematically coded. Each study is grouped according to its content and methodological features and grouped around similar themes. During the data analysis process, the studies emphasizing the effects of social media use on language skills are examined. In particular, the studies on the development of speaking, writing, listening, and reading skills are one of the focal points of the analysis (Zhao et al., 2021). In addition, the issues such as the effects of social media tools on student motivation in language learning processes, accessibility of applications, and interactive structures are also analysed (Dizon, 2016). As a result of the data analysis, the contributions of social media tools to language learning and the factors that ensure the effective use of these tools are determined. In addition, the advantages and disadvantages that arise during the use of these tools are also taken into consideration. At the end of the literature review, a number of suggestions are made on how social media can be utilised more effectively in the language learning process (Richards, 2020).

6. Discussion and Findings

Social media has been a factor that has significantly changed the use of digital tools in education over the past years. The utilisation of social media, especially in English language learning, offers opportunities to students but also creates some limitations. The findings obtained from the literature review reveal various results regarding the effects of social media on language learning. In this section, the contributions of social media to English language practice, its limitations and comparisons with traditional language learning methods are discussed.

6.1. Main Themes Prominent in the Literature

The contributions of social media tools to English language learning have been one of the focal points of research in this field. There are many studies in the literature on the effects of social media platforms and technological applications on language learning processes. These studies examine how social media transforms student motivation, language skills development and language learning processes. The vast majority of studies emphasize the positive and transformative impacts of social media platforms on language learning.

Many studies list the contributions of social media to language learning as follows:

1. Student Motivation: Social media tools allow students to learn English in a fun and interactive way. The platforms such as Instagram, YouTube, and Twitter encourage students to produce and share English content and interact with others. This interactive environment increases students' interest in language learning (Vesselinov & Grego, 2012). In addition, social media also functions as a motivational tool that helps students improve their language skills. In particular, the social and community-based nature of learning processes allows students to have a higher level of motivation for language learning (Zhao et al., 2021).

2. Language Skills Development: Social media can be an effective platform for students to develop their language skills. For example, so as to develop their writing skills, students can write blog posts, share social media posts, and create English texts. The platforms such as YouTube and Instagram provide opportunities for students to develop their speaking skills. Such applications can make students' language learning process more interactive and closer to the real world (Kukulska-Hulme & Shield, 2020). In developing language skills, the instant feedback and continuous interaction advantages offered by social media applications create a significant difference from traditional language learning methods. Moreover, a variety of applications designed to facilitate language practice have garnered significant popularity among students. For instance, the platforms like Duolingo, HelloTalk, and Tandem serve as interactive tools that enable language learners to acquire English through engaging, gamified methods. Vesselinov and Grego (2012) conducted a study analysing the impact of Duolingo on language acquisition and concluded that the application substantially benefits language learners. Similarly, the applications such as HelloTalk and Tandem provide users with invaluable opportunities to engage in real-time interactions with native English speakers, thereby enhancing their speaking proficiency (Herring,

2020). Besides, Kahoot and Quizlet are dynamic platforms that leverage gamification to foster engagement and enhance learning outcomes in education. According to Plump and LaRosa (2017), Kahoot significantly boosts classroom interaction and actively supports the learning process. Similarly, Quizlet facilitates the reinforcement of knowledge through its flashcard-based learning approach. Dizon (2016) highlighted that Quizlet serves as a particularly effective tool for vocabulary acquisition. Rosetta Stone, a language learning software, adopts a direct teaching method, making it particularly advantageous for novice learners. Hasani and Rasouli (2015) investigated the efficacy of Rosetta Stone and concluded that it holds considerable value for language learners. On the other hand, Memrise is a platform that emphasizes mnemonic techniques to enhance vocabulary retention. Richards and Rodgers (2014) noted the usefulness of such applications in expanding one's lexicon, though they emphasized the necessity of supplementary resources to address other linguistic components effectively. Grammarly, a widely recognized application, offers advanced tools for analysing written texts in terms of grammar, punctuation, and style. In their study, O'Neill and Russell (2019) acknowledged Grammarly's role in improving writing proficiency but cautioned that its feedback might not always be accurate, urging users to approach the recommendations critically. ChatGPT, developed by OpenAI, represents an advanced artificial intelligence model rooted in natural language processing technology. By facilitating text-based, human-like interactions, ChatGPT provides users with opportunities to practice language skills in an intuitive manner. However, the academic literature currently lacks comprehensive studies evaluating ChatGPT's effectiveness as a language learning tool.

3. Accessibility and Flexibility: Social media platforms offer students language learning opportunities without time and space limitations. The increased use of digital learning tools, especially after the pandemic period, has further increased the importance of social media platforms. Students can interact with people from different geographical regions, cultures and languages through social media applications. This diversity also contributes to the increase in cultural awareness in language learning (Richards & Rodgers, 2014).

6.2. The Place and Future of Social Media in Language Learning

The place and future of social media in language learning are widely discussed in the literature. The role of social media tools in language learning processes not only provides students with the opportunity to practice but also offers new teaching methods to teachers. Social media allows for a more

active, independent and student-centred approach to language learning. This goes beyond the limitations of traditional classroom language teaching methods.

Many academic studies emphasize the advantages of social media over traditional language learning methods. In traditional language learning, teacher guidance and classroom interaction usually play an important role. However, social media offers students individual learning opportunities and makes learning more flexible through interactive content. This feature allows students to have a language learning experience where they gain more freedom and motivation (Richards, 2020). The future of social media in language learning is becoming more important with the continuous evolution of digital technologies. Technologies such as artificial intelligence and natural language processing can enable greater integration of social media tools into language learning. For example, AI-powered tools such as ChatGPT offer students the opportunity to practice language instantly and perform teaching functions such as correcting written content. The combination of such tools with social media platforms can revolutionize language learning processes (López et al., 2021).

6.3. Comparisons with Traditional Language Learning

When the place of social media tools in language learning is compared to traditional language learning methods, some differences emerge. Traditional language learning methods generally offer a structural approach that includes in-class interaction and teacher guidance. In such methods, students try to develop their language skills in line with the grammar and grammar rules taught in the classroom (Richards & Rodgers, 2014). However, it is known that these methods offer limited opportunities for students to apply their language skills in real life.

Social media offers more opportunities for students to develop their language skills. Digital platforms allow students to receive instant feedback and actively use their language skills. Through social media, students have the chance to practice the English they learn with real people in social contexts. This eliminates the shortcomings of traditional language teaching methods. However, some studies indicate that the utilisation of social media also has some disadvantages. In particular, the negative effects such as information pollution, distraction and social media addiction can be counted among the limitations of social media use (Zhao et al., 2021). Combining social media with traditional language teaching methods provides a more balanced approach to students' language learning processes. Social media

tools can complement traditional classroom teaching as well as providing opportunities for language learning. In this context, it will be important for teachers to provide conscious guidance on social media use and to develop students' digital media literacy.

7. Conclusion and Recommendations

Social media has become a rapidly accepted and used digital tool in language learning processes. The literature review reveals that social media makes significant contributions to English language practice and provides students with opportunities to develop their language skills. Social media platforms, in particular, allow students to develop their language skills in many ways, such as practicing, writing, speaking, and cultural interaction. However, in addition to the advantages offered by social media, there are also limitations such as distraction and information pollution. In this section, the role of social media in language learning will be summarized and suggestions for future research will be presented.

7.1. The Impacts of Social Media and Digital Applications on English Language Practice

The paradigm-shifting impact of social media platforms on English language practice are quite diverse, and these effects provide significant contributions in terms of students' motivation, development of language skills, and accessibility. In the literature, the contributions of social media to language learning have been examined in three main categories: (1) motivation, (2) development of language skills, and (3) cultural interaction. Social media offers an environment that allows students to learn a language in a fun and interactive way. Social media platforms, in particular, encourage students to interact with other users and use language in real-world contexts. For example, platforms such as Instagram and YouTube allow students to produce creative content, write blog posts, and develop language skills by creating texts (Zhao et al., 2021). In addition, students can quickly improve their language skills by receiving instant feedback. In terms of accessibility and flexibility, social media tools allow students to overcome time and space limitations in language learning. Students can practice language with people from different villages around the world at any time of the day through social media platforms. This makes the language learning process more dynamic and effective (Vesselinov & Grego, 2012). Such opportunities offered by social media tools help students practice language more freely and creatively, unlike traditional classroom teaching methods. However, in addition to the opportunities offered by social media in language learning, there are also

some limitations such as distraction and information pollution. Students should be supported with teacher guidance and strategic planning to protect them from the potential negative effects of social media use (Kukulska-Hulme & Shield, 2020).

As known, a great number of technological applications have emerged as prominent tools for enhancing English language acquisition, each offering unique features to cater to different aspects of learning. Duolingo, a gamified platform, has been shown to significantly aid language learners. Vesselinov and Grego (2012) highlight its substantial contributions to language acquisition, particularly through its engaging interface. Similarly, HelloTalk and Tandem provide immersive opportunities for real-time interaction with native English speakers, fostering improved speaking skills (Herring, 2020). These platforms emphasize conversational fluency and cultural exchange, making them invaluable for learners aiming to enhance practical language use. Kahoot and Quizlet stand out for their integration of gamification into educational contexts, boosting motivation and engagement. Plump and LaRosa (2017) affirm Kahoot's capacity to enhance classroom dynamics, while Dizon (2016) underscores Quizlet's effectiveness in vocabulary retention through its flashcard-based methodology. Rosetta Stone, focusing on the direct method of language teaching, is particularly beneficial for learners. Hasani and Rasouli (2015) concluded that it offers significant advantages for learners by immersing them in language patterns from the outset. Similarly, Memrise employs mnemonic strategies to aid vocabulary retention. Richards and Rodgers (2014) note its efficiency in lexical expansion, although they suggest supplementing it with additional tools for broader linguistic competencies. Grammarly serves as a sophisticated aid for written communication, analysing grammar, punctuation, and style. Despite its benefits in refining writing skills, O'Neill and Russell (2019) caution users to critically assess its feedback due to occasional inaccuracies. Finally, ChatGPT, developed by OpenAI, leverages natural language processing to simulate human-like interactions. While its intuitive platform enables users to practice language through conversational exchanges, comprehensive studies on its effectiveness in language learning remain limited. These tools collectively illustrate the diverse ways technology is reshaping English language acquisition.

7.2. Recommendations for Education Policies

It is important for education policies to develop more innovative approaches that are suitable for the needs of the digital age by taking the effects of social media on language learning into consideration. Technology

integration in education is a critical factor for the effective use of social media platforms in language learning. While social media allows students to learn more independently and practice more language, it is a tool that teachers need to guide and supervise. In this context, teachers providing pedagogical guidance on social media use can ensure that students benefit from these digital tools more efficiently (Richards & Rodgers, 2014). In addition, it is of great importance for education policies to integrate social media tools into teaching processes and for teachers to develop their digital media literacy. In order to strengthen the place of social media in language learning, trainings and workshops on social media use can be organized in schools. Such training should provide guidelines for both teachers and students on how to use social media more efficiently and how to minimize its possible negative effects. Education policies can develop strategies that support the pedagogical dimension of social media use by determining how these digital tools can be used more effectively in language learning processes (Richards, 2020).

7.3. Future Research Areas

Future research can examine the effects of social media on language learning in more depth and reveal which areas of language skills different social media platforms are more effective in. In particular, the studies on the effects of social media use on grammar, vocabulary and listening skills will be important. In addition, considering the interactive nature of social media tools, qualitative research can be conducted on how students' interactions on social media platforms contribute to language development (Kukulska-Hulme & Shield, 2020). In addition, studies examining whether social media use increases students' cultural awareness also offer an important area for future research. Social media platforms allow for the sharing of cultural information as well as language learning. In this context, the relationship between students' cultural interaction through social media and the development of language skills can be investigated (López et al., 2021). What is more, whether social media is a sustainable tool in language learning is another important issue that future research should focus on. Studies examining the long-term effects of social media use on students will be important to investigate the permanence of language learning through social media (Zhao et al., 2021).

References

- Aghaci, A., & Kiany, G. R. (2020). Writing on social media: The effect of social media writing on the EFL learners' writing proficiency. *Language Learning & Technology*, 24(1), 38-53.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Cullen, R. (2018). The influence of social media on language learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(1), 9-24.
- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40-56.
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper* (4th ed.). Sage Publications.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hasani, M. T., & Rasouli, M. (2015). Comparison of Rosetta Stone English software vs. Tell Me More English software on Iranian EFL student achievement toward English learning. *Science Journal*, 36(3), 1240-1246.
- Herring, S. C. (2020). Social media and language learning: What does the research say? *Language Learning & Technology*, 24(3), 45-58.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2020). Mobile apps for language learning: A critical evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 415-435.
- López, L., Ramos, A., & García, A. (2021). ChatGPT in language education: A new approach to learning. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 27(1), 121-137.
- Mann, S. J., & Stewart, J. (2017). The role of social media in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 51(2), 375-389.
- Mills, N. A. (2011). Situated learning through social networking communities: The development of joint enterprise, mutual engagement, and a shared

- repertoire. *CALICO Journal*, 28(2), 345-368. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.345-368>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Murray, J., Sullivan, K., & Peters, S. (2019). The impact of social media on student motivation in English language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 505-514.
- O'Neill, R., & Russell, A. M. T. (2019). Stop! Grammar time: University students' perceptions of the automated feedback program Grammarly. *Australian Journal of Educational Technology*, 35(1), 42-56.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Richards, J. C. (2020). Technology and language teaching: The potential and the limits. *Language Teaching*, 53(2), 131-144.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sakamoto, D., Kondo, K., & Yoshida, T. (2017). Blog writing in a foreign language: The effectiveness of social media for language learners. *TESOL Journal*, 8(4), 928-943.
- Sykes, J. M., & Reinhardt, J. (2013). Language learning and social media. *Language Teaching*, 46(2), 133-156.
- Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). Duolingo effectiveness study. *City University of New York*.
- Wang, S., & Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412-430
- Zeebaree, H., Fareeq, Z., & Mohammed, A. (2024). The impact of social media on English language learning at high schools in Duhok City. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 9612-9622. <https://doi.org/10.53555/kucy.v30i4.4457>
- Zhao, Y., et al. (2021). The role of social media in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 51(2), 375-389.

Bilimsel Yayınlarda Teşekkür Kısımları Üzerine Bir İnceleme

Abdullah Biçer¹

Özet

Bilimsel çalışmalarda araştırma süreci boyunca katkıda bulunan yazar olarak yer alamayan kişi ya da kurumlara minnettarlığımızı ifade edeceğimiz yer teşekkür bölümüdür. Bu bölümde genel olarak araştırma sürecine destek olan fon sağlayıcılara, danışmanlara, teknik destekte bulunan meslektaşlarda, makaleyi değerlendiren editörlere ve hakemlere teşekkür edilmektedir. Bu çalışmada yazar olma şartları hakkında kısa bir giriş yapıldıktan sonra makalelerin teşekkür bölümlerine ilişkin yapılan çalışmalar derlenmiştir. Teşekkür alt bölümleri hakkında örnekler verilmiş ve son kısımda da farklı duygu ve düşüncelerin ifade edildiği teşekkür örneklerine yer verilmiştir. Teşekkür konusunu ele alan makalelerin yazarları incelendiğinde oldukça az sayıda Türk yazarın yer aldığı çalışma bulunduğu görülmüş ve Türkçe herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığından bu derleme çalışması özellikle dilimizde hazırlanmıştır.

1. Giriş

Akademik yazı türü üzerine yapılan çalışmalarda, araştırma makaleleri ve alt bölümleri yaygın olarak araştırma konusu yapılmıştır (Yüksel, 2003). Yapılan literatür çalışmasında teşekkür bölümü üzerine yeterince araştırma olmadığı görülmüştür. Teşekkür bölümleri bilimsel makalelerin yeterince araştırılmamış bir bölümüdür. Bu çalışmanın amacı teşekkür ifadeleri üzerine yapılan çalışmaları derleyip, teşekkür alt bölümlerini sınıflandırmak ve verilen örneklerle teşekkür bölümlerinin önemini ortaya çıkararak araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunmaktır. Özellikle ülkemizde bu konu ile ilgili çalışma oldukça az olup, var olan çalışmalar İngilizce olarak yayınlamıştır. Bu derleme

1 Öğr. Gör. Dr. Abdullah Biçer, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi BAP Koordinatörlüğü, abdullah.bicer@bilecik.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4648-1834

çalışmasıyla teşekkür konusunda yapılan çalışmalar Türkçe olarak derlenip araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

Teşekkür bölümünde yazarlar çalışmalara katkılarından dolayı kimlere teşekkür etmelidir? Bilimsel makalelerde kimler yazar olarak yer almalıdır? Teşekkür ifadeleri nasıl sınıflandırılabilir? Maddi destekte bulunan kurum kuruluşlara nasıl teşekkür etmelidir? Destek veren kuruluşlara teşekkür edilmemesi durumunda kurum yada kuruluşların nasıl bir yol izlediği bu çalışmada ele alınmıştır.

Bilimsel makalelerde teşekkür bölümünde yazar olarak yer almayan ancak verdikleri desteklerden dolayı yer alan kişilere ve bilimsel makalenin üretilmesinde fon sağlayan kurumlara minnettarlığımızı ifade ederiz. Teşekkür kısmında yazar olarak yer almayan kişiler belirtildiğinden bu derlemede teşekkür kısmından önce yazarların belirlenmesi konusuna değinilmiştir.

1.1. Yazarlar ve Yazar sıralaması

Bilimsel makalelerin en önemli kısımlarından birisi de yazarlar ve yazar sıralamalarıdır (Yüksel, 2003). Yazar sıralaması üzerine genel kabul görmüş bir kural bulunmamaktadır. Bazı dergilerde yazar soyisim alfabetik sırasına göre düzenlenmektedir fakat bu durum genele yayılmamıştır (Day ve Altay, 1996).

Bir bilimsel çalışmada yazar olarak yer alınmasında birtakım şartların yerine getirilmesi gerekliliği bazı bilim insanlarınınca değerlendirilmiştir. Buna göre bilimsel çalışmaya önemli katkıda bulunmuş olanlar katkı oranına göre yazar kısmında yer almalıdır (Day ve Altay, 1996). Fakat önemli katkı tanımı çeşitli bilim alanlarında farklılıklar gösterdiği için yazarlık kriterlerinin tek bir standardı bulunmamaktadır (Yüksel, 2003).

Bilimsel çalışmalarda yazarlık için genel kurallar; makalede yer alınması için çalışmanın planlanma aşamasında, verilerin toplanması ve yorumlanması aşamasında, bilimsel yayının yazımı aşamasında yer alması gerektiği ve yazar olarak yer alabilmesi için tüm bu kısımlarda katkıda bulunulması gerektiği şeklindedir. Yazar olabilmek için yukarıda belirtilen tüm kısımlarda katkıda bulunulması gerekmektedir (Yüksel, 2003).

Bazı durumlarda çalışmaya katkısı olmayan kişilerin isimlerine yazar olarak yer verilebilmektedir. Bu ilgili çalışmanın kabul edilebilirliğini artırmaya yönelik bir adım olup etik dışı addedilmektedir.

1.2. Teşekkür Bölümü

Bilimsel makalelerde yazarlar tarafından araştırma esnasında veya yayımlanma sürecinde katkılarından dolayı minnettarlıklarını göstermek için kişilere ya da araştırmanın yürütülmesinde destekte bulunan kurumlara teşekkür kısmında yer verilmektedirler (Çivilibal 2013).

Teşekkür kısmı bazı dergilerde başlık sayfasının altında, dipnot olarak ya da makalenin sonunda sonuç ve referans kısımları arasında ayrı bir başlık olarak verilmektedir. Bazı makalelerde teşekkür ifadesi makalenin sonunda sonuç kısmının ardından ayrı başlık verilmeden teşekkür ifadesi eklendiği görülmektedir (Posner, 1902; Kametaka ve Perkin, 1910; Çivilibal, 2013; Topel vd. 2014).

Bilimsel makalelerde kabul edilen katkılar ve yardımlar bir tür “alt yazarlık işbirliği” (subauthorship collaboration) olarak tanımlanmıştır (Patel, 1973). Bu anlamda teşekkür yazıları, araştırmayı destekleyen görünmez altyapıyı ortaya çıkarmaya yardımcı olan meslektaşların, araçların, ekipmanların, malzemelerin ve hibelerin bir araştırma projesi için ne kadar önemli olduğunu bize göstermektedir (Paul-Hus vd., 2017).

Teşekkür bölümleri finansman bilgisinden çok daha fazlasını sağlar: yazarların çalışmalarını yapma konusunda bağlı olduğu kuruma borçlu olduklarını anımsatır. Bu haliyle teşekkür, bilimsel borcun ifadesi olarak görülmüş ve “süper alıntılar” (super-citations) olarak ifade edilmiştir (Edge, 1979).

Teşekkürlerin bir finansman göstergesi olarak kullanılması bazı bilim insanlarınınca eleştirilmiştir. Örneğin, yazarlar unutmaktan kültürel ya da siyasi nedenlere kadar çeşitli nedenlerle ya da sadece akademik alanlarda farklı uygulamalar olduğu için tüm sponsorlarından bahsetmeyebilir (Cronin vd., 1992). Bazı durumlarda bilimsel çalışmalarda teşekkür kısmında destek veren fonlayıcı kurum ya da kuruluşlarla yapılan anlaşmalar gereği yer verilmediği durumlarda bulunmaktadır. Ayrıca, teşekkür yazıları makalenin tamamlanması için alınan gerçek fonu belirtmek uygun olmayabilir (Rigby, 2011; Mejia ve Kajikawa, 2018).

Cronin ve Overfelt tarafından yapılan bir anket araştırması, çoğu akademisyenin yeni bir makaleyi tararken, genellikle makalenin uygunluğuna ilişkin bir ön değerlendirme yapmak için teşekkür yazılarını okuduğunu ve hatta bazı akademisyenlerin kurumsal değerlendirme için kendilerine teşekkür edenlerin resmi bir kaydını tuttuklarını göstermektedir (Cronin ve Overfelt, 1994; Hyland ve Tse, 2004).

Akademik yardım için teşekkür adımı, akademik desteğin çeşitli yönlerini yansıtmaktadır; analiz konusundaki yardım, tavsiye ve görüşler yanı sıra mentorluk ve ilham verici fikirler için teşekkür de buna dâhildir (Gušćytė ve Šinkūnicė, 2019).

Bilimsel çalışmalarda minnettarlığın yazılı olarak gösterilmesi çok eskiye dayanmaktadır (Francisko vd., 2012). Minnettarlık ifadelerinin bilimsel çalışmalarda en az 500 yıldır mevcut olduğunu belirtmiştir (Francisko vd., 2012).

Teşekkür yazıları 1960'lardan bu yana bilimsel metinlerde yaygın olarak kullanılmıştır (Hyland ve Tse, 2004). Geçtiğimiz 50 yıl boyunca teşekkür, bilimdeki araştırma uygulamalarının, işbirliğinin, altyapının ve finansmanın önemini anlaşılması açısından incelenmiştir (Paul-Hus vd., 2017).

1970 yılında Crawford ve Biderman, makalelerin finansman kaynaklarını analiz etmek için dipnotlarda bulunan teşekkür ifadelerini ilk kez incelemişlerdir (Crawford ve Biderman, 1970). MacKintosh'un 1972 tarihli "Sosyolojide Teşekkür Kalıpları" başlıklı doktora tezi, teşekkür kalıplarını inceleyen ilk çalışmadır. MacKintosh, "yayın öncesinde genel nitelikte eleştiri" (criticism of a general nature prior to publication) olarak tanımladığı okuma teşekkürü olgusunu sistematik bir şekilde inceleyerek kimlerin ve ne tür kişilerin teşekkür ettiğini belirlemekle ilgilenmiştir (Mackintosh, 1972).

Ben-Ari yaklaşık iki yüz etnografiyi incelemiştir ve teşekkürlerin özel metinsel yapılar olduğu sonucuna varmıştır (Ben-Ari, 1987). McCain yaptığı çalışmada, Genetics dergisinde yayınlanan 1988 cildindeki 241 deneysel makaleyi incelemiş ve genetik araştırmalarında -özellikle deneysel materyallerin, yayınlanmamış protokollerin ve yayınlanmamış sonuçların iletilmesi için bir kanal olarak- yer alan resmi olmayan iletişimi açıklayan bir sınıflandırma şeması geliştirmiştir (McCain, 1991). Cronin, Journal of the American Society for Information Science (JASIS) dergisinde 1970'den 1990 ların ortalarına kadar olan dönem için araştırma makalelerine eklenen tüm teşekkür yazılarını inceleyerek sınıflandırmıştır (Cronin, 1991; Yutzay, 1995).

Francisco grubu Portekizce tezlerin teşekkür kısımlarını incelediklerinde tez örneklerinde en yaygın teşekkür sıralamasında ilk sırada danışmanın yer aldığı bunu diğer öğretim üyeleri, çalışmalara katkıda bulunanlar, teknik destek verenler ve kişisel ilişkilerle (arkadaşlar, geniş aile, ebeveynler, kardeşler) sona erdiğini ortaya çıkarmışlardır (Francisco vd., 2012).

Bilimsel yayınlarda bulunan finansman bildirimleri, 1970'lerden beri finansmanın araştırma üzerindeki etkisini incelemek için kullanılmaktadır

(Paul-Hus vd., 2016). Ancak, 2008 yılında Web of Science'in (WOS) bilimsel makalelerin teşekkürlerini, içerdikleri finansman bilgilerine özel olarak odaklanarak indekslemeye başlamasıyla değişmiştir. Bu, finansman kaynaklarındaki eğilimlerin yanı sıra finansman, üretkenlik ve yayınların etkisi arasındaki ilişkinin çeşitli analizleri yapılmıştır (Paul-Hus vd., 2017).

Paul-Hus grubu, yayınlanan araştırma makaleleri ve incelemelerden alınan bir milyondan fazla teşekkür, gelişmiş dilsel yöntemlerin yanı sıra yazışma analizi de uygulayarak teşekkürlerde bulunan ana katkı türlerini geniş ölçekte incelemiştir. Çalışmalarında, teşekkür ifadelerinde farklı disiplinleri birbirleriyle mukayese etmişlerdir (Paul-Hus vd., 2016). Bu çalışmada, incelenen tüm alanların teşekkür kısmında, teknik desteğin akademisyenler tarafından daha sık ifade edildiği ortaya çıkartılmıştır. Çıkar çatışması açıklamalarına daha sık Klinik Tıp, Sağlık ve daha az ölçüde Psikoloji bölümlerinin teşekkürlerinde rastlanmıştır. WOS'ta indekslenen doğa bilimleri ve tıp bilimleri makalelerinin büyük çoğunluğu, Biyomedikal Araştırma ve Kimya için %80'in üzerinde bir oranla, finansman teşekkürlerini içerdği ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca yapılan analizlerde, teşekkür ifadelerinin yaygınlığı ve kabul edilen desteğin niteliği açısından disiplinler arasında farklılık gösterdiği görülmüştür (Paul-Hus vd., 2017).

Gušçyté ve Šinkūniené, yaptıkları çalışmada Sanat Tarihi, Robotik, Biyoloji ve Eğitim alanlarındaki makalelerde teşekkür ifadelerini pek çok açıdan inceleyerek kıyaslamalarda bulunmuştur (Paul-Hus vd., 2017). Biyoloji alanındaki akademisyenler sıklıkla makale hakkındaki yorumlar ve tartışmalar için teşekkür ederken, Robotik alanındaki bilim insanları genel, belirtilmemiş meslektaş yardımı için teşekkür etme eğilimindedir. Büro desteği (clerical support) için teşekkür, analiz edilen makalelerin teşekkürlerinde en az rastlanan kategoridir. İncelenen teşekkür kısımlarında sorumluluğun kabulü kısmında Eğitim (%31) ve Biyoloji (%30), daha az olarak da Sanat tarihi (%14) ve Robotik (%3) alanlarındaki teşekkür bölümlerinde yer almaktadır. İthaf (dedication) ise en az rastlanan teşekkür ifadesidir. İthaf kısmının en fazla görüldüğü alan %6 ile Sanat Tarihidir (Gušçyté ve Šinkūniené, 2019).

Kantha, 2017 yılında Nobel ödülü alan Crick tarafından elli yıllık bir süre boyunca tek başına veya ortaklaşa yazılan 104 makalede teşekkür kısımlarını incelemiştir. Bu çalışma bir bilim insanının teşekkür kalıplarının kümülatif olarak raporlandığı ilk çalışmadır. Crick'in makalelerini beş kategoriye ayırarak: ahlaki, mali, editoryal, araçsal/teknik ve kavramsal açıdan incelemiştir. Bunlara ek olarak Nobel ödülü aldıktan sonra Crick'ten uzmanlık alanlarında oldukça çeşitli sunumlar yapması istenmiştir. Bu

durumu Kantha sunum desteği alt başlığında değerlendirmiştir. Crick'in makalelerindeki en baskın teşekkür kategorisi, kendisinin akıl hocalarından (Lawrence Bragg, Max Perutz ve John Kendraw), ayrıca arkadaşlarından ve meslektaşlarından talep ettiği kavramsal destekten oluşmaktadır (Kantha, 2017).

Teşekkür kısımlarının yayın diline göre dağılımı incelendiğinde en yüksek oranın İngilizce olduğu ve İspanyolca, Portekizce, Almanca veya Fransızca yayınlar için oranının son derece düşük olduğunu göstermektedir (Paul-Hus vd., 2016).

İlk teşekkür çalışmalarında, finansman verileri teşekkür metninden manuel olarak çıkartılıp incelendiği rapor edildi. Ancak son zamanlarda, metin madenciliği için analiz tekniklerinin gelişmesi ile bu iş için özel algoritmalar geliştirilerek teşekkür kısımları incelenmiştir (Mejia ve Kajikawa, 2018).

Fonlama modellerini analiz etmek için onay verilerinin ilk uygulamaları arasında: Lewison ve Markusova'nın (2010) Rusya'daki kanser araştırmalarının bibliyometrik bir analizi, Mejia ve Kajikaw'ın (2018) robotik alanında ve Wang ve Shapira'nın (2011) nanoteknolojideki fonlamaya genel bir bakış içeren çalışmaları yer almaktadır.

Teşekkür verilerinin sponsorluk eğilimlerini anlamak ve araştırma kalitesini değerlendirmek için yararlı bir kaynak olduğuda rapor edilmiştir. Gök grubu tarafından yapılan çalışmada, fon sağlayan kuruluşları belirlemek ve bunları altı Avrupa ülkesi için hükümet, hükümet dışı ve uluslararası fonlar olarak kategorize ederek teşekkür kısımlarını incelemişlerdir (Gök vd., 2016).

Yıldız ve Aksoyalp (2021) İngilizce konuşan yazarlar ve İngilizce konuşan Türk yazarlar tarafından verilen doktora tezlerindeki teşekkür ifadelerinin makro metinsel analizi Hyland kodlama şeması doğrultusunda yapmışlardır. Her iki gruptaki doktora tezinde, en sık kullanılan yapıların ise akademik yardım için teşekkür etme ve manevi destek için teşekkür etme olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca doktora tezlerinde yer alan teşekkür bölümünün bir tezin parçası olmanın ötesinde çeşitli sosyal ve kültürel özellikleri de yansıttığını ortaya koymuştur.

Anadili Türkçe ve Amerikan İngilizcesi olan tez öğrencilerinin yüksek lisans ve doktora tezlerinin teşekkür kısımlarında kullandıkları dili ve yazarların belirli kişilere (örn. tez danışmanları, arkadaşları) teşekkür ederken seçtikleri teşekkür etme biçimleri de incelenmiştir (Karakaş, 2010).

Demirel ve Hesamoddin (2013) üç farklı araştırma alanında Türk ve İranlı araştırmacılar tarafından yazılmış olan teşekkür bölümlerini kullanılan

kalıplaşmış dil açısından incelemiştir. İranlı yazarların bazı kalıpları aşırı kullanma eğiliminde olduğu, buna karşılık Türk yazarların genellikle bu tür ifadeleri yazılarında kullanmaktan kaçındıkları belirlenmiştir.

Mantai ve Dowling (2015) inceledikleri doktora tezlerinin teşekkür bölümlerinde sosyal desteğe akademik ve materyal desteğinden daha fazla değer verildiğini rapor etmişlerdir. Bunun, diğer araştırmaların aksine bir sonuç olduğu da belirtilmiştir.

1.3. Teşekkür Bölümünün Sınıflandırılması

Makale ve tezlerdeki teşekkür ifadelerinin incelenmesi son 50 yıldır yapılmakta olup teşekkür ifadeleri anlam ve içerik bakımından farklı alt kategorilere ayrılmıştır. Literatür incelemesinde Ben-Ari, MacKintosh, McCain, Cronin ve Hyland teşekkür çalışmalarını derinlemesine incelemiş ve alt kategorilere ayırmışlardır (Yutzey, 1995).

1990'lerde Cronin ve McCain, katkı türlerine göre teşekkür sınıflandırmasını önermişlerdir. Teşekkürlerin oldukça farklı nedenlerle yapılabileceğinin farkına varan Cronin, teşekkür kısımlarını manevi destek, finansal destek, erişim, büro desteği, teknik destek ve meslektaşların iletişimi olmak üzere altı kategoride sınıflandırmıştır. Meslektaş iletişim desteği “peer interactive communication” kategorisi ilk olarak McCain tarafından tanımlanmış ve daha sonra Cronin tarafından teşekkür ifadelerinde bir alt başlık olarak değerlendirilmiştir (Cronin vd., 1991; McCain vd., 1991; Cronin vd., 1992; Cronin vd., 1992b; Cronin vd., 1993; Cronin vd., 1993b; Davis ve Cronin, 1993).

Cronin daha sonraki çalışmasında teşekkürlerin her bir bölümünü yedi kategoriye: manevi, mali, editoryal, enstrümental/teknik, kavramsal (conceptual), bilinmeyen (unknown) ve okuyucu (reader) teşekkür bölümlerine ayırmıştır (Cronin vd., 2003; Cabanac, 2008; Kantha, 2017). Yutzey yaptığı çalışmada MacKintosh, McCain, Cronin sınıflandırmalarını incelemiş ve birbiriyle karşılaştırma yapmıştır (Yutzey, 1995).

Hyland tez teşekkürlerini incelerken üç aşamadan oluşan toplamda altı alt başlıkta teşekkür bölümlerini ayırarak sınıflandırmıştır. İlk aşama giriş cümlesi, ikinci aşama teşekkür ifadeleri (akademik yardım, kaynaklar ve manevi destek için teşekkür), üçüncü bölüm Sorumluluğun kabul edilmesi (accepting responsibility) ve atfetme (dedication) bölümlerinden oluşmaktadır (Hyland, 2003; Hyland, 2004).

Paul-Has ve Desrochers (2019) yaptıkları çalışmada teşekkür bölümünü 13 ayrı bölümde incelemişlerdir. Fakat bazı başlıkların bir biriyle benzer

içerikte olduğu görülmüştür. Örneğin, kombinasyon alt bölümünde iki farklı tip teşekkürü aynı anda içeren teşekkür bölümleri için ayrı bir alt başlık oluşturulmuştur. Organizasyon alt başlığındaki ifade kısmının finansal destek içeriği sınıfında değerlendirilebileceği görülmektedir.

Literatürdeki teşekkür ifadeleri için sınıflandırma örnekleri incelendiğinde teşekkür ifadelerinin on başlık altında toplanması mümkündür (Tablo 1). Paul-Has ve Desrochers'ın teşekkür listesinde yer alan sorumluluğun kabul edilmesi, feragatname ve bilinmeyen/diğer başlıkları ayrıca değerlendirilmiştir. Tüm bunların dışında farklı duygu ve düşünceleri ifade etme yeri olarak kullanılan teşekkür ifadeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Teşekkür bölümü (acknowledgements), teşekkür etme (thanking) ve minnettarlık (gratefulness), anahtar kelimeleri ve Tablo 1'de belirtilen teşekkür alt başlıkları kullanılarak DergiPark ve WOS veri tabanında tarama yapılarak teşekkür örnekleri elde edilmiştir. Bu konu ile ilgili çeşitli dönemlerde yapılan derleme çalışmalarındaki örneklerde değerlendirilmiştir.

Paul-Has ve Desrochers (2019) tarafından teşekkür alt bölümü olarak değerlendirilen çıkar çatışması (conflict of interest/competing interests) ve sorumluluğun kabulü (accepting responsibility/disclaimer) bölümleri ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Son dönemde bazı dergilerde teşekkür başlığının dışında ayrı bir başlıkta bu ifadeler yer verildiği görülmektedir. Bu bölümde yazarlar rapor edilen çalışmayı etkileyecek gibi görünen, birbiriyle rekabet halinde olan herhangi bir finansal çıkar veya kişisel ilişkinin bulunmadığını beyan etmektedirler. Eğer çıkar çatışması/çakışması varsa bu durumu detaylı bir şekilde izah etmektedirler. Örneğin Gül grubu, çalışmalarında incelenen M47 çalışmasının patentlendiğini yazarların bazılarının patent de buluş sahibi olarak yer aldığı diğer araştırmacıların çıkar çatışmalarının olmadığını beyan etmişlerdir (Gül vd., 2023).

Günümüzde teşekkür bölümlerinin ardından yazar katkı oranlarını içeren alt başlıkları pek çok dergide görmek mümkündür. Yazar katkı beyanı (author contribution statement) olarak ifade edilen bu kısımda yazarların katkı oranları ve katkı verdikleri yerler ayrıntılı olarak ifade edilebilmektedir. Tüm yazarların eşit katkısı olduğu belirtilebildiği gibi oransal olarak katkıları verilebilmektedir. Ayrıca yazarlar teşekkür ettikleri kişilerin yazılı iznini almakla sorumludurlar (Bülbül, 2004).

Tablo 1. Teşekkür alt başlıkları ve örnek teşekkür ifadeleri**Manevi destek (Moral support)**

“...Hrn. Dr. Weil, der ich bei den vorliegenden Untersuchongen mit Eifer und Geschick unterstützte, verbindlichst zu danken” (Posner, 1902).

“We would like to express our sincere gratitude to Prof. Dr. Muhammad Aslam, for his moral support and for providing guidance on various aspects of this research work” (Basit vd., 2023).

“The authors are thankful to Mardin Artuklu University and Dicle University for moral support”(İpek vd., 2023).

Finansal destek (Financial support)

“This research was financed in part by a grant of the 6th Framework Programme of the European Union (DeZnIT project) and by a 7th FP EU project (METOXIA) to CTS”(Şentürk vd., 2011).

“..... Furthermore, M. S. G. thanks the Scientific and Technical Research Council of Turkey (TUBITAK) for a post-doctoral grant” (Aydinli vd., 2003).

“The APC was funded by the Open Access Support Program of the Deutsche Forschungsgemeinschaft and the publication fund of the Georg-August-Universität Göttingen” (Dörschug vd. 2021)

“...Y.Z. acknowledges partial support from Turkish Academy of Sciences through the Outstanding Young Scientists Awards (TÜBA-GEBİP 2021)” (Özcan vd. 2025)

“This work was supported by the Research Fund of Anadolu University (grant number 1610S681) and partial support from TUBITAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey) (grant number 315S103)”(Lolak vd., 2020).

Erişim desteği (Access support)

“This work was supported by the Gazi University Scientific Research Project Foundation (Grant No: 05/2005–35). The authors are also thankful to Bayer Pharm. Ind. (Istanbul, Turkey) for supplying moxifloxacin hydrochloride” (İnam vd., 2007).

“The authors would like to thank Aysel Yorgancılar from Geçitkuşığı Agricultural Research Institute (Eskişehir, Turkey) for providing of bunt isolates” (Poyraz vd., 2018).

“Naproksen sodyumun (NPX) tedarikindeki destekleri sebebiyle Abdi İbrahim ilaç firmasına teşekkür ederim”(Sarıhan, 2021).

“The authors express gratitude to the University of Baghdad's College of Pharmacy for providing a Schrodinger license to conduct this computational investigation.”(Al-Hamashi vd., 2025)

“We thank Dr. Yavuz Onganer for evaluating the kinetic data. We also thank Dr. Mehmet Emin Duru for providing α -terpinene and Dr. Hamdullah Kılıç for providing some literature.”(Mete vd., 2003).

“Atatürk University is gratefully acknowledged for giving permission to carry out this research”(Alanyalıoğlu vd., 2012)

Büro desteği (Clerical support)

“Assistance in data cleaning for this research was provided by Evgeny Klochikin. An earlier version of the article was presented at the 5th Biennial Atlanta Conference on Science and Innovation Policy, Georgia Institute of Technology, Atlanta, September 28, 2013.”(Gök vd., 2016).

“The Scientific Publications staff at Mayo Clinic provided editorial consultation and proofreading, administrative, and clerical support” (Bartlett vd., 2023).

“The authors would like to thank Yukino Kato for her excellent clerical support. We would like to thank American Journal Experts (<https://www.aje.com>) for editing the draft of this article” (Kimura vd., 2024).

Enstrümantal/Teknik destek (Instrumental/ Technical support)

“The authors acknowledge the Akdeniz University Research Fund...their financial support, Institute of Materials Science and Nanotechnology (UNAM) and the Faculty of Arts and Sciences in Gaziosmanpaşa University, for the NMR analyses” (Cin vd., 2011).

“We sincerely thank Assist. Prof. Dr. Önder Metin, specialist Seçkin Öztürk at Middle East Technical University Central Laboratory for the TEM measurements and Melek Fidan for ESR measurements” (Bozkurt vd., 2012).

“We sincerely thank Prof. Dr. Hasan Efeoğlu for technical assistance” (Meral vd., 2016)

“The author is thankful to chemical engineer Öznur Dursun (Chemistry Department, Bilecik Şeyh Edebali University) for support in the thermal and photostability experiments” (Sevinç, 2023).

“The authors acknowledge Scientific and Technological Research Application and Research Center (SUBITAM), Sinop University, Turkey, for the use of the Bruker D8-QUEST diffractometer” (Ökten vd., 2021).

Meslektaş iletişim desteği (peer interactive communication)

“The authors would like to thank to Dr. Ömer VAROL, Faculty of Arts and Science, Department of Biology, Muğla University, Turkey, for the identification of plant sample” (Duru vd., 2004).

“Alexandra Nilova (University of Pennsylvania) is acknowledged for some substrate preparation and reaction screening. Dr. Simon Berritt and Seth Martin (University of Pennsylvania) developed a photoredox screening platform that greatly facilitated the research. ...” (Primer vd., 2015).

“We are indebted to Prof. Dr. Erdal Kaygusuzoglu at the Department of Obstetrics and Gynecology, Faculty of Veterinary Medicine, Bingöl University for his contribution to this study” (Kandemir vd., 2019).

Editorial/ Hakem/Okuyucu desteği (Editorial/ Reviewers/Readers support)

“The authors would like to thank Prof. Dr. Gerhard Lagaly (University of Kiel, Germany) and Reviewers for their remarks and corrections of the manuscript” (Eren vd., 2012).

“..... We would like to thank Prof. Dr. Andrew Zydney (The Pennsylvania State University, USA) and Reviewers for their remarks and corrections of the manuscript” (Eren vd., 2015).

“The authors would like to thank Prof. Dr. Douglas Edward Biber and Shelley Staples from Northern Arizona University who contributed to this study with their valuable feedback and constructive comments” (Demirel ve Hesammoddin, 2013).

Atfetme (Dedication)

“I would like to dedicate this work to two great beacons who enlightened my way and vision on science. First, Mustafa Kemal Atatürk, the founder of modern secular Turkey who has taken our country from the darkest times, set the positive sciences as the nation’s guide, and still being the hope for good days beyond the clouds with his ideas; Oktay Sinanoğlu, who was one of the most important scientist of our age and inspired me to have higher goals then just personal carrier goals and defined the morale of my PhD education in USA” (Karatas, 2018).

“Bu makale, İkinci Karabağ Savaşında, başta yeğenim Rashad ALAKBAROV olmak üzere vatan savunmasında canlarını feda eden tüm (2783) Şehitlerimizin aziz hatıralarına ithaf edilmiştir. Ruhları şâd olsun” (Elekberli, 2021).

“This article is dedicated to Dr. Osman Yavuz ATAMAN” (Bombom vd., 2023)

“The authors dedicated this publication to the 100th anniversary of the Republic of Türkiye. As scientists raised by Türkiye, they are proud to be citizens of this country”(Kartoğlu vd., 2024).

“This paper is dedicated to the memory of Prof. Yusuf Yagcı” (Tabak vd., 2024).

“Dedicated to Professor Metin Balcı on the occasion of his 60th birthday” (Burmaoğlu vd., 2009).

“I dedicate this paper to Prof. Dr. Ayşe ERÇAĞ, the mentor of my research career” (Kaya 2023).

Akademik danışman/Mentör desteği (Supervision/ Mentor support)

“Yazar, tezi veren ve onu değerli tavsiyeleri ile yöneten Prof. S. Süray’a teşekkür etmeyi borç bilir” (Yazgan, 1965).

“The authors are grateful to all the tutors at the Universitat Internacional de Catalunya who helped to design the system for assessing competences in the nursing Bachelor thesis.... Finally, thanks are due to Alan Nance for translating and editing the final version of this manuscript” (Llaurado-Serra vd., 2018).

“I am deeply grateful to Helen Weston for her mentorship of my early career, and for her intellectual companionship” (Gušçytė ve Šinkūnicė, 2019).

Yazı ve çeviri desteği (Writing and translation support)

“Rusça eserlerin Türkçe’ye çevirisini yapan E.Ü. Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü öğretim üyelerinden Yard. Doç. Dr. Muvaffak Duranlı’ya teşekkür ederim” (Ersoy, 2002).

“We also would like to thank Ms. Melike Aybala Güzel for proof-reading our manuscript as a native speaker” (Kucuk vd., 2022).

“..... We also thank Pritam Gupta for statistical support on the manuscript. Medical writing support was provided by Emily Balevich, PhD, of Engage Scientific Solutions and was funded by Pfizer” (Coelho vd., 2023).

“We thank ... and Bilal Altundaş for linguistic corrections”(Burmaoğlu vd., 2009).

Bir araştırma projesinden üretilen bilimsel yayınlarda (kitap, kitap bölümü, makale ve sözlü/poster bildiri) katkıda bulunan kişi, kuruluş veya kurumlara teşekkür bölümünde yer verilmelidir. Ayrıca teşekkür kısmında burs, proje desteği ile üretilen bilimsel çalışmalarda maddi katkılardan dolayı ilgili fon sağlayıcı kuruma teşekkür edilmelidir. Üniversiteler BAP birimlerinden ya da TÜBİTAK destekledikleri projelerinden üretilen makalelerde ilgili yönergelerinde teşekkür edilmesini zorunlu kılmaktadır. Destek verilen projelerden üretilen bilimsel çıktılarda teşekkür kısmında yer almaması halinde (örneğin Ankara, İstanbul ve Bileşik Şeyh Edebali Üniversitesi) üniversitelerin 2 yıl süreyle herhangi bir türde proje desteği vermeme yaptırımını uygulanmaktadır (Ankara, 2024; Bilecik, 2024; İstanbul, 2024; Tübitak, 2024).

Bazı bilimsel yayınlarda yüksek lisans ya da doktora tezinden üretildiği teşekkür kısmında ifade edilmektedir. Teşekkür bölümünde tezin bir bölümünden üretildiği ifade edildiği (Burmaoğlu vd., 2017), YÖK tez numarası verilerek ifade edildiği (Göktaş vd., 2024), veya tezin adı ve danışmanını belirtilerek ifade edildiği görülmüştür (Erbul vd., 2021). Bu ifadeler çalışmayı destekleyen üniversite bilgisi içerdiği için finansal destek kategorisindedir.

Ayrıca bazı dergilerde fon sağlayan kuruluşları belirtmek için teşekkür bölümünün ardından fon bölümünün (funding) oluşturulduğu gözlenmiştir. Bu durum araştırma faaliyetlerinde fon sağlayan kuruluşlara verilen önemi göstermektedir. Ayrıca yazarlar teşekkür ettikleri kişilerin yazılı iznini almakla sorumludurlar (Bülbül, 2004).

Tablo 2. Diğer teşekkür örnekleri

“I thank wife for drawing the figure, my colleagues, especially Dr Peter Lawrence and Mrs Mary Munro, for many helpful discussions, and Professors Lewis Wolpert and W. D. Stein for sending me information” (Crick, 1970).

“I thank the National Science Foundation for regularly rejecting my (honest) grant applications for work on real organisms (cf. Szent-Gyorgyi, 1972), thus forcing me into theoretical work” (Van Valen, 1973).

“We gratefully thank Programme National de Physique Stellaire for financial support. **We do not gratefully thank T. Appourchaux for his useless and very mean comments**” (Goupil vd. 2006).

“B.J.H. [second author] would also like to thank the U.S. Immigration Service under the Bush administration, whose visa background security check forced her to spend two months (following an international conference) in a third country, free of routine obligations it was during this time that the hypothesis presented herein was initially conjectured” (He vd., 2009).

“This work is ostensibly supported by the the Italian Ministry of University and Research under the FIRB program, project RBIN047MH9-000. The Ministry however has not paid its dues and it is not known whether it will ever do” (Chierichetti vd., 2010).

“Most of the paper was written during my daily commute from Vancouver to Surrey, Canada, and I would like to acknowledge TransLink, Metro Vancouver’s regional transportation authority, for making the task of writing in buses and trains such an enjoyable exercise” (Ehrensperger, 2013).

“We would like to thank Karla Miller for sleeping late one morning, leaving Tim [Behrens] and Steve [Smith] a bit bored” (Behrens vd., 2013).

“We appreciate the very candid critical insights of 2 anonymous reviewers, M. Gompper, and K. Beard” (Berger vd., 2014).

“This work has been carried out despite the economical difficulties of the authors’ country. The authors want to overall remark the clear contribution of the Spanish Government in destroying the R&D horizon of Spain and the future of a complete generation”(Padilla vd., 2014).

“The author would like to thank eight anonymous reviewers and the editors of *ASR* who worked over 4.5 years and four rounds of review as this paper arrived in its mcurrent state. In addition, I would like to thank the following people for comments on the manuscript or research over the many years it has been slowly hatching: Herbert Gans,, Cecilia Menjivar, and others, to whom I must apologize if you have been left off after all these years” (Smith, 2014).

“.....C.M.B. would specifically like to highlight the ongoing and unwavering support of Lorna O’Brien. Lorna, will you marry me?” (Brown vd., 2015).

“We wish Assoc. Prof. Ioana Csaki rest in peace” (Izci vd., 2023).

“The nanoparticles produced in the study were applied to the Turkish Patent Institute with the title “Boron carbide reinforced zinc oxide nanocomposite material and its preparation method” (Macit vd., 2023).

3. Sonuç

Yapılan analizler, teşekkür uygulamalarının disiplinler arasında farklılık gösterdiğini ve bunun, yalnızca fon sağlama konusundaki ilginin ötesinde önemli araştırmalara yol açabileceğini göstermektedir. Yazarların çalışmalarında aldıkları destek türlerine göre teşekkür ifadeleri kullandığı gözlenmiştir. Bu destek türlerini on başlık altında kategorize etmek mümkündür. Bunlar; manevi destek, finansal destek, meslektaş iletişimi, editöryal/hakem/okuyucu desteği, affetme, erişim desteği, büro desteği, enstrümantal/teknik destek, akademik danışman/mentör desteği, yazı ve çeviri desteği alt başlıklarıdır. Bunların dışında farklı duygu ve düşüncelerin ifade edildiği teşekkür örnekleri de derlenmiştir. Bu çalışmada teşekkür alt ifadeleri on ayrı başlıkta incelenmiştir. Teşekkür ifadeleri ile ilgili incelemeler, günümüzde özel algoritmaların geliştirilmesi ve veri madenciliği sayesinde, kapsamlı değerlendirmelere olanak sağladığı görülmüştür. Bu konuda ülkemizde yapılan çalışma sayısı oldukça azdır ve bu alanda araştırma yapma potansiyeli olduğu görülmüştür.

WOS veritabanında fon sağlayan kurumlar (fund aceny) ve kuruluş bağlantıları (affiliation) özelinde tarama yapılarak TÜBİTAK, TÜBA gibi araştırma kurumları ve üniversitelerin BAP projeleriyle ilgili akademik çalışmalar yapılabileceği görülmüştür.

Kantha'nın (2017) yaptığı çalışmadaki gibi Nobel ödülü alan bilim adamlarımızın yada alanında duayen bilim insanlarımızın çalışmalarını teşekkür bölümleri bakımından incelenip hangi alt başlıklara önem verdiği ortaya çıkarılabileceği, teşekkür ifadelerinin toplumdilbilimsel açıdan ve dilbilimsel açıdan incelenebileceği görülmektedir.

Kaynakça

- Alanyalıoğlu, M., Segura, J. J., Oro-Sole, J., & Casañ-Pastor, N. (2012). The synthesis of graphene sheets with controlled thickness and order using surfactant-assisted electrochemical processes. *Carbon*, 50(1), 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.carbon.2011.07.064>.
- Al-hamashi, A., Mohammed, M., Al-samyda, A., Mohammed, I. K. (2025). Computational Discovery of New HDAC2 Inhibitors by High Throughput Virtual Screening, Molecular Docking, MM-GBSA, and Molecular Dynamic Simulation. *Turkish Computational and Theoretical Chemistry*, 9(4), 1-14. <https://doi.org/10.33435/tcandtc.1545215>.
- Ankara (2024) <http://bap.ankara.edu.tr/yonerge/>[Erişim Tarihi: 30.05.2024]
- Aydinli, B., Çelik, M., Gültekin, M. S., Uzun, O., & Balcı, M. (2003). Controlled synthesis of substituted benzobasketene derivatives. *Helvetica chimica acta*, 86(10), 3332-3341.
- Bartlett, B.N., Vanhoudt, N.N., Wang, H. et al. Optimizing inpatient bed management in a rural community-based hospital: a quality improvement initiative. *BMC Health Serv Res* 23, 1000 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12913-023-10008-6>
- Basit, Z., Masood, S. & Bhatti, I. A Class of Estimators for Estimation of Population Mean Under Random Non-response in Two Phase Successive Sampling. *J Stat Theory Appl* 22, 309–338 (2023). <https://doi.org/10.1007/s44199-023-00065-5>.
- Behrens, T. E., Fox, P., Laird, A., & Smith, S. M. (2013). What is the most interesting part of the brain? *Trends in Cognitive Sciences*, 17(1), 2–4. doi:10.1016/j.tics.2012.10.010
- Ben-Ari, E. "On Acknowledgements in Ethnographics." *Journal of Anihropological Research*43 (1987) :63-84.
- Berger, J. & Cain, S. L. (2014). Moving beyond science to protect a mammalian migration
- Bilecik (2024) https://bilecik.edu.tr/bap/Icerik/Mevzuat_9ba erişim tarihi 08.05.2024[Erişim Tarihi: 30.05.2024]
- Bombom, M., Zaman, B. T., Bozyiğit, G. D., Şaylan, M., Bayraktar, A., Arvas, B., ... & Bakırdere, S. (2023). T-cut slotted quartz tube-atom trap strategy for the on-line preconcentration of thallium in well water samples. *Measurement*, 220, 113363.
- Bozkurt, E., Acar, M., Meral, K., Arık, M., & Onganer, Y. (2012). Photoinduced interactions between coumarin 151 and colloidal CdS nanoparticles in aqueous suspension. *Journal of Photochemistry and Photobiology A: Chemistry*, 236, 41-47.

- Brown, C. M., & Henderson, D. M. (2015). A new horned dinosaur reveals convergent evolution in cranial ornamentation in Ceratopsidae. *Current Biology*, 25(12), 1641-1648.
- Burmaoğlu, S., Celik, H., Göksu, S., Maraş, A., Altundaş, R., & Secen, H. (2009). Synthesis of two alnustone-like natural diarylheptanoids via 4+3 strategy. *Synthetic Communications®*, 39(9), 1549-1562.
- Burmaoğlu, S., Secinti, H., Mozioğlu, E., Gören, A. C., Altundaş, R., & Seçen, H. (2017). Syntheses and evaluation of multicaulin and miltirone-like compounds as antituberculosis agents. *Journal of Enzyme Inhibition and Medicinal Chemistry*, 32(1), 878-884.
- Bülbül, T. (2004). *Bilimsel Yayınlarında Etik*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(15), 53-61.
- Cabanac, G. (2016). Unconventional academic writing An addendum to Hartley's Academic writing and publishing: A practical handbook (2008), 10.6084/m9.figshare.130656.
- Chierichetti, F., Lattanzi, S., & Panconesi, A. (2010, January). Rumour spreading and graph conductance. In *Proceedings of the twenty-first annual ACM-SIAM symposium on Discrete Algorithms* (pp. 1657-1663). Society for Industrial and Applied Mathematics.
- Cin, G. T., Demirel, S., & Cakici, A. (2011). Synthesis of novel ferrocenyl-containing pyrazolo [4, 3-c] quinolines. *Journal of Organometallic Chemistry*, 696(2), 613-621.
- Coelho, T., Dispenzieri, A., Grogan, M., Conceição, I., Waddington-Cruz, M., Kristen, A. V., ... & THAOS investigators. (2023). Patients with transthyretin amyloidosis enrolled in THAOS between 2018 and 2021 continue to experience substantial diagnostic delay. *Amyloid*, 30(4), 445-448.
- corridor. *Conservation Biology*, 28(5), 1142–1150. doi:10.1111/cobi.12327
- Crawford, E. T., & Biderman, A. D. (1970). Paper money: Trends of research sponsorship in American sociology journals. *Social Science Information*, 9(1), 50-77.
- Crick, F. (1970). Diffusion in embryogenesis. *Nature*, 225(5231), 420-422.
- Cronin B, McKenzie G, Rubio L, Weaver-Wozniak S. Accounting for influence: Acknowledgments in contemporary sociology. *Journal of the American Society for Information Science*. 1993; 44 (7): 406-412.
- Cronin, B. "Let the Credits Role: A Preliminary Examination of the Role Played by Mentors and Trusted Assessors in Disciplinary Formation." *The Journal of Documentation* 47(September 1991):227-239.
- Cronin, B. (1991). Let the credits roll: A preliminary examination of the role played by mentors and trusted assessors in disciplinary formation. *Journal of Documentation*, 47, 227-239

- Cronin, B. (1992). Acknowledged but ignored: Credit where credit's due. *Bulletin of the American Society for information Science*, 18, 25.
- Cronin, B., & Overfelt, K. (1994). The scholar's courtesy: A survey of acknowledgement behaviour. *Journal of Documentation*, 50(3), 165-196.
- Cronin, B., McKenzie G., & Rubio, L. (1993). The norms of acknowledgment in four humanities and social science disciplines. *Journal of Documentation*, 49, 29-43.
- Cronin, B., Mckenzie, G., & Stiffler, M. (1992). Patterns of acknowledgement. *Journal of Documentation*, 48(2), 107-122. <https://doi.org/10.1108/eb026893>.
- Cronin, B., Shaw, D. and La Barre, K. (2003), "A cast of thousands: coauthorship and subauthorship collaboration in the 20th century as manifested in the scholarly journal literature of psychology and philosophy", *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, Vol. 54 No. 9, pp. 855-871
- Civilibal, M. (2013). Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayınlanır?. *Haseki Tıp Bülteni*, 51(3), 85-88.
- Davis, C. H., & Cronin, B. (1993). Acknowledgments and intellectual indebtedness: A bibliometric conjecture. *Journal of the American Society for Information Science*, 44(10), 590-592.
- Day, R. A., & Altay, G. A. (1996). Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayınlanır?.
- Demirel, E. T., & Hesamoddin, S. A. (2013). Lexical bundles in research article acknowledgments: A corpus comparison. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 457-468.
- Demirel Topel, S., & Turgut Cin, G. (2014). Near IR excitation of heavy atom free Bodipy photosensitizers through the intermediacy of upconverting nanoparticles. *Chemical Communications*, 50(64), 8896-8899. DOI <https://doi.org/10.1039/C4CC03387F>.
- Dissemination of Research-Related Information in Genetics." *Sciences Technology. & Human Values* 16 (1991) :491-516.
- Dörschug A, Frickmann H, Schwanbeck J, Yılmaz E, Mese K, Hahn A, Groß U, Zautner AE. (2021)., Comparative Assessment of Sera from Individuals after S-Gene RNA-Based SARS-CoV-2 Vaccination with Spike-Protein-Based and Nucleocapsid-Based Serological Assays. *Diagnostics*; 11(3):426. <https://doi.org/10.3390/diagnostics11030426>.
- Duru, M. E., Öztürk, M., Uğur, A., & Ceylan, Ö. (2004). The constituents of essential oil and in vitro antimicrobial activity of *Micromeria cilicica* from Turkey. *Journal of Ethnopharmacology*, 94(1), 43-48.
- Edge, D. (1979). Quantitative measures of communication in science: A critical review. *History of science*, 17(2), 102-134.,

- Ehrensperger, F. (2013). In defense of multiple indexes: Or the index as learning tool. *The*
- Elekberli, F. (2021). Yukarı Karabağ Probleminin Tarihi, Felsefi, Siyasi ve İdeolojik Açından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 530-555.
- Erbul, M., & Özdemir, F. S. (2021). Çalışma sermayesi yönetiminin firma performansı üzerindeki etkisi: Borsa İstanbul Yıldız Endeksinde bir uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 335-348. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.820727>.
- Eren, E., Gumus, H., & Sarihan, A. (2012). An investigation of the catalytic decomposition of formic acid on raw and manganese oxide coated sepiolite surfaces. *Applied clay science*, 62, 1-7.
- Eren, E., Sarihan, A., Eren, B., Gumus, H., & Kocak, F. O. (2015). Preparation, characterization and performance enhancement of polysulfone ultrafiltration membrane using PBI as hydrophilic modifier. *Journal of Membrane Science*, 475, 1-8.
- Ersoy, İ. K. (2002). Kırım, Feodosiya (Kefe) Ayvazovsky Çeşmesi. *Sanat Tarihi Dergisi*, 14(1), 5-17.
- Francisco, B., Rui, C., Sofia, A., & Ferro, M. J. (2012). When simply 'thank you' is not enough: Analysis of the acknowledgement section in thesis and dissertations. *Livro de comunicações definitivas*, 222.
- Goupil, M. J., Lochard, J., Samadi, R., Barban, C., Dupret, M. A., & Baglin, A. (2006, November). Rotational splittings with CoRoT, expected number of detections and measurement accuracy. In M. Fridlund, A. Baglin, J. Lochard, & L. Conroy (Eds.), *ESA Special Publication (Vol. 1306, pp. 453-462)*.
- Gök, A., Rigby, J., & Shapira, P. (2016). The impact of research funding on scientific outputs: Evidence from six smaller European countries. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(3), 715-730. <https://doi.org/10.1002/asi.23406>.
- Göktaş, B., Osmaniye, D., Levent, S., Özkan, B. N. S., Özkay, Y., & Kaplancıklı, Z. A. (2024). Design, synthesis, and investigation of biological activities of new triazole derivatives with antifungal effect. *Journal of Molecular Structure*, 1310, 138277.
- Gul, S., Akyel, Y.K., Gul, Z.M. et al. Discovery of a small molecule that selectively destabilizes Cryptochrome 1 and enhances life span in p53 knockout mice. *Nat Commun* **13**, 6742 (2022). <https://doi.org/10.1038/s41467-022-34582-1>
- Gušćytė, G., & Šinkūnienė, J. (2019). Research Article Acknowledgements across Disciplines: Patterns of Scholarly Communication and Tradition. *ESP Today*, 7(2), 182-206.

- He, B. J. & Raichle, M. E. (2009). The fmri signal, slow cortical potential and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(7), 302–309. doi:10.1016/j.tics.2009.04.004
- Hyland, K. (2003). Dissertation acknowledgements. *Written Communication*, 20(3), 242-268.
- Hyland, K. (2004). Graduates' gratitude: the generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes*, 23, 303-324.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). "I would like to thank my supervisor". Acknowledgements in graduate dissertations. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 259-275.
- Indexer, 31(4), 153–158.
- Izci, A., Yavas, B., Antoniac, I. et al. Investigation of the Effects of Spark Plasma Sintering Parameters on Equiatomic CoCrFeNiMo High Entropy Alloy. *J. of Materi Eng and Perform* (2023). <https://doi.org/10.1007/s11665-023-08872-8>.
- İnam, R., Mercan, H., Yılmaz, E., & Uslu, B. (2007). Differential pulse polarographic determination of moxifloxacin hydrochloride in pharmaceuticals and biological fluids. *Analytical letters*, 40(3), 529-546.
- İpek P, Yıldız R, Baran MF, Hatipoğlu A, Baran A, Sufianov A, Beylerli O. Green Synthesis of Silver Nanoparticles Derived from Papaver rhoeas L. Leaf Extract: Cytotoxic and Antimicrobial Properties. *Molecules*. 2023; 28(17):6424. <https://doi.org/10.3390/molecules28176424>.
- İstanbul (2024) <https://bap.istanbul.edu.tr/tr/content/mevzuat/yuksekokretim-kurumlari-bilimsel-arastirma-projeleri-hakkinda-yonetmelik>[Erişim Tarihi: 30.05.2024]
- Kametaka, T., & Perkin, A. G. (1910). CXXX.-Carthamine. Part I. *Journal of the Chemical Society, Transactions*, 97, 1415-1427.
- Kandemir, F. M., Yildirim, S., Caglayan, C., Kucukler, S., & Eser, G. (2019). Protective effects of zingerone on cisplatin-induced nephrotoxicity in female rats. *Environmental science and pollution research*, 26, 22562-22574.
- Kandemir, F. M., Yildirim, S., Caglayan, C., Kucukler, S., & Eser, G. (2019). Protective effects of zingerone on cisplatin-induced nephrotoxicity in female rats. *Environmental science and pollution research*, 26, 22562-22574.
- Kantha, S. S. (2017). Acknowledgements in Francis Crick's papers appearing in science journals. *Current Science*, 1768-1771.
- Karakaş, Ö. (2010). A cross-cultural study on dissertation acknowledgments written in English by native speakers of Turkish and American English (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Karatas, C. (2018). Safe driving with mobile devices and wearables (Doctoral dissertation, Rutgers University-School of Graduate Studies), Rut-

- gers, The State University of New Jersey <https://doi.org/doi:10.7282/T3GH9N54>.
- Kartoğlu, B., Bodur, S., Zeydanlı, D., Göver, T., Özeydin, E., Bakırdere, E. G., & Bakırdere, S. (2024). Determination of copper in rose tea samples using flame atomic absorption spectrometry after emulsification liquid-liquid microextraction. *Food Chemistry*, *439*, 138140.
- Kimura, N., Igarashi, T., Murotani, K., Itoh, A., Watanabe, T., Hirano, K., ... & Fujii, T. (2024). Novel choledochojejunostomy technique “T-shaped anastomosis” for preventing the development of postoperative cholangitis in pancreatoduodenectomy: A propensity score matching analysis. *Annals of Gastroenterological Surgery*, *8*(2), 301-311.
- Kucuk, H. B., Kanturk, G., Yerlikaya, S., Yildiz, T., Senturk, A. M., & Guzel, M. (2022). Novel β -hydroxy ketones: Synthesis, spectroscopic characterization, molecular docking, and anticancer activity studies. *Journal of Molecular Structure*, *1250*, 131772.
- Lewison, G., & Markusova, V. (2010). The evaluation of Russian cancer research. *Research Evaluation*, *19*(2), 129–144. <https://doi.org/10.3152/095820210X510098>.
- Llaurado-Serra, M., Rodríguez, E., Gallart, A., Fuster, P., Monforte-Royo, C., & De Juan, M. Á. (2018). Assessing the competences associated with a nursing Bachelor thesis by means of rubrics. *Nurse Education Today*, *66*, 103-109.
- Lolak, N., Akocak, S., Türkeş, C., Taslimi, P., Işık, M., Beydemir, Ş., ... & Durgun, M. (2020). Synthesis, characterization, inhibition effects, and molecular docking studies as acetylcholinesterase, α -glycosidase, and carbonic anhydrase inhibitors of novel benzenesulfonamides incorporating 1, 3, 5-triazine structural motifs. *Bioorganic chemistry*, *100*, 103897.
- Macit, C. K., Gurgenc, E., Biryani, F., Özen, F., Gurgenc, T., & Ozel, C. (2023). Investigation of the effect of boron carbide addition on semiconductor zinc oxide nanoparticles on their structural, morphological, and dielectrical properties. *Journal of Materials Science: Materials in Electronics*, *34*(31), 2076.
- Mackintosh, K. H. (1972). *Acknowledgement patterns in sociology*. University of Oregon.
- Mantai, L., & Dowling, R. (2015). Supporting the PhD journey: Insights from acknowledgements. *International Journal for Researcher Development*, *6*(2), 106-121.
- McCain KW. Communication, competition, and secrecy: The production and dissemination of research-related information in Genetics. *Science, Technology & Human Values*. 1991; *16* (4):491±516. <https://doi.org/10.1177/016224399101600404>.

- Mejia, C., & Kajikawa, Y. (2018). Using acknowledgement data to characterize funding organizations by the types of research sponsored: The case of robotics research. *Scientometrics*, 114(3), 883-904.
- Meral, K., Arık, M., & Onganer, Y. (2016). The thin films of pyronin dyes doped with poly (vinyl sulphate) on glass substrate: Preparation and characterization. *Journal of Molecular Structure*, 1105, 350-356. <https://doi.org/10.1016/j.molstruc.2015.10.021>.
- Metec, E., Altundaş, R., Seçen, H., & Balci, Metin. (2003). Studies on the mechanism of base-catalyzed decomposition of bicyclic endoperoxides. *Turkish Journal of Chemistry*, 27(2), 145-154.
- Ökten, S., Demircioğlu, Z., Eranli, C. C., & Çakmak, O. (2021). Novel methoxyquinoline derivative: Synthesis, characterization, crystal structure, Hirshfeld surface, thermodynamic properties, and quantum chemical calculation of 3, 6, 8-trimethoxyquinoline. *Molecular Crystals and Liquid Crystals*, 714(1), 37-58. <https://doi.org/10.1080/15421406.2020.1848260>.
- Özcan, E., Altun, A., & Zorlu, Y. (2025). Highly Effective Photocatalytic Removal of Astrazon Blue, Allura Red, and Brilliant Blue Dyes From Aqueous Media Using a Stable Zr (IV)-Based Metal–Organic Frameworks. *ChemistrySelect*, 10(1), e202404363. <https://doi.org/10.1002/slct.202404363>.
- Padilla, J. L., Padilla, P., Valenzuela-Valdés, J. F., Ramírez, J., & Górriz, J. M. (2014). RF fingerprint measurements for the identification of devices in wireless communication networks based on feature reduction and subspace transformation. *Measurement*, 58, 468-475.
- Patel, N. (1973). Collaboration in the professional growth of American sociology. *Social science information*, 12(6), 77-92.
- Paul-Hus, A., & Desrochers, N. (2019). Acknowledgements are not just thank you notes: A qualitative analysis of acknowledgements content in scientific articles and reviews published in 2015. *Plos one*, 14(12), e0226727.
- Paul-Hus, A., Desrochers, N., & Costas, R. (2016). Characterization, description, and considerations for the use of funding acknowledgement data in Web of Science. *Scientometrics*, 108, 167-182.
- Paul-Hus, A., Díaz-Faes, A. A., Sainte-Marie, M., Desrochers, N., Costas, R., & Larivière, V. (2017). Beyond funding: Acknowledgement patterns in biomedical, natural and social sciences. *PloS one*, 12(10), e0185578.
- Posner, T. 1902. Zur Kenntniss der Disulfone. IX. Weitere Mittheilungen über schwefelhaltige Derivate ungesättigter Ketone. *Berichte der deutschen chemischen Gesellschaft*, 35 (1): 799-816.
- Poyraz, I., Pat, Z., & Umay, A. (2018). Characterisation of Cell Surfaces of Host Wheat and Pathogens (*Tilletia Foetida* and *Tilletia Caries*).
- Primer, D. N., Karakaya, I., Tellis, J. C., & Molander, G. A. (2015). Single-electron transmetalation: an enabling technology for secondary alkylbo-

- ron cross-coupling. *Journal of the American Chemical Society*, 137(6), 2195-2198.
- Rigby, J. (2011). Systematic grant and funding body acknowledgement data for publications: New dimensions and new controversies for research policy and evaluation. *Research Evaluation*, 20(5), 365–375. <https://doi.org/10.3152/095820211X13164389670392>.
- Sarıhan, A. (2021:))PAMPSA Yüklenmiş Polianilin Kullanılarak Sulu Ortamdan Naproksen Giderimi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (27), 177-185.
- Sevinç, G. (2023). Photophysical, thermal, and DFT studies on a tetraaryl-azadipyrromethene ligand and its zinc (II) complex. *Turkish Journal of Chemistry*, 47(6), 1438-1451.
- Smith, R. C. (2014). Black mexicans, conjunctural ethnicity, and operating identities: Long-term ethnographic analysis. *American Sociological Review*, 79(3), 517–548. doi:10. 1177/0003122414529585
- Şentürk, M., Gülçin, İ., Beydemir, Ş., Küfrevioğlu, Ö. İ., & Supuran, C. T. (2011). In vitro inhibition of human carbonic anhydrase I and II isozymes with natural phenolic compounds. *Chemical biology & drug design*, 77(6), 494-499.
- Tabak, T., Kaya, K., İsci, R., Öztürk, T., Yagci, Y., & Kiskan, B. (2024). Combining Step-Growth and Chain-Growth Polymerizations in One Pot: Light-Induced Fabrication of Conductive Nanoporous PEDOT-PCL Scaffold. *Macromolecular Rapid Communications*, 45(2), 2300455.
- Tübitak (2024) https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/3653/272_sayili_bk_islenmis_hali.pdf [Erişim Tarihi: 30.05.2024]
- Van Valen (1973). A new Evolutionary Law. *Evolutionary Theory* 1:1-30.
- Wang, J., & Shapira, P. (2015). Is there a relationship between research sponsorship and publication impact? An analysis of funding acknowledgments in nanotechnology papers. *PLoS ONE*, 10(2), e0117727. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117727>.
- Yazgan, P. (1965), *Communications Faculty of Sciences University of Ankara Series A1 Mathematics and Statistics*, Cilt 14, 1965, 10.1501/Commua1_0000000207.
- Yıldız, T. E. T., & Aksoyalp, Y. (2021). A Contrastive Study on the Generic Structure and Socio-pragmatic Proclivities in Acknowledgements. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2).
- Yutzey, S. D. (1995). Acknowledgement Patterns in the” *Journal of Higher Education*,” 1972-1993.
- Yüksel, H. (2003). Makalelerde İsimlerin Belirlenmesi (Yayın Etiği II. Bölüm), *Türk Kardiyol. Dem. Arş.*; 31:35-39.

Bir Çoklu Ortam Materyali Olarak Dijital Hikâyelerin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri ve Önemi Üzerine

Adnan Çırak¹

Özet

Bu çalışmanın amacı bir çoklu ortam materyali olarak dijital hikâyelerin sosyal bilgiler öğretimindeki yerini ve önemini değerlendirmektir. Teknoloji her geçen gün gelişmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak sınıf içerisindeki eğitim faaliyetleri de teknoloji tabanlı bir dönüşüm yaşamaktadır. Günümüzde sınıf içerisinde kullanılan çok sayıda çoklu ortam materyali bulunmaktadır. Bu çoklu ortam materyallerinden bir tanesi de dijital hikâyelerdir. Dijital hikâyelerin kökleri 1980'li yıllara kadar gitmektedir. Teknolojik gelişmelerle bağlantılı olarak son zamanlarda sınıf içerisinde en sık kullanılan internet tabanlı eğitim materyallerinden bir tanesi haline gelmiştir. Dijital hikâyeler bugün eğitimin bütün kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) dersin kazanım ve hedeflerinin öğrencilere aktarılması ve konuların daha kolay anlaşılması noktasında oldukça yardımcı bir eğitim materyalidir.

Sosyal bilgiler dersi dijital hikâyelerin kullanımını için son derece uygun alanlardan bir tanesidir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanım ve beceriler dikkate alındığında dijital hikâyelerin de sosyal bilgiler dersi için ne kadar önemli olduğu anlaşılacaktır. Dijital hikâyelerden her alanda faydalanılabilmesi, sosyal bilgilerin amaçlarının öğrencilere aktarılması konusunda son derece belirleyici olabilmektedir. Dijital yerliler olarak öğrenciler teknolojinin hüküm sürdüğü bir dünyaya doğmaktadırlar. 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere aktarılması konusunda sosyal bilgiler dersine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Dijital hikâyelerin amacına uygun kullanımını öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan teknoloji ile ilgili okuryazarlıkları edinmelerini de kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler dijital hikâyeler aracılığıyla anlayamadıkları konuları daha iyi bir şekilde

1 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi. adnancirak@gmail.com, 0000-0003-2633-5880

anlayabilirler. Literatür incelendiği zaman pek çok farklı alanda kullanılan dijital hikâyelerin öğrenci başarısına, tutumuna ve motivasyonuna olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öncelikle dijital hikâyelerin ne olduğu tartışılmış, sosyal bilgilerin dünyadaki ve ülkemizdeki tarihi gelişimine değinilmiş, sosyal bilgiler ve dijital hikâyeler arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Sonuç bölümünde de genel bir değerlendirme yapılmıştır.

1. Giriş

Yakın zamanlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanını da etki altına almasıyla beraber eğitimde dijitalleşme çağı denilen olgu meydana gelmeye başlamıştır (Kogila, Ibrahim ve Zulfufli, 2020). Cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar vb. teknolojik aletlerin içeriği ve önemi oldukça değişmiş, gelişmiş ve artık bu sayılan teknolojik aletler eğitim-öğretim sürecinin de bir parçası olmuştur (Robin, 2008). Teknolojinin bu denli gelişmesi öğrencilerinde eğitim ortamlarından beklentilerinin değişmesine yol açmıştır (Alismail, 2015; Uslupehlivan, Kurtoglu Erden ve Cebesoy, 2017; Moradi ve Chen, 2019). Bu durumun temel sebebi Kocaman Karoğlu (2015)'nin de belirttiği gibi okul ortamı ile 21. yüzyılda toplumun bireylerden beklediği özellikler arasında meydana gelen farklılıkların belirgin hale gelmesidir. Troung White ve McLean (2015) öğrencilerin küresel, birbirleriyle bağlantılı kompleks bir sistemde hızla değişen toplumsal gelişmeler karşısında dijital yetkinliklerini tamamlamış bireyler olmalarını savunmaktadır.

Günümüzde “dijital yerliler” olarak dünyaya gelen öğrencilere teknoloji ile entegre edilmiş yenilikçi ve farklı öğretim tekniklerinin ihtiyacı her geçen gün daha da artmaktadır. “Dijital göçmenler” olarak adlandırılan öğretmenlerin ise öğrencilerin dijital yetkinliklerine katkı sağlamaları için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Prensky, 2001). Sarıtepeci (2016)'ye göre dijital çağda yaşadığımız bu dönemde dijitalleşmiş, sosyal, katılımın yüksek olduğu ve çoklu ortamların öğrenme ortamını desteklediği ortamlar öğrencilere sağlanmalıdır. Özellikle çoklu ortamın kapsamına giren pek çok materyal bugün farklı alanlarda yer alan derslerde sıklıkla kullanılmaktadır.

Derslerin sınıf içerisinde tekdüze ve monoton olarak, herhangi bir görsel-işitsel unsura bağlı kalınmaksızın işlenmesi öğrenmenin kalıcılığını ve dersin amaçlarını etkileyebilmektedir. Bu sebepten dolayı son zamanlarda çoklu ortam, güncel materyaller sağlama noktasında son derece revaçta gözükmektedir. Bu sebepten dolayı sınıf içerisinde öğrencilere öğretilmek

istenen konunun niteliğine göre çok sayıda çoklu ortam materyali sunulabilmektedir. Bu çoklu ortam materyalleri ise şunlardır:

- E-kitaplar
- Akıllı tahta
- İnteraktif haritalar
- Hareketli resimler
- Dijital hikâyeler
- Eğitsel yazılımlar
- Eğitsel oyunlar
- Powerpoint sunuları
- Filmler ve belgeseller (İlhan, 2010; Özel, 2013; Bulut, 2018).

Yukarıda sayılan çoklu ortam materyalleri içerisinde özellikle kullanışlılığı ve her derse uygulanabilirliği açısından dijital hikâyeler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Yeni teknolojik gelişmelerin ışığında dijital hikâye kullanımı oldukça önem kazanmaya başlamıştır.

2. Dijital Hikâye Nedir?

İnternetin oldukça yaygınlaşması ve çeşitli çevrimiçi materyallerin sınıf ortamında kullanımı zaman içerisinde dijital hikâye kavramının da ortaya çıkmasına yol açmıştır (Sadık, 2008; Wang ve Zhan, 2010; Turgut ve Kışla, 2015). Bugün dijital hikâyeler dünyanın pek çok farklı noktasında etkili ve önemli bir eğitim materyali olarak kullanılmaktadır (Skouge ve Rao, 2009; Chan, Churchill ve Chiu, 2017; Bebek ve Karakaş, 2024). Smeda, Dakich ve Sharda (2014)'ya göre bilgisayarların, akıllı aletlerin, dijital kameraların ve teknolojik yazılımların günümüzde daha kolaylıkla erişilebilir olması eğitimcilere dijital hikâyeleri daha kolay oluşturma konusunda oldukça rahatlık sağlamaktadır.

Dijital hikâyelerin ortaya çıkış tarihi 1980'lere kadar gitmektedir (Robin, 2009; Yüksel, 2011; Suwardy, Pan ve Seow, 2013). Kaliforniya'da Dana Atchley ve Joe Lambert bu yeni öğretim tekniğinin temellerini atmıştır. Dijital hikâye kullanımının artması ve uygulanması için çeşitli çalışmalar yapan ikili daha sonra Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi (Center for Digital Storytelling)'ni kurmuşlardır (McLellan, 2007; Garcia, Rossiter, 2010; Kocaman Karoğlu, 2015; ve Chen, 2020; Nair ve Yunus, 2021). Zaman içerisinde gelişen teknoloji sayesinde bugün artık dijital hikâye ve dijital hikâye anlatımı etkileşimli ortamlarda vazgeçilmez bir eğitim materyali halini

almıştır. Şekil 1'de içerik açısından dijital hikâye anlatısının temel bileşenleri gösterilmektedir:



Şekil 1. Dijital hikâye anlatımının yakınsaması (Kocaman Karoğlu, 2015).

Bugün sınıf içerisinde pek çok farklı alanda gerek öğrenciler gerekse de öğretmenler tarafından oluşturulup gerektiği zaman kullanılabilen dijital hikâyelerin ilgili literatürde pek çok geniş tanımı bulunmaktadır (Göksün ve Gürsoy, 2022). Meadows (2003) dijital hikâyeyi hikâye konusuna uygun bir metin ile birlikte resim, müzik, film, animasyon vb. türlerin çeşitli yazılımlar aracılığıyla harmanlanarak öğrencilere sunulması olarak açıklamaktadır. Kearney (2013) dijital hikâyeyi ses, yazı, müzik ve resimlerin bir araya getirilerek duygusal ve sanatlı bir anlatımın oluşturulduğu kurgusal ve dijital anlatım teknikleri olarak değerlendirmektedir. Tunç ve Karadağ (2013) dijital hikâyeyi etkileşimli bir dijital ortamda kullanıcının kendi bilgisinin keşfine ve çeşitli uygulamalar yoluyla bilgiyi pekiştirmesini sağlayan bir eğitim materyali olarak tanımlarken Gregori-Signes (2014) ise dijital hikâyeleri çeşitli çoklu ortam bileşenlerinden meydana gelen üç ile beş dakika aralığında olan anlatılar olarak belirtmektedir. Olur (2021) ise dijital hikâyeyi klasik hikâye

anlatımı ile teknolojinin bir kombinasyonu olarak ifade etmektedir. Rahiem (2021) dijital hikâyeleri, geleneksel hikâye anlatımının çeşitli teknolojik unsurlarla harmanlandığı yaratıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Çeşitli araştırmacılar tarafından dijital hikâye tanımlamaları dikkate alındığında genel olarak bir konuyu resimler, ses ve video gibi çeşitli çoklu ortam araçları ile harmanlamak düşüncesinin daha ön planda olduğu görülmektedir. Dijital hikâyenin birden fazla türü bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla kişisel hikâyeler, tarihsel konu ve olaylar ile ilgili hikâyeler ve öğretici ya da bilgilendirici hikâyelerdir (Robin, 2008; Demir, 2019). Öğretim ortamlarında belirlenen konunun amacına uygun şekilde, öğrencilerde kalıcılığı artırabilmek ve derslerin daha zevkli-eğlenceli geçmesi açısından dijital hikâyeler öğretmenlere oldukça yardımcı olmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin dersin konusuna göre dijital hikaye oluşturmayı iyi bilmeleri gerekmektedir (Ünal ve Çakır, 2023). Özellikle sosyal bilgiler gibi birden fazla sosyal bilim dalından oluşan derslerde kullanılabilecek dijital hikâyeler, dersin amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında oldukça etkili olabilmektedir.

Bugünkü teknolojik gelişme sayesinde dijital hikâye içerikleri üretmek, yayınlamak ve paylaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen dijital hikâye yazılımları ve kullanım özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir (Demir, 2019):

Tablo 1. Dijital Hikâye Yazılımları ve Özellikleri

Yazılım	Lisans Ücreti	Platform	Türkçe Dil Desteği	Versiyon	Kullanım Kolaylığı	Öne Çıkan Özellikleri
Microsoft Photo Story3	Ücretsiz	Windows	Var	Var	Kolay	Dijital hikâyelerin resim ve fotoğraflarla oluşturulabilmesi
İMovie	Ücretsiz	İos, MacOS	Var	Yok	Kolay	Videoların işlenebilmesi ve taşınabilir cihazlarda çalışma özelliği
Audacity	Ücretsiz	Windows, MacOS ve Linux	Yok	Yok	Kolay	Ses işleyebilme özelliği
Microsoft Movie Maker	Ücretsiz	Windows	Var	Var	Kolay	Web uyumlu kamera ve mikrofon kullanım desteği
PowToon	Ücretsiz deneme ve ücretli	Web Tabanlı	Yok	Yok	Kolay	Karikatür tasarlayabilme
Toondoo	Ücretsiz deneme ve ücretli	Web Tabanlı	Yok	Yok	Kolay	Animasyon hazırlayabilme özelliği

Storyjumper	Ücretsiz	Web Tabanlı	Yok	Yok	Kolay	Animasyon tabanlı kitap hazırlayabilme
Slidely	Ücretsiz	İos, Android ve Web	Yok	Yok	Kolay	Sosyal medya (facebook) entegrasyonu
Tellagami	Ücretsiz ve ücretli	İos	Yok	Yok	Kolay	Mobil uygulama
WeVideo	Ücretsiz ve ücretli	İos, Android, Windows ve Web	Yok	Yok	Kolay	Bulut ve mobil uygulamaların bir arada çalışabilmesi
Storybird	Ücretsiz	-	Var	Yok	Kolay	Kitaplaştırabilme özelliği
Goanimate	Ücretsiz deneme, abonelik	Web Tabanlı	Yok	Yok	Kolay	-
Storyboard-hat	Ücretsiz deneme, abonelik	Web Tabanlı	Yok	Yok	Kolay	-
İclone	Ücretsiz deneme, Ücretli	Web, Windows	Yok	Var	Kolay	Görsel, efekt ve ses birleşimi
Buncee	Ücretsiz deneme, abonelik	İos, Web	Yok	Yok	Kolay	Youtube'den video aktarım özelliği
Pixton	Ücretli	İos, Android ve Web	Var	Yok	Kolay	-
Plotagon	Uygulama içi satın alma	İos, Android ve Windows	Var	Var	Kolay	-
Utellstory	Ücretli	Web Tabanlı	Yok	Yok	Kolay	-
Zimmertwins	Ücretli	Web Tabanlı	Yok	Yok	Kolay	-
Sonicpics	Ücretli	İos	Yok	Yok	Kolay	Görsel, efekt ve ses birleşim özelliği
Strip Designer	Ücretli	İos	Yok	Yok	Kolay	Kişisel çizgi roman oluşturabilme özelliği

Dijital hikâyenin tanımlarından hareketle, dijital bir hikâye yazabilmek için uyulması gereken bazı kuralların da olduğu bir hakikattir. Kurallara uygun bir şekilde hazırlanmış olan dijital hikâyeler, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde son derece önemli olabilmektedir. Çeşitli araştırmacıların çalışmaları sonucunda bir araya getirilmiş olan dijital hikâye oluşturma basamakları Tablo 2’de gösterilmektedir (Başçı Namlı, Kayaalp ve Meral, 2023):

Tablo 2. Dijital Hikâye Oluşturma Basamakları

Araştırmacılar	Basamaklar
Jakes ve Brennan (2005)	Yazım süreci ve senaryoyu oluşturma; hikâye panosu oluşturma; gerekli çoklu ortam araçlarını bulma; dijital öyküyü oluşturma ve paylaşma
Barrett (2009)	Bir senaryo meydana getirerek geri bildirimleri inceleme; oluşturulacak dijital hikâyede kullanılan ses öğelerini düzenleme; görsellerin seçimi ve düzenlenmesi; ses ve görüntüleri bir araya getirerek anlamlı bir bütün oluşturma; fon müziği, başlık, geçişler ve çeşitli efektler ekleyerek son şekli verme; dijital hikâyeyi yayınlama
Frazel (2010)	Bir neden belirleme; senaryonun tasarımı ve yazılması; öykü panosunun tasarımı; çeşitli değerlendirme ilkelerinin belirlenmesi; hikâye unsurlarının seçimi ve dijital hikâyenin oluşturulması; sınıf içerisinde sunumu ve geri bildirimlerin not alınması; son düzeltmelerden sonra çevrimiçi ortamda yayınlanması
Lasica (2010)	Hikâyenin içeriğine karar verme; gerekli materyalleri toplama; senaryo taslağı oluşturma ve yazma; çeşitli ekipmanları hazırlama; hikâye panosu oluşturma; gerekli ekipmanları dijitalleştirme; ses ve müzik ekleme; hikâyeye son şeklini vererek paylaşma
Morra (2013)	Bir fikir ortaya koyma; araştırma, keşfetme ve öğrenme süreçlerinden sonra senaryo yazma; hikâye panosu oluşturma; hikâye için gerekli materyalleri sağlama; materyalleri bir araya getirme; taslak hikâyeyi paylaşma; geribildirimden sonra yayınlama
Talan (2021)	Konuyu belirleme; fikri altyapıyı oluşturma; senaryoyu yazma ve görüntüleri dijital ortama aktarma; parçalardan anlamlı bir bütün oluşturma ve hikâyeyi paylaşma

Sadık (2008)'a göre sınıf ortamında dijital hikâye kullanımı öğretmen ve öğrencilerin çoklu ortam teknolojilerini ders konuları ile bütünleştirme fırsatları sunmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine de önemli katkılar sunmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle öğrenciler açısından farklı öğrenim deneyimlerinin uygulanmasına kapı aralaması önemlidir. Dijital hikâyelerin özellikle öğrenme ortamlarına entegrasyonunun Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramını desteklediği eğitim bilimler tarafından sıklıkla ifade edilmektedir (Robin, 2008). Çünkü bu fikrin destekçilerine göre öğrenciler Kolb'un ortaya koyduğu öğrenim tekniklerini bir arada kullanırken, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem basamaklarında bireysel ya da grup halinde dijital hikâyeler oluşturup konularını belirleyip, konu ile ilgili araştırmalarını yapıp, gereken dokümanları üretip, hikâyeleri için kendi senaryolarını tamamlayacak ve aktif deneyim aşamaları sayesinde hikâyelerini dijital hale

getirip paylaşıp ve değerlendireceklerdir (Kocaman-Karoğlu, 2015; Şimşek vd.,2017).

Dijital Hikâye Anlatım Merkezi'ne göre dijital hikâyelerin yedi elementi bulunmaktadır. Bu yedi element, dijital hikâye anlatımının amacına ulaşması için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bu yedi element, aktif bir dijital hikâye oluşturmak için araştırmacılara rehberlik etmektedir (Robin, 2008). Bu elementler şunlardır: bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik, sesin kullanımı/seslendirme kabiliyeti, hikâye müziğinin gücü, ekonomik kullanım ve ritimdir (Sucu, Şenkal ve Aydın, 2019). Bu bileşenler dijital hikâye oluşturma aşamasında araştırmacılara oldukça faydalı olmakta ve bu bileşenler göz önüne alınarak daha verimli dijital hikâyelerin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Dijital hikâyelerin yedi bileşenine ait çeşitli bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017):

Tablo 3. Dijital Hikâyelerin Yedi Bileşeni

Bileşen	Açıklama
Bakış Açısı	Hikâyenin ana noktası ve yazarın bakış açısı nedir?
Dramatik Soru	Dinleyicilerin dikkatini çekecek ve hikâyenin sonunda yanıt bulacak olan ilgi çekici bir soru.
Duygusal İçerik	Hikâye ile dinleyici arasında duygusal bir etkileşimin meydana gelmesi.
Sesin Kullanımı	Dinleyicilerin hikâye bağlamını iyi anlayabilmesi için seslendirme yoluyla canlandırma ve kişiselleştirme.
Hikâye Müziğinin Gücü	Hikâyenin konusunu desteklemek için kullanılan müzik ve diğer seslerin etkisi.
Ekonomik Kullanım	Fazla bilişsel yükten kaçınma ve hikâye için yeterli içeriğin sunulması.
Ritim	Hikâyenin ilerleme hızının yavaşlığı veya ne kadar hızlı ilerlediği.

Dijital hikâyeler sınıf içerisinde çeşitli kazanımların ve becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Robin ve McNeil, 2012; Ögdür ve Meydan, 2022; Bulut ve Kırbas, 2024). Pedagojik olarak öğrencilerle herhangi bir alanla ilgili olarak yapılacak konu anlatım tekniklerinde dijital hikâyelere yer vermek, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini ve derslere aktif katılımlarını önemli ölçüde arttırabilir. Ayrıca Gürsoy (2021)'un da belirttiği gibi dijital hikâyeler aracılığıyla öğrenciler karşılıklı anlayış geliştirerek diğer kültürlerden bireyleri daha yakından tanıyarak ön yargıları ve kalıpları ortadan kaldırabilirler.

3. Sosyal Bilgiler ve Dijital Hikâyeler

3.1. Sosyal Bilgilerin Dünya’da ve Türkiye’deki Tarihi

İnsanlığın en eski dönemlerinden itibaren bireylerin içinde yaşadığı toplumun geleneklerini, göreneklerini, kültürünü, tarihini vb. maddi ve manevi birikimlerini gelecek kuşaklara aktarmak ve ortak bir vatandaşlık bağı ortaya koymak için çeşitli derslere ihtiyaç duyulmuştur. Dönemler ve çağlar değişse de bu ihtiyaç hiçbir zaman değişmemiştir. Günümüzde ise ortaokul seviyesinde sosyal bilgiler dersi bu misyonu üstlenmektedir.

Sosyal bilgilerin farklı zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından çok sayıda tanımı yapılmıştır. Buna göre sosyal bilgiler;

- “Edgar B. Wesley’e göre pedagojik amaçlarla sosyal bilimlerin basitleştirilmiş şeklidir” (Hertzberg, 1981).
- “İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.” (Erden, 2000).
- “Sosyal bilimler ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemleri doğrultusunda insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman süreci bağlamında disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerikli demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır” (Doğanay, 2008).
- “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2015).
- “Sosyal bilgiler çocukların bilgi edinmelerine, öğrenme süreçlerini tamamen kavramalarına ve aktif birer vatandaş olmalarına yardımcı olan bir derstir” (Tay ve Demir, 2016).

Sosyal bilgilerin ilk kez bir ders olarak ortaya çıktığı tam olarak bilinmemekle beraber eski ve kadim medeniyetlerde sosyal bilgilerin konu içeriğine giren pek çok farklı dersin okutulduğu bilinmektedir (Özmen, 2015). Eski zamanlarda toplumların ortaya koyduğu kahramanlık destanlarını kuşaklar arasında aktarmak, bunun yanı sıra toplumun beklentilerinin farkında, ait olduğu kültüre ve değerlere uyumlu bireyler yetiştirmek için çoğu kez sosyal bilgilerin kapsamına giren dersler okutulmuştur.

Sosyal bilgilerin tarihinde böyle bir dersin gerekliliğine ilişkin ilk düşünce, kaynakların ışığında, Fransız Aydınlanması'nın önemli düşünürlerinden Marquis de Condorcet'tir (Bilgili, 2016). Condorcet, ortak bir vatandaşlık anlayışı düşüncesinden hareketle, sosyal bilimler temelinde eğitimsel amaçlı bir dersin gerekliliğini ifade etmiştir. Bu ders ise sosyal bilgilerdir.

1892 yılında ABD Ulusal Eğitim Konseyi yeni bir vatandaşlık tipi yaratmak girişiminde bulunmuş, ardından sosyal bilgiler dersinin genel içeriği ve şeması belirlenmiş, bu ilk programa tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri konulmuştur. John Dewey ve James Harvey Robinson gibi ilerlemecilik akımının önemli isimleri özellikle vatandaşlık ile ilgili temelleri ortaya katarak sosyal bilgiler programına yeni bir vizyon getirmişlerdir. Böylece yapılan hazırlıkların ardından 1916 yılında sosyal bilgiler adıyla bir ders ilk kez ABD'ye bağlı okullarda okutulmaya başlanmıştır (Doğanay, 2008; Kan, 2010; Öztürk, 2015; Özmen, 2015; Bilgili, 2016).

1920 ile 1960 yılları arasında sosyal bilgiler dersinin temel vizyonunu ilerlemecilik akımı oluşturmuştur. Zaman içerisinde programa getirilen eleştiriler sonucunda Yeni Sosyal Bilgiler Hareketi meydana gelmiştir (Kan, 2010; Tay ve Demir, 2016). Bu dönemde Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramı eğitim bilimleri alanında sosyal bilgilerin de kendisini yenilemesine kapı aralamıştır. Bunun sonucu olarak sosyal bilgilerden özellikle tarih ve coğrafyanın özgül ağırlığı azaltılmış ve sosyal bilimlerin diğer alanlarının etkisi arttırılmıştır (Öztürk, 2015).

1970 ve 80'li yıllar programa yönelik farklı eleştirilerin gölgesinde geçse de 1990'lı yıllardan itibaren yapılandırmacılık merkezli olarak yeni bir anlayış doğrultusunda sosyal bilgiler programı son şeklini almıştır (Özmen, 2015)

Ülkemizde sosyal bilgiler dersinin tarihi gelişimi Osmanlı Devleti'ne kadar gitmektedir. Sosyal bilgilerin kapsamına giren farklı derslerin çeşitli seviyelerdeki Osmanlı eğitim kurumlarında okutulduğu görülmektedir (Taşyürek, 2017). Bilgili (2016)'ye göre 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde geçen Muhtasar Tarih-i Osmani ve Muhtasar Coğrafya dersleri, tarih ve coğrafya gibi sosyal bilgiler dersinin önemli bileşenlerini içerdiği için dikkatleri çekmektedir. Özmen (2015)'de benzer şekilde İttihat ve Terakki Partisi döneminde 1913 yılında kabul edilen "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati" programında tarih ve coğrafya dersleri dışında "Malumat-ı Vataniyye" ve "Malumat-ı Ahlakiyye" derslerinin sosyal bilgilerin ilk özgün örnekleri arasında gösterilebileceğini belirtmektedir.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte ülkemizde 1968 yılına kadar doğrudan sosyal bilgiler adıyla bir ders olmasa da, sosyal bilgilerin kapsamı içine giren

çok sayıda dersin olduğu görülmektedir. Bilgili (2016)'ye göre 1926 ile 1962 yılları arasında okutulan Yurt Bilgisi dersi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Kan (2010)'a göre Yurt Bilgisi, Tarih ve Coğrafya dersleri programda yerini almış ve 1962 yılında Toplum ve Ülke İncelemeleri dersine dönüştürülmüştür. 1968 yılında ilk kez sosyal bilgiler adıyla bir ders programa alınmış ve 1975'e kadar sadece ilkokullarda, 1975 yılında 1985 yılına kadar da tüm ortaokullarda okutulmuştur (Kan, 2010, Özmen, 2015; Taşyürek, 2017).

1985 yılında ise sosyal bilgiler dersi kaldırılmış ve yerine "Milli Tarih", "Milli Coğrafya" ve "Vatandaşlık Bilgileri" dersleri konulmuştur. Zorunlu eğitimin tekrar sekiz yıla çıkarılmasının ardından 1998 yılında sosyal bilgiler yeniden eğitim programındaki yerini almış ve 2005 yılında modern, güncel ve yapılandırmacı eğitim anlayışıyla revize edilerek son şeklini almıştır (Doğanay, 2008; Kan, 2010; Öztürk, 2015; Özmen, 2015; Bilgili, 2016; Taşyürek, 2017).

3.2. Sosyal Bilgilerde Dijital Hikâyelerin Kullanımı

Dijital hikâyelerin ilk defa olarak 1980'li yıllarda ortaya çıktığı düşünüldüğünde günümüzde daha farklı yazılımlar ve teknolojik altyapılarla birlikte çok çeşitli türlerinin de ortaya çıktığı unutulmamalıdır. Çok sayıda farklı dijital hikâye platformları, yazılımlar bunun en önemli örnekleri arasında yer almaktadır (Gürsoy, 2021). Sanal hikâye anlatıcılar, interaktif hikâye anlatımlarının yapılabildiği müze gibi alanlar, interaktif hikâye anlatım araçları, Edutainment ve oTTomer gibi projeler aracılığıyla dijital hikâyeler farklı bir boyuta doğru evrilmeye devam etmektedir (Van Gils, 2005).

Bir çoklu ortam materyali olarak dijital hikâyeler sınıf içi kullanımda oldukça eğitici ve öğretici olabilmektedir. Van Gils (2005) dijital hikâyelerin çok revaçta olmasının farklı yöntem ve teknikleri de ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Ayrıca Giannakou ve Klonari (2019)'ye göre dijital hikâyelerin merkezde olduğu öğretim yöntemlerinde öğrencilerin akademik başarılarının artmasının yanı sıra bilgileri organize edebilme, kendini bağımsız bir şekilde ifade yeteneğinin gelişmesi ve ayrıca öğrenme süreci inşalarına oldukça olumlu katkılarda bulduklarını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra teknoloji ile ilişkisinden dolayı öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını da olumlu anlamda etkilemektedir (Başçı Namlı, Kayaalp ve Meral, 2023). Dijital hikâyeler Robin (2016)'in de ifade ettiği gibi öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmalarına izin vererek eğitim süreçlerini oldukça faydalı ve eğlenceli bir hale getirebilir.

Dijital hikâyeler bugün eğitim ortamlarında ilkokuldan üniversiteye kadar pek çok farklı derste ve bölümde kullanılmaktadır (Di Blas ve Ferrari, 2014; Kocaman Karoğlu, 2015; Turgut ve Kışla, 2015; Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy, 2017; Sagri, Sofos ve Mouzaki, 2018; Giannakou ve Klonari, 2019; Başçı Namlı, Kayaalp ve Meral, 2023). Bugünkü teknolojik ortamda çok sayıda dijital hikâye platformları hem öğrencilere hem de öğretmenlere geniş olanaklar sunmaktadır. Böylece herhangi bir dersin konu içeriğine bağlı olarak çok çeşitli sayıda dijital hikâye içeriği üretmek mümkün hale gelebilmektedir. Ribeiro (2015)'e göre özellikle en çok rağbet gören dijital hikâye platformları şunlardır:

- Storify
- StoryBook
- Historypin
- Storybird
- Cowbird
- Animoto
- ZooBurst
- ComicMaster
- Projeqt
- Picture Book Maker
- Stop Frame Animator

Ülkemizde ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde okutulmakta olan sosyal bilgiler dersi, çoklu ortam materyallerinden bir tanesi olan dijital hikâyelerin kullanımı açısından son derece uygundur. Konuların içeriğine göre oluşturulabilecek dijital hikâyeler yardımıyla öğrencilerin anlayamadıkları veya zorlandıkları konuların hem onlara öğretilmesi sağlanabilir hem de derslerin daha anlamlı ve eğlenceli geçmesine yol açabilir. Aynı şekilde öğrenciler de çeşitli konular açısından görevlendirilerek kendi dijital hikâyelerini oluşturabilir ve sınıf içerisinde karşılıklı olarak paylaşımında bulunabilir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması gereken/hedeflenen dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi temel becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesine katkı sağlayabilir. Dijital hikâyeler hazırlamak, hazırlayan kişilere de çeşitli becerileri kazanmalarını sağlar (Ayten ve Polater, 2021; Karakuş vd. 2023). Karakuş (2024) dijital hikâye hazırlayanların edindikleri becerileri şu şekilde ifade etmektedir:

- Teknolojik beceri
- Araştırma becerisi
- Problem çözme becerisi
- Görüşme becerisi
- Sunum becerisi
- Kişiler arası beceriler
- Yazma becerisi
- Organizasyon becerisi
- Değerlendirme becerisi

Pala (2021)'ya göre sosyal bilgiler somut olduğu kadar soyut bilgileri de içerisinde barındıran bir yapıdadır. Bu yüzden dijital hikâyeler yardımıyla özellikle soyut kavramların öğretimi çok daha kolaylaşabilmektedir. Örneğin sosyal bilgilerde tarih konularının öğretiminde (Shokhayev vd., 2024). veya coğrafya konuları arasında yer alan meridyen, paralel, yeryüzü şekilleri, iklim vb. alanlarda dijital hikâyeler kullanmak konuların amacına ulaşması konusunda son derece etkili olabilir. Dijital hikâyelerin sınıf içerisinde kullanımı aynı zamanda öğrencilerin çeşitli okuryazarlıklarla da doğrudan ilişki kurmalarına ve bu becerileri edinmelerine önemli katkı sağlayabilir. Robin (2016)'ya göre dijital hikâyelerin öğrencilere hazırlanması hem kendilerini keşfetmelerine hem de 21. yüzyıl becerilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kapsamına giren çeşitli becerileri ve okuryazarlıkları kazanmalarını kolaylaştırıcaktır. Robin (2016)'e göre bu alandaki çeşitli okuryazarlık becerileri Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4. Dijital Hikâye Hazırlamanın Öğrencilere Edindirebileceği 21. Yüzyıl Becerileri

Okuryazarlık	Beceri
Dijital Okuryazarlık	Sürekli genişleyen bir toplulukla iletişim kurarak sorunları tartışma, bilgi toplama ve yardım isteyebilme becerisi.
Küresel Okuryazarlık	Küresel bir bakış açısıyla mesajları okuyabilme, yorumlayabilme, yanıtlama ve bağlamlandırma kapasitesine sahip olma.
Teknoloji Okuryazarlığı	Öğrenmeyi, üretkenliği ve performansı artırmak için bilgisayarları ve diğer teknolojileri kullanma becerisi.
Görsel Okuryazarlık	Görsel imgeler aracılığıyla anlama, üretme ve iletişim kurma becerisi.
Bilgi Okuryazarlığı	Bilgiyi arama, bulma, değerlendirme ve sentezleme becerisi.

Genel olarak dijital hikâyelerin öğrencilere katacağı olumlu becerilerin yanı sıra sosyal bilgiler dersinde kullanımının dersi monoton olmaktan çıkaracağı açıktır. Sarıtepeci (2016)'ye göre sosyal bilgiler dersinde eğitim faaliyetlerinde kullanılacak olan dijital hikâyelerin pek çok faydası bulunmaktadır. Bu faydalar sırasıyla çeşitlilik, kişiselleştirme, ilgi uyandırma, gerçek yaşam durumları ve aktif öğrenmedir. Bu süreçlerle birlikte dijital hikâyelerin de sınıf içerisinde farklı konularda işe koşulması motivasyon, akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı tutum gibi pek çok faktörü olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bununla beraber hangi ders için olursa olsun Tan, Lee ve Hung (2014)'un da belirttiği gibi dijital hikâyeler hazırlanırken bilişsel yük çok fazla zorlanmamalı, genel ipuçları verilmeli ve öğrenciler parçalardan bütüne ulaşmalıdır.

4. Sonuç

Dijitalleşmenin giderek hayatımızı kuşattığı son zamanlarda teknoloji ile entegre edilmiş pek çok yeni eğitim materyalleri ortaya çıkmaktadır. Çoklu ortam materyalleri içerisinde gerek kullanışlılığı gerekse de öğrencilerin pek çok duyu organına hitap etmesi açısından dijital hikâyeler oldukça önemli bir eğitim materyaline dönüşmüş durumdadır.

Hikâye anlatımının dijital yolu olan dijital hikâyeler her ne kadar ilk kez 1980'lerde ortaya çıkmış olsa da bugün çok sayıda eğitsel yazılım ve program aracılığıyla eğitimciler ve araştırmacılar tarafından oluşturulmakta ve sınıflarda kullanılmaktadır. Dijital hikâyeler herhangi bir ders ile ilgili olarak hazırlanabilmekte ve böylece ilgili konunun kazanım ve hedeflerinin öğrenciler tarafından edinilmesinde büyük bir işlevi yerine getirebilmektedir. Günümüzün eğitim ortamlarında geleneksel yöntemler yerini birer birer daha entegre, kapsayıcı, teknolojik alt boyutu olan yenilikçi yöntemlere bırakmaktadır.

Sosyal bilgiler, birden çok sosyal bilim dalı ile ilişkili olan bir derstir. Bu açıdan bakıldığında her ne kadar tarih, coğrafya ve vatandaşlık konuları daha fazla yer alsın da diğer sosyal bilim dallarının da varlığı unutulmamalıdır. Örneğin Yeni Maarif Modeli kapsamında beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “Kültürel Zenginliğimiz” öğrenme alanında komşularımızın gelenek, görenek, adet, kültür vb. özellikleri öğrencilere dijital hikâyelerle öğretilir. Bunun yanı sıra tarih gibi öğrencilerde ön yargı oluşturan, sadece ezberlenmesi gereken bir takım bilgiler olarak görünen pek çok konu dijital hikâyeler sayesinde öğrencilere sevdirebilir. Farklı sınıf seviyelerindeki sosyal bilgiler öğretim programında coğrafya ile ilgili konuların öğretiminde de dijital hikâyelerden yararlanılabilir.

Özellikle yeryüzü şekilleri konusunda öğrencilerin kavram karışıklıklarını giderebilmek ve ön yargılarının kırılabilmesi için başta dijital hikâyeler olmak üzere pek çok çoklu ortam materyalinden faydalanılabilir. Amacı hak ve sorumluluklarını bilen, etkili vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinde öğrencilere farklı konularla ilgili dijital hikâyeler hazırlama ödevleri de verilebilir. Prensky'nin de ifade ettiği gibi çağın dijital yerlileri olan öğrenciler teknolojik bir dünyaya gözlerini açmaktadırlar. Bu yüzden onları çağın gerektirdiği yeterliliklerle donatmak için dijital okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, küresel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık gibi önemli becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi hem kazanım ve becerilerin öğretilmesi hem de çeşitli okuryazarlıkların öğrencilere dijital hikâyeler aracılığıyla edindirildiği önemli derslerden bir tanesi olabilir.

Kaynakça

- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Ayten, B. K., & Polater, C. (2021). Values education using the digital storytelling method in fourth grade primary school students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 66-78.
- Barrett, H. (2009). How to create simple digital stories. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html>.
- Bebek, A. & Karakaş, H. (2024). Derslerde dijital hikâye kullanımı üzerine yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *11th International Baskent Congress on Social, Humanities, Administrative and Educational Sciences*, Ankara, Turkey. 157-172.
- Bilgili, S.A. (2016). *Sosyal bilgilerin temelleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, M. & Kırbaş, A. (2024). A Review on the place and importance of digital stories in education. In M. Shelley, O. Akman, & S. Turgut (Eds.), *Proceedings of IHSES 2024-- International Conference on Humanities, Social and Education Sciences* (pp.176-183), San Francisco, CA, USA. ISTES.
- Chan, B. S., Churchill, D., & Chiu, K. F. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research*.
- Demir, T. (2019). *Dijital hikâyelerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Di Blas, N., & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: what kind of educational benefits?. *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 38-54.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ersöz, B., & Arıkan, İ. (2024). Dijital hikâye kullanımının akademik başarıya etkisi: Bir meta-sentez çalışması. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 74-84.
- Frazel, M. (2010). *Dijital storytelling: Guide for educators*. Eugene (Estados Unidos): International Society for Technology in Education.
- Garcia, P., & Rossiter, M. (2010, March). Digital storytelling as narrative pedagogy. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1091-1097). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Giannakou, O., & Klonari, A. I. (2019). Digital storytelling in education using Webgis. *European Journal of Geography*, 10(3), 154-172.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Gürsoy, G. (2021). Digital storytelling: Developing 21st century skills in science education. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 97-113.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social Studies Reform 1880-1980*. Broadway: SSEC Publications.
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. In *Online Proceedings of the Tech Forum*, New York.
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kearney, M. (2013). A learning design for student-generated digital storytelling. *The Future of Learning Design*, 73-92.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kogila, M., Ibrahim, A. B., & Zulkifli, C. Z. (2020). A powerful of digital storytelling to support education and key elements from various experts. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 408-420.
- Lasica, J. D. (2010). Digital Storytelling: A tutorial in 10 easy steps, 2006. Available from: <http://www.socialbrite.org/2010/07/15/digital-storytelling-a-tutorial-in-10-easy-teps/>
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19, 65-79.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Moradi, H., & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral sciences*, 9 (12), 147.
- Morra, S. (2013). 8 steps to great digital storytelling. <http://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>
- Namlı, Z. B., Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öyküler ile öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-33.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı: Öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Orhan Gökşün, D., & Gürsoy, G. (2022). Digital storytelling in science teacher education: Evaluation of digital stories. *Science Education International*, 33(2), 251-263.
- Öğdür, R., & Meydan, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-97.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi/demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pala, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi tarihe yolculuk ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-58.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rahiem, M. D. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 2-20.
- Ribeiro, S. (2015). Digital storytelling: An integrated approach to language learning for the 21st century student. *Teaching English with technology*, 15(2), 39-53.
- Robin, B. R. (2009). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital education review*, (30), 17-29.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56, 487-506.
- Sagri, M., Sofos, F., & Mouzaki, D. (2018). Digital Storytelling, comics and new technologies in education: review, research and perspectives. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(4), 97-112.
- Sarıtepeci, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shokhayev, M., Nurdauletova, B., Kabylov, A., Turysbek, R., & Zhailovov, B. (2024). The effect of digital stories in teaching historical texts in litera-

- ture class. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 12(2), 496-512.
- Skouge, J. R., & Rao, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: Creating transformations through narrative. *Educational Perspectives*, 42, 54-60.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.
- Sucu, A., Şenkal, Y., & Aydın, D. (2019). Sosyal ağlarda dijital hikâye anlatımı. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(53), 1-20.
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., & Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- Talan, T. (2021). Meta-analytic and meta-thematic analysis of digital storytelling method. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2021(1), 18-38.
- Tan, M., Lee, S. S., & Hung, D. W. (2014). Digital storytelling and the nature of knowledge. *Education and Information Technologies*, 19, 623-635.
- Taşyürek, Z. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde internet kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tay, B. & Demir, S., B. (Çev.Ed.). (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminin ve öğreniminin geçmişi, bugünü ve geleceği*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Truong-White, H., & McLean, L. (2015). Digital storytelling for transformative global citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 38(2).
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 1-22.
- Ünal, C., & Çakır, H. (2023). Eğitimde dijital öykü araştırmalarının incelenmesi ve dijital öykü araçlarının sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456.
- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference on IT*.
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 1-31.

- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1621-1640.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Yüksel, P., Robin, B. R., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 1, No. 1, pp. 1264-1271).

Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği ve Evlilik Doymu¹

Zeynep Nur Batuk²

Naciye Güven³

Özet

Duygusal erişilebilirlik, ebeveyn-çocuk etkileşiminde duygusal bağ kurma, sürdürme ve karşılıklı duygu paylaşımını içeren önemli bir kavramdır. Ebeveynin, çocuğunun duygusal sinyallerini algılama, anlama ve yanıt verme kapasitesi, güvenli bağlanmanın temel taşlarından biridir. Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanma ilişkilerine dayanan bir kavramdır. Ebeveynin çocuğuyla duygusal bağ kurma ve bu bağı sürdürebilme kapasitesini ifade etmektedir. Ebeveynlerine duygusal ulaşabilirlik çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, ebeveyn psikopatolojisi, boşanma ve ebeveynler arasındaki çatışmalar gibi çeşitli risk faktörlerinden etkilenmektedir. Evlilik, toplumun temeli olan ailenin oluşmasında ilk basamaktır. Evlilik ilişkisinin nitelikli yürütülmesi, ailenin ve toplumun sağlıklı olması anlamına gelir. Evlilik doymu ise, bireylerin eşleriyle olan ilişkilerindeki tatmin ve mutluluk düzeyini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Psikolojik sağlık, iletişim, bağlanma stilleri, cinsel uyum ve sosyal destek gibi faktörler evlilik doymunu şekillendirirken; çatışma, sadakatsizlik ve finansal stres gibi unsurlar olumsuz etkilere yol açmaktadır. Tamamlayıcı ihtiyaçlar ve güven gibi faktörler evlilik sürecindeki dinamikleri belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Bu derleme makalesi, duygusal erişilebilirliği, ebeveyn duygusal erişilebilirliğini ve evlilik ilişkisinde önemli bir kavram olan evlilik doymunu açıklayarak ebeveyn-çocuk ilişkilerinin ve ebeveyne duygusal erişilebilirliğin bireylerin yetişkinlikteki evlilik ilişkilerine etkisine dikkati çekmektedir. Erken

- 1 Bu çalışma Dr. Öğretim Üyesi Naciye Güven danışmanlığında yürütülen Zeynep Nur Batuk'un yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Psikolog, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı, 71451 Kırıkkale, zeynepbatuk@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1004-5136
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 71451 Kırıkkale, naciyegeven@kku.edu.tr / ORCID: 0000-0002-6143-3681

dönemde sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kurulması ilerleyen dönemlerde güven, bağlılık ve duygusal tatmini artırmaktadır. Bu bağlamda, ebeveyn duygusal erişilebilirliği, yalnızca çocukluk dönemine özgü bir kavram değil, bireyin yetişkinlikteki ilişkilerini de şekillendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

1. Giriş

Duygusal erişilebilirlik, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim temelinde gelişen, bireylerin birbirlerinin duygusal sinyallerini algılayarak uygun tepkiler verebilme kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Biringen, 2000). Bu kavram, özellikle bağlanma kuramı ve duygu düzenleme çerçevesinde ele alınarak, bireyin yaşam boyu kurduğu yakın ilişkilerde oynadığı rolün anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Stern, 1985). Duygusal erişilebilirlik, bireylerin bir ilişkide duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmesi, aynı zamanda karşı tarafın duygu ve düşüncelerine duyarlı olmasıyla ilişkilidir (Biringen ve Easterbrooks, 2012).

Bağlanma kuramı perspektifinden bakıldığında, duygusal erişilebilirlik kavramının çocukluk dönemindeki ebeveyn duyarlılığı ve çocuğun ebeveyni “güvenli bir üs” olarak algılaması ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Bretherton, 2000). Ancak duygusal erişilebilirlik yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkisi ile sınırlı kalmayıp, romantik ilişkiler ve arkadaşlık gibi diğer yakın ilişkilerde de kritik bir rol oynamaktadır (Biringen, 2000). Duygusal erişilebilirliğin yüksek olduğu ilişkilerde bireyler birbirlerine karşı daha çok empati geliştirirken, daha az çatışma yaşadıkları ve duygusal tatminlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Ziv, Aviezer, Gini, Sagi ve Koren-Karie, 2000).

Duygusal erişilebilirliğin evlilik ilişkileri üzerindeki etkisi de literatürde yoğun bir şekilde incelenmektedir. Evlilik, bireylerin psikososyal sağlığını etkileyen kritik bir yapı olarak görülmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Evlilik doyumu, bireyin ilişki sürecinde yaşadığı mutluluk ve tatmini ifade eden çok boyutlu bir kavram olup, eşler arasındaki duygu paylaşımı, empati, bağlanma ve ilişkisel süreçler ile doğrudan ilişkilidir (Erden, 2016). Yapılan araştırmalar, eşler arasındaki duygusal erişilebilirliğin, evlilik doyumu üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Fowers, 1990). Çiftlerin birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarını anlaması ve uygun şekilde yanıt vermesi, sağlıklı bir evlilik ilişkisinin sürekliliğini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Cherlin, 2004). Çiftlerin birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarını anlayabilmesi ve karşılayabilmesi ebeveynlerine duygusal anlamda ulaşabilmeleriyle yakından ilişkilidir.

Ebeveynlerinin duygusal erişilebilirliğini yüksek oranda deneyimleyen bireylerin, yetişkinliklerinde romantik ilişkilerinde de benzer bir duygusal yakınlık ve uyum gösterme olasılıkları yüksektir. Bu durum, evlilik yaşantısında eşler arasındaki duygusal iletişim ve yakınlık düzeyini doğrudan etkileyebilir (Biringen, 2000). Duygusal erişilebilirlik, yalnızca ebeveynlerin olumlu duyguları ifade etmesiyle değil, aynı zamanda çocuğun olumsuz tepkilerine karşı da duyarlı olmaları ile ilişkilidir (Ziv, Aviezer, Gini, Sagi, ve Koren-Karie, 2000). Bu şekilde sağlıklı duygusal etkileşimlerin bireyler üzerinde uzun vadeli etkileri olabilir ve yetişkinlik dönemindeki duygusal dengeyi ve eşler arasındaki iletişimi şekillendirebilir. Biringen (2000) duygusal erişilebilirliğin, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği duyarlılığın, duygusal yakınlık kurma kapasitesini artırarak evlilik doyumunu olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, çocukluk döneminde duygusal erişilebilirlikten yoksun kalan bireylerin evliliklerinde, duygusal yakınlık kurmada zorluk yaşamaları olasıdır. Bu bağlamda, ebeveynlerin duygusal erişilebilirlik düzeyi, evliliklerdeki duygusal ve psikolojik sağlığı etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada, ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin evlilik ilişkisindeki rolü kuramsal temelleri ile detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Bağlanma kuramı, sistem teorisi ve transaksyonel model çerçevesinde duygusal erişilebilirliğin önemi vurgulanarak, evlilik doyumunu etkileyen faktörler kapsamında ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin rolüne yer verilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin duygusal erişilebilirliğinin bireylerin psikolojik iyi oluş ve evlilik doyumunu üzerindeki etkisi alanyazın ışığında değerlendirilmiştir. Son olarak, ebeveyn duygusal erişilebilirliği ve evlilik doyumunu alanında gelecekte yapılabilecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

2. Duygusal Erişilebilirlik

Duygusal erişilebilirlik, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi temel alan bir kavram olup, sağlıklı ilişkilerde duygusal bağ kurma ve paylaşma kapasitesini ifade eder (Biringen, 2000). Bu kavram, ebeveynin çocuğun keşif sürecini desteklemesi, özerkliğini teşvik etmesi ve duygusal uyumlanma süreçlerine dahil olmasıyla ilişkilidir (Stern, 1985). Başlangıçta, annenin fiziksel varlığı ve destekleyici tutumu üzerinden ele alınan duygusal erişilebilirlik, zamanla ebeveyn-çocuk arasındaki duygusal sinyallerin alışverişi olarak da değerlendirilmeye başlanmıştır (Biringen, Emde, Campos ve Appelbaum, 1995). Emde (2000), annenin çocuğun duygusal sinyallerini doğru algılamasının, duygusal erişilebilirlik açısından kritik olduğunu vurgulamıştır. Emde ve Easterbrooks (1985) ise bu kavramı, ebeveyn ve

çocuğun birbirlerinin duygusal ifadelerini anlamlandırma ve yanıt verme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır.

Yüksek duygusal erişilebilirlik düzeyine sahip ilişkilerde karşılıklı ilgi, olumlu duyguların paylaşımı ve olumsuz duyguların dengeli şekilde ifade edilmesi gözlenirken düşük erişilebilirlikte ilgisizlik, sınırlı duygusal ifade veya olumsuz duyguların yoğunluğu gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. Başlangıçta annelerin fiziksel varlığı ve destekleyici şekilde “orada olma” haliyle ilişkilendirilen duygusal erişilebilirlik, zamanla duygusal sinyallerin alınıp verilmesiyle oluşan akışın da önemli bir bileşeni olarak kabul edilmiştir (Biringen ve Easterbrooks, 2012).

Bağlanma kuramı ile duygusal erişilebilirlik kavramı benzerlik gösterse de bağlanma ölçümleri çocuğun bağlandığı figürle ilişkisini anlamak için davranışlara odaklanırken, duygusal erişilebilirlik ebeveyn ve çocuk arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamaktadır (Biringen ve Easterbrooks, 2012). Ebeveynin sadece olumlu duyguları göstermesi değil, çocuğun olumsuz tepkilerine de duyarlılık göstermesi duygusal erişilebilirlik açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Ziv ve diğerleri, 2000). Bu çerçevede, ebeveynin çocuğun verdiği olumsuz tepkilere bile duyarlı ve şefkatli bir karşılık vermesi, duygusal erişilebilirlik kapsamında yer almaktadır.

Bretherton (2000), duygusal erişilebilirliğin bireysel duygu düzenleme süreçleriyle ilişkili olduğunu ve bağlanma kuramından farklı olarak hem olumlu hem de olumsuz duyguları kapsadığını belirtmektedir. Bu kavram, sistem teorisiyle de ilişkilendirilmiş olup, bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği döngüsel etkileşim süreçlerini vurgulamaktadır (Biringen ve diğerleri, 2014). Sistem teorisi, ilişkileri bütüncül bir perspektiften ele alırken, duygusal erişilebilirlik daha çok bireyler arasındaki duygusal bağlantıya odaklanmaktadır (Biringen ve Easterbrooks, 2012).

Duygusal erişilebilirlik, transaksiyonel model çerçevesinde de ele alınmış ve ebeveyn ile çocuğun birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği bir dinamik olarak değerlendirilmiştir (Biringen ve diğerleri, 2014). Bu model, ebeveynin çocuğun sinyallerine uyum sağlamasıyla ilişkisel sistemin oluştuğunu vurgulamakta ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde karşılıklı duygusal erişilebilirliği destekleyen bir yapı sunmaktadır. Bu perspektif, çocukları ebeveyn davranışlarından pasif olarak etkilenen bireyler olarak değil, aktif katılımcılar olarak görmektedir (Ziv ve diğerleri, 2000).

Sonuç olarak, farklı teorik çerçeveler bir araya getirilerek duygusal erişilebilirlik kavramı genişletilmiş ve teorik olarak tanımlanmıştır. Bu yapı, ebeveyn açısından duyarlılık, yapılandırma, müdahaleci olmama ve düşmanlık

etmeme gibi dört boyutu; çocuk açısından ise katılım ve duyarlılık gibi iki temel boyutu içermektedir (Biringen ve Easterbrooks, 2012).

2.1. Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği

Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanma ilişkilerine dayanan bir kavram olup, ebeveynin çocuğuyla duygusal bağ kurma ve bu bağı sürdürebilme kapasitesini ifade etmektedir (Saunders, Kraus, Barone ve Biringen, 2015). Bu kavram, ebeveynin çocuğun duygusal sinyallerine duyarlı olması ve bu sinyallere uygun tepkiler vermesiyle ilişkilidir (Biringen ve Easterbrooks, 2012). Duygusal erişilebilirlik yalnızca ebeveynin duyarlılığına değil ebeveyn-çocuk arasındaki karşılıklı etkileşime de odaklanır ve bu etkileşim, çocuğun sağlıklı gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Biringen, 2000). Duygusal olarak erişilebilir ebeveynler, çocuklarının duygu düzenleme becerilerini destekleyerek onların psikolojik sağlığını olumlu yönde etkiler (Biringen ve Easterbrooks, 2012).

Biringen (2000), ebeveyn duygusal erişilebilirliğini dört temel bileşen üzerinden açıklamaktadır: ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn yapılandırması, müdahaleci olmayan ebeveynlik ve düşmanca olmayan ebeveynlik. Ebeveyn duyarlılığı, ebeveynin çocuğun duygusal ifadelerini anlaması ve onlara uygun yanıt vermesiyle ilgilidir. Ebeveyn yapılandırması, çocuğun gelişimini destekleyen rehberlik, sınır koyma ve yönlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Müdahaleci olmayan ebeveynlik, çocuğun özerkliğini desteklerken aşırı kontrolcü olmaktan kaçınmayı ifade etmektedir. Düşmanca olmayan ebeveynlik ise, ebeveynin olumsuz duygularını düzenleyerek çocuğa karşı sabırlı ve destekleyici bir tutum sergilemesini içerir. Bu bileşenler, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı duygusal ilişkiler kurmalarını ve sürdürmelerini destekleyen temel unsurlar olarak kabul edilmektedir (Saunders ve diğerleri, 2015).

Araştırmalar, ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Vliegen, Luyten ve Biringen (2009), duygusal olarak erişilebilir ebeveynlerin çocuklarının güvenli bağlanma geliştirdiğini ve olumlu benlik algısı kazandığını vurgulamaktadır. Beeghly (2012), ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin çift yönlü bir etkileşim süreci olduğunu ve bu süreçte çocuğun da aktif bir rol oynadığını belirtmektedir. Moehler ve Biringen (2007), annelerin çocuklarına yönelik duygusal erişilebilirlik düzeylerinin, çocukların duygusal düzenleme ve güvenli bağlanma becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. Steinberg ve Davila (2008), ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin, sıcak, tutarlı ve destekleyici ebeveyn davranışlarını içerdiğini ve ergenlerin

psikososyal işlevselliği üzerinde belirleyici bir rol oynadığını belirtmektedir. Babore, Carlucci, Cataldi, Phares ve Trumello (2017), ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile gençlerin saldırganlık düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulmuş ve özsaygının bu ilişkiye aracılık ettiğini belirlemiştir. Lum ve Phares (2005), ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin çocuğun güven duygusuyla ilişkili ebeveyn davranışlarını kapsadığını belirtmektedir. Araştırmalarında, annelerin çocuklarına duygusal olarak daha yakın olduğu saptanmış ve annelerin, çocuklarının içe dönük sorunlarını babalara kıyasla daha fazla bildirdiği belirtmiştir. Ayrıca hem anne hem de babanın duygusal olarak erişilebilir olmasının, çocukların içe kapanıklık ve dışa yönelik problem davranışları sergileme olasılığını azalttığı da tespit edilmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin duygusal erişilebilirliğinin çocukların duygusal ve davranışsal gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Clay, Coates, Tran ve Phares (2017) ise ebeveynlerin sıcak, destekleyici ve yapıcı iletişim kurmalarının yanı sıra, müdahaleci veya düşmanca tutumlardan kaçınmalarının duygusal erişilebilirliğin önemli bir göstergesi olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmanın sonuçlarında da annelerin çocuklarıyla daha fazla duygusal bağ kurabildiğini ve bu bağın, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını azaltma ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin duygusal olarak erişilebilir olmalarının, çocukların sağlıklı gelişim sürecini desteklediği ve bu etkinin hem anneler hem de babalar için benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, ebeveynlerin duygusal erişilebilirliğinin çocukların gelişimini destekleyen koruyucu bir unsur olduğu vurgulanmaktadır.

2.1.1. Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliğini Etkileyen Faktörler

Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, çeşitli risk faktörlerinden etkilenebilir. Lum ve Phares (2005), ebeveyn psikopatolojisi, boşanma ve ebeveynler arasındaki çatışmaların bu süreci olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Gökçe ve Yılmaz (2018), evlilik çatışması, boşanma ve ebeveynlerdeki ruhsal hastalıkların ebeveyn duygusal erişilebilirliğini zayıflatabileceğini ortaya koymuştur.

Ebeveyn psikopatolojisinin etkisini inceleyen araştırmalar, depresyonun ve diğer ruhsal sorunların ebeveynin duyarlılığını ve yapılandırma becerilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Easterbrooks, Biesecker ve Lyons-Ruth (2000), annelerin depresyonunun, çocuklarının erken dönem gelişimini, yedi yaşındaki duygusal ve davranışsal uyumlarını etkilediğini bulmuştur. Benzer şekilde, Goldman Fraser ve diğerleri (2010), madde bağımlılığı tedavisi gören annelerin, bağımlılığı olmayan annelere kıyasla çocuklarına karşı daha az duyarlı ve daha fazla düşmanca davrandıklarını tespit etmiştir. Zekowitz ve diğerleri (2009), annelerin sürekli kaygısının

ebeveyn duyarlılığı, yapılandırma ve müdahaleci olmama gibi duygusal erişilebilirlik bileşenleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Boşanmanın duygusal erişilebilirlik üzerindeki etkisini araştırmak üzere yapılan çalışmalar, boşanma sürecindeki ebeveynlerin çocuklarına karşı daha az duyarlı olabildiğini göstermektedir. Sutherland, Altenhofen ve Biringen (2012), boşanmış ebeveynlerin duyarlılık düzeyinin, evli ebeveynlerden anlamlı derecede düşük olduğunu bulmuştur. Altenhofen, Sutherland ve Biringen (2010), boşanma sürecinde yaşanan stresin ebeveyn-çocuk etkileşimini ve oyun zamanını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Ebeveyn çatışmaları da duygusal erişilebilirlik açısından önemli bir risk faktörüdür. Sturge-Apple, Davies ve Cummings (2006), ebeveynler arasındaki düşmanca davranışların, duygusal yokluğa yol açarak çocukların uyumsuz davranışlarını artırdığını ortaya koymuştur. Sturge-Apple ve diğerleri (2008), ebeveyn çatışmalarının çocukların ebeveynleriyle ilişkilerini güvensiz olarak algılamalarına neden olduğunu ve bu süreçte duygusal erişilebilirliğin aracı bir rol oynadığını belirtmiştir. Van Dijk ve diğerleri (2020), boşanma sonrası ebeveyn çatışmalarının, çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma problemleriyle ilişkili olduğunu ve düşük ebeveyn desteği ile yüksek düzeyde düşmanlık ve müdahaleciliğin bu süreci pekiştirdiğini göstermiştir.

Bu bulgular, ebeveyn psikopatolojisi, boşanma ve ebeveynler arası çatışmaların, ebeveyn duygusal erişilebilirliğini olumsuz etkileyerek çocukların duygusal ve davranışsal gelişimi üzerinde önemli sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır.

3. Evlilik

İnsan hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçları olan bir varlıktır ve sosyal çevresiyle etkileşim içinde davranışlarını şekillendirir. Romantik bir partnerle anlamlı ve olumlu ilişkiler kurmak, yaşamın önemli bir parçasıdır. Evlilik, bireyin tekil kimlikten çoğul kimliğe geçtiği bir dönemi ifade eder ve psikolojik iyilik haline katkıda bulunur (Baumeister ve Leary, 1995; Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002). Evlilik, toplumsal değişimlerden en çok etkilenen kurumlardan biridir. Ekonomik büyüme, eğitim seviyesinin artışı ve kadınların iş hayatındaki rolünün genişlemesi, evlilik dinamiklerini değiştirmiştir. Sağlıklı evliliklerde, iyi iletişim, destek, paylaşım ve karşılıklı saygının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eşler arasındaki sağlıklı iletişim, uyumu artıran temel faktörlerden biridir. Duygusal uyumsuzluk ve stres, problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkileyerek öfke, üzüntü ve iletişim eksikliğine yol açabilmektedir (Fowers, 1990). Evlilik, tarih boyunca

farklı şekillerde varlığını sürdüren bir kurum olup, akrabalık bağları oluşturur (Fowers, 1990). Araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanan evlilik, biyolojik, sosyal ve psikolojik işlevlere sahip olup, hukuki ve toplumsal açıdan kabul edilen bir birlikteliktir (Canel, 2012). Aynı zamanda, sevgi, bağlılık, aidiyet, güven ve kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçları karşılayan güvenilir bir yapı olarak görülmektedir (Güleç, 2013).

Evlilik, toplumsal bir zorunluluktan ziyade kişisel tatmin ve bireysel başarıya yönelmiştir. Geleneksel normların zayıflamasıyla birlikte, evlilik sosyal statü ve kişisel gelişim açısından bir prestij simgesi haline gelmiştir (Cherlin, 2004). Tarihsel olarak evlilik, başlangıçta ekonomik güvenlik sağlarken, zamanla duygusal yakınlık ve kişisel gelişim gibi üst düzey psikolojik gereksinimleri karşılamaya evrilmiştir. “Boğulma modeli” ne göre, günümüzde bireyler evlilikten yalnızca sevgi ve ortaklık değil, aynı zamanda benlik saygısı ve kendini gerçekleştirme gibi yüksek düzeyde tatmin sağlamasını beklemektedir (Finkel, Hui, Carswell ve Larson, 2014).

İnsanlar kültürel farklılıklara rağmen çeşitli ilişki biçimlerine kendilerini adarlar. Birçok kültürde evlilik törenleri geleneksel bir anlam taşıırken, medeni durum bireysel ve ilişki refahın belirleyicisi olarak görülmektedir (Nelson, Deshpande ve Otnes, 2004). Evlilik, yasalar çerçevesinde duygusal bir bağ kurarak aile sisteminin temelini oluşturur ve bireylerin üreme, korunma, ait olma gibi ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olur (Yavuzer, 2015). Evlilik, bireylerin hayatlarına anlam ve doyum katarak zorluklarla başa çıkmalarını destekleyen bir kurumdur. Aynı zamanda, sevinç ve mutluluk anlarında bireylere sosyal destek sunarak genel sağlıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Waite ve Gallagher, 2000). İki farklı bireyin ortak yaşamlarında birbirlerine sağlıklı bir şekilde eşlik edebilmeleri ve nitelikli bir beraberlik yaşayabilmelerinde evlilik ilişkisinden aldıkları doyumun önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir.

3.1. Evlilik ile İlişkili Kavramlar

Karşılıklı ilgi, bağlanma ve sosyal destek, evlilikte mutluluk ve ruh sağlığı açısından kritik öneme sahiptir. Güçlü bir evlilik bağı bireyin sağlığına olumlu katkı sunarken, problemlili evlilikler stres ve mutsuzluk kaynağıdır (Baumeister ve Leary, 1995). *Evlilik kalitesi*; uyum, sağlıklı iletişim ve mutluluk düzeyiyle ilişkilidir (Fincham ve Bradbury, 1987). *Evlilik doymu*, bireyin ilişkisine dair düşünce, duygu ve beklentilerini yansıtan bir kavramdır (Erden, 2016). Evlilik uyumu ve doymu kavramsal olarak iç içe geçmiş olup birbirinden ayırt edilmesi güç kavramlardır (Fincham ve Beach, 2010). Araştırmalar, evlilik uyumunun bireylerin evliliklerinde mutlu hissetmeleriyile

ilişkili olduğunu göstermektedir. *Evlilik uyumu*, kişisel ve çevresel faktörlerin etkisiyle oluşan psikolojik tatmin olarak tanımlanmaktadır. Sevgi, cinsel uyum, eşit karar alma ve problemleri paylaşma gibi unsurlar bu uyumun temel bileşenleridir. Eşler arasında iletişim, ortak değerler, ev işlerinin paylaşımı, serbest zaman etkinlikleri ve ekonomik yönetim konularında anlaşmazlıklar, evlilik uyumunu olumsuz etkileyebilir. Eşler arasındaki uyum, kadınların erkeklerin evlilikteki rol tercihlerini anlamalarını olumlu etkileyebilir (Şener, 2002). Uyumlu çiftlerin daha iyi iletişim kurduğu, duygusal ifadeleri daha iyi anladığı ve sorun çözmeye daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Kublay ve Oktan, 2015). Uyumlu evlilik, çiftlerin sağlıklı etkileşim kurarak ortak kararlar alabilmesiyle ilişkilidir ve bireylerin evlilikten aldığı tatmini belirleyen önemli bir faktördür (Gülsün, Ak ve Bozkurt, 2009). Bu nedenle, evlilik doyumu ile karıştırılabilen daha genel bir tanıma sahiptir. Ancak, evlilik uyumunda olduğu gibi, bireylerin öznel algısı arasındaki ilişkinin kalitesini değerlendirmektedir. Evlilik doyumu ise bireyin evlilik sürecindeki mutluluk ve memnuniyet düzeyini yansıtmaktadır (Kublay ve Oktan, 2015).

3.1.1. Evlilik Doyumu

Evlilik doyumu, bireylerin ilişkilerinde hissettikleri mutluluk, tatmin ve genel başarıyı ifade eden çok boyutlu bir kavramdır ve bireysel sağlık ile yaşam kalitesini doğrudan etkiler. Yaş, evlilik süresi, kişisel özellikler, duygusal zekâ, iletişim becerileri, güven, sosyal destek, ekonomik durum ve ebeveynlik gibi çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Dini inançlar, aile ilişkileri ve fedakârlık da evlilik doyumunu şekillendiren unsurlardır. Cinsel tatmin ise bu doyumun temel belirleyicilerinden biridir; doyumsuz bir cinsel yaşam, psikolojik sağlığı olumsuz etkileyebilir. Sonuç olarak, evlilik doyumu, karşılıklı anlayış ve desteğe dayalı dinamik bir süreçtir (Tavakol ve ark., 2017). Sağlıklı ve mutlu bir evlilik için sevgi, saygı, sadakat ve bağlılık temel unsurlardır. Eşler, karşılıklı iletişim yoluyla sorunlarını çözmeli ve bireysel hedeflerine alan tanınmalıdır. Ayrıca, aile ilişkilerini dengede tutmak evlilik doyumunu destekler (Canel, 2012). Evlilik doyumu, genel sağlık üzerinde önemli bir rol oynar. Zhang ve Hayward (2006), sürekli evli kalan bireylerin kardiyovasküler sağlık açısından daha avantajlı olduğunu, boşanma veya dul kalma durumlarında ise özellikle kadınlarda bu riskin arttığını ortaya koymuştur. Yeniden evlenen kadınlarda ise sağlık riskleri daha yüksektir ve bu durum, düşük evlilik doyumunun olumsuz etkilerinin bir göstergesidir.

Bireylerin evlilikten beklentileri farklılık gösterse de ihtiyaçların karşılanması evlilik doyumunu artırır (Erden, 2016). Yüksek evlilik doyumu, mutlu bir evliliğin göstergesiyken, düşük doyum mutsuzluk, huzursuzluk ve gerginliğe neden olabilir. Bu durum, ayrılık ve boşanma ihtimalini artırarak

fiziksel ve psikolojik sağlığı olumsuz etkileyebilir (Gottman ve Levenson, 1992; Anlı, 2021).

Evlilik doyumu, evliliğin kalitesi ve sürekliliğiyle yakından ilişkilidir (Çağ ve Yıldırım, 2013). Spanier ve Lewis (1980), evlilik doyumunu etkileyen faktörleri üç ana grupta incelemiştir: evlilik öncesi faktörler, sosyoekonomik faktörler ve kişilerarası faktörler. Evlilik öncesi faktörler arasında kök aile ilişkileri, sosyal destek ve eşlerin değer uyumu bulunurken, sosyoekonomik faktörler maddi durum ve mesleki durum gibi unsurları içerir. Kişilerarası faktörler ise duygusal bağ, koşulsuz kabul ve psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını kapsamaktadır.

Evlilik doyumunda cinsellik önemli bir faktördür. Breznsnyak ve Whisman (2004), cinsel arzunun evlilik doyumuyla pozitif ilişkili olduğunu belirlemiştir. Empati, evlilik doyumunu artıran bir diğer faktördür. Empatik eşler arasındaki çatışmalar daha kolay çözümlenmekte, ilişkiler daha tatmin edici hale gelmektedir (Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002). Evlilik, duygusal destek sağlayarak bireyin kendini değerli hissetmesine katkıda bulunurken aynı zamanda bireylerin depresyona daha az yatkın olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, evlilik maddi ve sosyal destek sağlayarak bireyin yaşam kalitesini artırmaktadır (Çağ ve Yıldırım, 2013). Sadakat da evlilik doyumuyla ilişkili olup, evlilik doyumunu yüksek olan bireylerin sadakatsizliğe karşı daha olumsuz tutum sergilediği bulunmuştur (Garg ve Ruhela, 2015). Whisman, Gordon ve Chatav (2007), evlilik doyumunu düşük olan bireylerin sadakatsizliğe daha açık olabileceğini belirtmiştir. Isma ve Turnip (2019) ise yüksek doyum düzeyinin sadakatsizliğe karşı daha güçlü bağlılık geliştirdiğini göstermiştir.

Her ne kadar evlilik doyumunu ile yaş arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmiş ise de bu durum evlilik süresiyle farklılık gösterebilir. Randall ve Bodenmann (2017), çiftlerin yaşam döngüsündeki değişimlerin evlilik doyumunu etkileyebileceğini vurgulamıştır. Schröder ve Schmiedeberg (2015), uzun ilişki süresinin uyumu artırabileceğini, ancak tutkunun azalmasının doyumunu düşürebileceğini belirtmiştir. Shapiro, Gottman ve Carrere (2000) ise evlilik yaşının ve aile içindeki rol değişimlerinin doyumunu etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Çocuk sayısının evlilik doyumunu üzerindeki olumsuz etkisi çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir. Bu etkiyi açıklayan modeller arasında rol çatışması, özgürlük kısıtlanması, cinsel tatminsizlik ve finansal yükler yer almaktadır (Twenge, Campbell ve Foster, 2003). Dillon ve Beechler (2010), kolektivist kültürlerde çocuk sayısı ile evlilik doyumunu arasında negatif bir ilişki bulurken, Nelson ve diğerleri (2004) Amerikalı katılımcılarla yaptığı çalışmada çocuk sahibi çiftlerin mutluluk ve yaşam anlamında daha yüksek düzeyler bildirdiğini belirtmiştir.

Evlilikte romantik duygulara dayalı başlangıç, zamanla daha gerçekçi bir ilişkiye dönüşmektedir. Beklentilerin karşılanmaması ve iletişimde yaşanan sorunlar, evlilik memnuniyetini azaltarak boşanmaya yol açabilmektedir (Özgüven, 2014). Ayrıca bireylerin geçmiş yaşam olayları ve depresif belirtileri, ilişkide olumsuz davranışları artırabilmekte, depresif eşler sorun çözme süreçlerinde daha olumsuz tutum sergileyebilmekte ve bu durum evlilik doyumunu düşürebilmektedir. Ancak, etkili problem çözme becerileri geliştiren çiftler evlilik sorunlarını daha iyi yönetebilir ve doyumunu artırabilir. Tartışmalarda olumsuz sözlü içerik ve duygusal tepkiler evlilik üzerinde yıpratıcı etkilere sahipken, mizah gibi olumlu duygular evlilik doyumunu artırmaktadır (Yılmaz, 2001).

Evlilik uyumu ve doyumunu açısından tamamlayıcılık ihtiyaçları önemli bir konudur. Bazı araştırmalar, benzer ihtiyaçların evlilik uyumunu artırdığını gösterirken diğerleri tamamlayıcı ihtiyaçların daha önemli olabileceğini öne sürmektedir. Uyumsuzluğun en yaygın nedenleri arasında aşk, duygu ifadesi ve aidiyet ihtiyacının yeterince karşılanmaması yer almaktadır. Ayrıca, özerklik ve yakınlık arasındaki çatışmanın evlilik uyumu üzerinde belirleyici olduğu düşünülmektedir (Özaydınlık, 2014). Araştırmalar, evlilik uyumu düşük olan kadınların daha fazla depresif belirti gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eşin öfkeli olması, çiftler arasındaki samimiyet, duygusal ifade ve cinsel doyumunu olumsuz etkileyebilmektedir. Evlilikte güven, bağımlılık ve eşit paylaşım önemli unsurlar olarak görülmekte, güvenin olmadığı evliliklerde eşitlik kavramı risk altında olmaktadır (Whisman ve Uebelacker, 2009). Ayrıca, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bireylerde maddi bağımlılığın olmaması, duygusal bağlılığı ve ilişki uyumunu artırmaktadır (Fuller ve Fincham, 1995). Falconier ve arkadaşlarının (2015) meta-analizi, yüksek ilişki doyumunu bildiren çiftlerin daha az olumsuz yaşam olayı deneyimlediğini, daha iyi iletişim kurduğunu ve karşılıklı desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çiftlerin psikolojik sıkıntılarının daha az olduğu ve genel sağlık durumlarının daha iyi olduğu bulunmuştur. Pozitif çift başa çıkma becerilerinin, iletişim kalitesine ve ilişki doyumuna katkı sağladığı belirtilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalar, aile işlevselliği ile evlilik doyumunu arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışkan (2017), evlilik doyumunun, aile işlevselliği alt boyutları olan rol paylaşımı, iletişim, duygusal tepki, ilgi gösterme ve problem çözme ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Ekşi ve Kahraman (2012), sağlıklı aile işlevselliğine sahip bireylere yönelik eğitim programlarının evlilik uyumunu artırdığını saptamıştır. Eskin (2012), erkeklerin evlilik doyumunu eşlerinin ilgisi ve çocuk sahibi olmakla, kadınların ise eşlerinin kendilerini anlaması ve ifade rahatlığıyla ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Yücel ve Koydemir (2015), yüksek

etkileşimin, cinsel tatminin ve ev işlerinin paylaşımının evlilik doyumunu artırdığını, zayıf iletişim ve saldırganlığın ise olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular, aile içi iletişim, rol paylaşımı ve duygusal desteğin evlilik doyumunu üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Sonuç

Bu derleme, ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin bireylerin psikososyal gelişimleri ve evlilik ilişkilerindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır. Araştırmalar, ebeveynlerin duygusal erişilebilirliğinin çocukların duygusal ve sosyal gelişimini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Biringen, 2000; Stern, 1985). Ebeveynlerin duyarlılığı, çocukların güvenli bağlanma geliştirmesi ve olumlu duygu düzenleme becerileri kazanması için kritik bir faktör olarak belirlenmiştir. Şefkatli ve duygusal olarak erişilebilir ebeveynlerin, çocukların psikolojik sağlığı üzerindeki olumlu etkileri gösterilmiş, bu etkileşimin uzun vadeli ruh sağlığı ve sosyal uyum üzerinde belirleyici olduğu ortaya konmuştur (Biringen ve Easterbrooks, 2012). Duygusal erişilebilirlik, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlayarak onlara duyarlı bir şekilde yanıt vermesini içerir (Biringen, Emde, Campos ve Appelbaum, 1995). Yüksek düzeyde duygusal erişilebilirlik gösteren ebeveynlerin çocuklarında daha güçlü sosyal beceriler, daha yüksek öz güven ve daha sağlıklı ilişkiler kurma yeteneği geliştiği görülmektedir (Beeghly, 2012). Buna karşılık, duygusal erişilebilirliği düşük olan ebeveynlerin çocukları, duygusal düzenleme ve sosyal ilişkilerde daha fazla zorlanma yaşayabilmektedir (Bretherton, 2000). Ebeveynlerin duygusal erişilebilirliği yalnızca çocukluk döneminde değil, ergenlik ve yetişkinlikte de bireyin psikososyal gelişimine yön veren temel etmenlerden biridir (Steinberg ve Davila, 2008).

Evlilik doyumunu, bireylerin yaşam kalitesi ve psikolojik iyilik halleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, eşler arasındaki empati, duyarlılık ve etkili iletişimin evlilik doyumunu artırdığını ve uzun vadede ilişki sürekliliğini desteklediğini göstermiştir (Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002; Fincham ve Beach, 2010). Evlilikte sadakat, cinsel uyum, karar alma süreci ve sosyal destek gibi unsurlar, eşlerin ilişkilerinden aldıkları doyumunu belirleyen temel faktörlerdir (Şener, 2002). Evlilik doyumunu düşük olan bireylerin, depresyon, stres ve ilişkisel uyumsuzluk yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çağ ve Yıldırım, 2013). Çiftler arasındaki karşılıklı anlayış ve destek, ilişkide güven duygusunun artmasını sağlayarak, evlilik doyumunun sürdürülmesine yardımcı olmaktadır (Tavakol ve ark., 2017). Evlilik doyumunu, eşlerin birbirlerine yönelik olumlu algılarını ve bağlılıklarını sürdürebilmeleriyle yakından ilişkilidir (Canel, 2012). Çiftler

arasındaki iletişimin niteliği, evlilikte yaşanan çatışmaların nasıl çözüldüğünü ve karşılıklı destek seviyesini belirler. Özellikle etkili problem çözme becerilerine sahip olan çiftlerin, evlilik doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Fowers, 1990). Bununla birlikte, evlilik doyumunu etkileyen faktörlerden biri de cinsel yaşamdır. Yapılan araştırmalar, cinsel uyumun evlilik doyumuyla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ve çiftlerin cinsel tatmin düzeylerinin evliliklerindeki mutluluk seviyesini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Tavakol ve ark., 2017). Evlilik doyumunun düşük olduğu durumlarda, çiftler arasında iletişim problemleri, duygusal uzaklaşma ve çatışmaların daha sık yaşandığı gözlemlenmiştir (Kublay ve Oktan, 2015). Bu gibi durumlar, uzun vadede evlilikte mutsuzluğa ve hatta ayrılığa yol açabilmektedir (Spanier ve Lewis, 1980; Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002). Bunun aksine, sağlıklı bir evlilik ilişkisinde çiftlerin birbirlerini desteklemesi, empati kurması ve etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi, evlilik doyumunu artıran temel etkenler arasında yer almaktadır (Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002). Yapılan araştırmalar, çiftlerin duygusal açıdan erişilebilir olmalarının, evlilik ilişkilerini güçlendirdiğini ve uzun vadeli bağlılık hissini artırdığını ortaya koymaktadır (Biringen, 2000; Easterbrooks ve diğerleri, 2012).

Ebeveynlerin duygusal erişilebilirliği ve eşler arasındaki ilişkilerde sağlanan duygusal bağlanım, bireylerin yaşamlarında duygusal istikrarı sağlayan en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Eskin, 2012). Aile yapısının sağlıklı bir şekilde gelişmesi, ebeveynlerin ve eşlerin birbirlerine duydukları empati, anlayış ve desteğin sürekliliği ile yakından ilişkilidir (Baumeister ve Leary, 1995). Gelecekte yapılacak araştırmalar, ebeveynlerin duygusal erişilebilirliğini ve evlilik doyumunu artıracak etkili müdahale programları geliştirilmesine yönelik daha fazla bilgi sunabilecektir. Ayrıca, evlilik doyumunu ile bireylerin genel sağlık durumları arasında da önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmalar, mutlu evliliklerin bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığını, düşük evlilik doyumunun ise depresyon ve kaygı bozuklukları gibi psikolojik problemlere yol açabileceğini göstermektedir (Çağ ve Yıldırım, 2013). Özellikle kadınlarda düşük evlilik doyumunun kalp hastalıkları gibi kronik sağlık sorunlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, evlilik doyumunun artırılması, yalnızca çiftlerin ilişkilerini iyileştirmekle kalmayıp, genel sağlık durumlarını da olumlu yönde etkileyebilir (Zhang ve Hayward, 2006).

Sonuç olarak, ebeveyn duygusal erişilebilirliği ve evlilik doyumunu, bireylerin yaşam kalitesini ve ilişkilerini şekillendiren kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Çağ ve Yıldırım, 2013). Bu konular üzerine yapılacak daha fazla araştırma, bireylerin ilişkilerindeki duygusal bağları güçlendirmeye yönelik daha etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Altenhofen, S., Sutherland, K. ve Biringen, Z. (2010). Families Experiencing Divorce: Age at Onset of Overnight Stays, Conflict, and Emotional Availability as Predictors of Child Attachment. *Journal of Divorce ve Remarriage*, 51 (3), 141- 156.
- Anlı, M. (2021). *Evlü bireylerde evlilik uyumu, yaşam doyumu ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.
- Babore, A., Carlucci, L., Cataldi, F., Phares, V. ve Trumello, C. (2017). Aggressive Behaviour in Adolescence: Links with Self-Esteem and Parental Emotional Availability. *Social Development*, 26(4), 740-752.
- Baumeister, R. F., ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Becghly, M. (2012). A Developmental Psychopathology Perspective on Emotional Availability Research: Current Trends and Challenges. *Development and Psychopathology*, 24(1), 107-111.
- Biringen, Z. (2000). Emotional Availability: Conceptualization and Research Findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 104-114.
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L. ve Easterbrooks, M. A. (2014). Emotional Availability (EA): Theoretical Background, Empirical Research Using the EA Scales, and Clinical Applications. *Developmental Review*, 34(2), 114-167.
- Biringen, Z. ve Easterbrooks, M. A. (2012). Emotional Availability: Concept, Research, and Window on Developmental Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 24(1), 1-8.
- Biringen, Z., Emde, R. N., Campos, J. J., ve Appelbaum, M. I. (1995). Affective reactivity and affective matching in mother-infant interactions. *Affective Development in Infancy*, 50(3), 249-265.
- Bretherton, I. (2000). Emotional Availability: An Attachment Perspective. *Attachment ve Human Development*, (2)2, 233-241.
- Breznsnyak, M., ve Whisman, M. A. (2004) . Sexual desire and relationship functioning: The effects of marital satisfaction and power. *Journal of Sexve Marital Therapy*, 30(3), 199-217.
- Canel, A. N. (2012). *Evlilik ve Aile Hayatı; AEP Uygulama ve Yaygınlaştırma Projesi Kitabı*. İstanbul: Nakış Ofset.
- Cherlin, A. J. (2004). The Deinstitutionalization of American Marriage. *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 848-861.

- Clay, D., Coates, E., Tran, Q. ve Phares, V. (2017) Fathers' and Mothers' Emotional Accessibility and Youth's Developmental Outcomes, *The American Journal of Family Therapy*, 45(2), 111-122.
- Çağ, P. ve Yıldırım, İ. (2013). Evlilik Doyumunu yordayan ilişkisel ve kişisel değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 13-23.
- Çalışkan, M. (2017). *Aile işlevselliğinin evlilik doyumuyla incelenmesi*. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 17(39), 59-74.
- Dillon, L.M. ve Beechler, M.P. (2010). Marital Satisfaction and the Impact of Children in Collectivist Cultures: A Meta-Analysis. *Journal of Evolutionary Psychology*. 8, 7-22.
- Easterbrooks, M. A., Biesecker, G. ve Lyons-Ruth, K. (2000). Infancy Predictors of Emotional Availability in Middle Childhood: The Roles of Attachment Security and Maternal Depressive Symptomatology. *Attachment ve Human Development*, 2(2), 170-187.
- Ekşi, H. ve Kahraman, Z. (2012). Bir evlilik ve aile hayatı eğitim programının evli kadınlarda evlilik uyumuna ve aile sistemine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 129-145.
- Emde R. N. (2000). Next Steps in Emotional Availability Research. *Attachment ve Human Development*, 2(2), 242-250.
- Emde, R. N. ve Easterbrooks, M. A. (1985). Assessing Emotional Availability in Early Development. Frankenburg, W. K., Emde, R. N. ve Sullivan, J. W. (Eds). *Early Identification of Children at Risk: An International Perspective*. New York: Plenum Press.
- Erden A., D. (2016). *Kendini İzleme Tarzı, Yakın İlişkilerde Yaşanan Kaygı ve Algılanan Eş Davranışlarının Evlilik Doyumu Üzerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eskin, M. (2012). Evlilik Terapisi İçin Başvuran Çiftlerin Evlilik Doyumu ve Evlilik Terapisiyle Hakkındaki Görüşleriyle İlişkili Etmenler. *Klinik Psikiyatri* 15, 226-237.
- Falconier, M.K., Jackson, J.B., Hilpert, P. ve Bodenmann, G. (2015). Dyadic Coping And Relationship Satisfaction: A Meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 42, 28-46.
- Fincham, F. D., ve Beach, S. R. H. (2010). Marriage in the new millennium: A Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 630-649. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00722.x>
- Fincham, F. D., ve Bradbury, T. N. (1987). The Assessment of Marital Quality: A Reevaluation. *Journal of Marriage and the Family*, 49(4), 797-809. <https://doi.org/10.2307/351973>
- Finkel, E. J., Hui, C. M., Carswell, K. L., ve Larson, G. M. (2014). The suffocation of marriage: Climbing Mount Maslow without

- enough oxygen. *Psychological Inquiry*, 25(1), 1-41. [https:// doi.org/10.1080/1047840X.2014.863723](https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.863723)
- Fowers, B. J. (1990). An Interactional Approach to Standardized Marital Assessment: A Literature review. *Family Relations*, 39, 368-377.
- Fuller, T. L. ve Fincham, F. D. (1995). Attachment Style in Married Couples: Relation to Current Marital Functioning, Stability Over Time and Method of Assessment. *Personal Relationships*, 2, 17-34.
- Garg, A., ve Ruhela, S. (2015). Investigation of Attitude of College Youth Toward Infidelity. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4, 72-75.
- Goldman Fraser, J., Harris-Britt, A., Thakkallapalli, L. E., Kurtz-Costes, B. ve Martin, S. (2010). Emotional Availability and Psychosocial Correlates among Mothers in Substance-Abuse Treatment and Their Young Infants. *Infant Mental Health Journal*, 31(1), 1-15.
- Gottman, J. M., ve Levenson, R. W. (1992). Marital Processes Predictive of Later Dissolution: Behavior, Physiology, and Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 221.
- Gökçe, G. ve Yılmaz, B. (2018). Emotional Availability of Parents and Psychological Health: What Does Mediate This Relationship? *Journal of Adult Development*, 25(1), 37-47.
- Güleç, G. (2013). *Aile Yapısı ve İlişkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Isma, M. N. P., ve Turnip, S. S. (2019). Personality Traits and Marital Satisfaction in Predicting Couples' Attitudes toward Infidelity. *Journal of Relationships Research*, 10, e13. [https:// doi.org/10.1017/jrr.2019.10](https://doi.org/10.1017/jrr.2019.10)
- Kublay, D., ve Oktan, V. (2015). Evlilik Uyumu: Değer Tercihleri ve Öznel Mutluluk Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 25-35.
- Lum, J. J. ve Phares, V. (2005). Assessing the Emotional Availability of Parents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(3), 211- 226.
- Mochler, E., Biringen, Z., ve Poustka, L. (2007). Emotional Availability in a Sample of Mothers with a History of Abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 624-628.
- Nelson, M.R., Deshpande, S. ve Otnes, C. (2004). *Love Without Borders: An Examination of Cross- Cultural Wedding Rituals*; Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ, USA.
- Özaydınlık, Ş. (2014). *Evlü Çiftlerin Evlilik Uyumu ile Kişilik Özellikleri ve Romantik İlişkilerindeki Sosyal İlginin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgiiven, İ. E. (2014). *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Randall, A.K. ve Bodenmann, G. (2017). Stress and Its Associations with Relationship Satisfaction. *Curr. Opin. Psychol.*, 13, 96–106.
- Saunders, H., Kraus, A., Barone, L. ve Biringen, Z. (2015). Emotional Availability: Theory, Research, and Intervention. *Frontiers in Psychology*, 6, 1069.
- Schröder, J. ve Schmiedeberg, C. (2015). Effects of relationship duration, cohabitation, and marriage on the frequency of intercourse in couples: Findings from German panel data. *Social Science Research*, 52, 72–82.
- Shapiro, A. F., Gottman, J. M., ve Carrère, S. (2000). The Baby and the Marriage: Identifying Factors that Buffer Against Decline in Marital Satisfaction After the First Baby Arrives. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 59–70.
- Steinberg, S. J. ve Davila, J. (2008) Romantic Functioning and Depressive Symptoms Among Early Adolescent Girls: The Moderating Role of Parental Emotional Availability. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 32(2), 350- 362.
- Stern, D. N. (1985). The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology (1. Baskı).
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T. ve Cummings, E. M. (2006). Impact of Hostility and Withdrawal in Interparental Conflict on Parental Emotional Unavailability and Children's Adjustment Difficulties. *Child Development*, 77(6), 1623–1641.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M. ve Schermerhorn, A. (2008). Interparental Conflict and Children's School Adjustment: The Explanatory Role of Children's Internal Representations of Interparental and Parent-Child Relationships. *Developmental Psychology*, 44(6), 1678–1690.
- Sutherland, K. A., Altenhofen, S. ve Biringen, Z. (2012) Emotional Availability During Mother– Child Interactions in Divorcing and Intact Married Families. *Journal of Divorce ve Remarriage*, 53(2), 126-141.
- Spanier, G. B., ve Lewis, R. A. (1980). Marital quality: A review of the seventies. *Journal of Marriage and the Family*, 42(4), 825–839.
- Şener, A. (2002). *Ailede Eşler Arası Uyuma Etki Eden Faktörlerin Araştırılması. Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tavakol, Z., Moghadam, Z. B., Nasrabadi, A. N., Salehiniya, H., ve Rezaei, E. (2017). A Review of the Factors Associated with Marital Satisfaction. *Galen Medical Journal*, 6(3), September 2017.
- Tutarel, K. Ş. ve Çabukça, F. (2002). Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*.2 (5), 35 – 41.

- Twenge, J.M., Campbell, W.K. ve Foster, C.A. (2003), Parenthood and Marital Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *Journal of Marriage and Family*, 65: 574-583.
- Van Dijk, R., van der Valk, I. E, Deković, M. ve Branje, S. A. (2020). A Meta-Analysis on Interparental Conflict, Parenting, and Child Adjustment in Divorced Families: Examining Mediation Using Meta-Analytic Structural Equation Models. *Clinical Psychology Review*, 79, 101861, 3-15.
- Vliegen, N., Luyten, P., ve Biringeren, Z. (2009). A Multimethod Perspective on Emotional Availability in the Postpartum Period. *Parenting*, 9(3-4), 228-243. [https://doi.org/ 10.1080/15295190902844514](https://doi.org/10.1080/15295190902844514)
- Waite, L. J., ve Gallagher, M. (2000). The Case for Marriage: Why Married People Are Happier, Healthier and Better Off Financially. *Psychology*, 6 (11).
- Whisman, M. A., Gordon, K. C., ve Chatav, Y. (2007). Predicting Sexual Infidelity in a Population- Based Sample of Married Individuals. *Journal of Family Psychology*, 21, 322-324.
- Whisman, M. A., ve Uebelacker, L. A. (2009). Prospective Associations Between Marital Discord and Depressive Symptoms in Middle-Aged and Older Adults. *Psychology and Aging*, 24(1), 184-189.
- Yavuzer, H. (2015). *Evlilik Okulu* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler Arasındaki Uyum, Anne-Baba Tutumu ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkilerin Gelişimsel Olarak İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47): 1- 24.
- Yücel, D. ve Koydemir, S. (2015). Predictors of Marital Satisfaction in North Cyprus: Exploring the Gender Effects. *Journal of Family Studies*, 21(2), 120-143. [http:// dx.doi.org/ 10.1080/13229400.2015.1017908](http://dx.doi.org/10.1080/13229400.2015.1017908)
- Zelkowitz, P., Papageorgiou, A., Bardin, C. ve Wang, T. (2009). Persistent Maternal Anxiety Affects the Interaction Between Mothers and Their Very Low Birthweight Children at 24 Months. *Early Human Development*, 85(1), 51-58.
- Zhang, Z. ve Hayward, M. D. (2006). Gender, the Marital Life Course, and Cardiovascular Disease in Late Midlife. *Journal of Marriage ve Family*, 68(3), 639- 657.
- Ziv, Y., Aviezer, O., Gini, M., Sagi, A. ve Koren- Karie, N. (2000). Emotional Availability in the Mother-Infant Dyad as Related to the Quality of Infant- Mother Attachment Relationship. *Attachment ve Human Development*, (2)2, 149-169.

Eğitim Yönetiminde Karar Verme: Etik Boyut

Pınar Ayyıldız¹

Özet

Bu çalışma, eğitim yönetiminde karar verme süreçlerinin etik boyutunu ele almaktadır. Eğitim yöneticilerinin aldığı kararlar, öğrencilerin akademik başarısından öğretmenlerin mesleki gelişimine kadar oldukça geniş bir etki alanına sahiptir. Etik temelli karar alma/verme süreçleri, eğitim kurumlarında adalet, eşitlik ve hesap verebilirliği sağlama gibi noktalarda kritik bir rol oynar. Bu çalışmada, eğitim yönetiminde karar verme sürecinin aşamaları, rasyonel ve sezgisel karar verme modelleri, etik liderlik ve yöneticilerin karşılaştığı temel etik ikilemler tartışılmıştır. Bundan başka, etik karar verme sürecinde yöneticilerin karşılaşılabileceği çıkar çatışmaları, kaynak kısıtlamaları ve hukuki çerçevenin etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları; etik ilkelerin eğitim yönetimi süreçlerine entegre edilmesinin kurumsal güveni artırarak eğitimde kaliteyi yükselttiğini göstermektedir. Sonuç itibarıyla etik temelli karar verme süreçlerinin benimsenmesi, eğitimde sürdürülebilirlik ve toplumsal fayda açısından büyük öneme sahiptir.

1. Karar Verme Sürecinin Tanımı ve Önemi

Karar verme, birey veya grupların belirli bir amaç doğrultusunda çeşitli alternatifler arasından seçim yapma süreçleri bütünüdür (Simon, 1997). Yönetim süreçlerinde karar verme, örgütün hedeflerine ulaşmasında stratejik bir rol oynar ve örgütsel etkililiği doğrudan etkiler (Hoy & Miskel, 2013). Eğitim yönetiminde karar verme, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerini planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetleme gibi görevlerini ifa ederken aldıkları kararları kapsar (Bush, 2020). Eğitim yöneticilerinin kararları, öğrenenlerin akademik performansından öğretmenlerin profesyonel gelişimine, okulun fiziksel altyapısından toplumsal çevresiyle ilişkilerine dek geniş bir eksenle etkili olabilir (Hallinger & Heck, 2011). Dolayısıyla eğitim yönetiminde karar verme süreçlerinin istendik şekilde

1 Doç. Dr., Lokman Hekim Üniversitesi, pinar.ayyildiz@lokmanhekim.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-2644-7981>

yürütülmesi, eğitim kurumlarının başarısını ve sürdürülebilirliğini direkt olarak ilgilendirmektedir.

Eğitim yönetiminde karar verme sürecinin bir diğer önemli yönü hiç kuşkusuz *etik boyuttur*. Eğitim yöneticileri kararlarını alırken sosyal adalet, eşitlik, hesap verebilirlik ve etik sorumluluk ilkelerini mutlaka göz önünde bulundurmalıdır (Strike & Egan, 2012). Etik temelli kararlar, eğitim örgütlerinde güven ortamını güçlendirdiği gibi öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu arttırarak okul iklimine olumlu katkılar sağlar (Sergiovanni, 1992). Eğitim yönetiminde karar verme süreci, çoğunlukla aşağıdaki ana aşamalardan oluşmaktadır (Hoy & Tarter, 2008):

Sorunun Tanımlanması: Karar verme sürecinin ilk adımı, karşılaşılan sorunun veya fırsatın en doğru şekilde tanımlanmasıdır. Sorunun net olarak anlaşılması, optimal nitelikli çözümlerin geliştirilmesini sağlar (Simon, 1997). Örneğin, okul yöneticileri öğrenci başarısındaki dalgalanmanın nedenlerini belirlemek için veri analizleri yaparak sorunun asıl kaynağını tespit edebilir (Leithwood, Sun & Pollock, 2017).

Bilgi Toplama: Sorunun tanımlanmasının ardından ilgili verilerin doğru biçimlerde toplanması gereklidir. Eğitim yöneticileri, hem nicel (istatistiksel veriler gibi) hem nitel (öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri vb.) bilgileri titizlikle toplamalıdır (Hoy & Miskel, 2013). Bilgi toplama süreci, belli başlı alternatiflerin daha sağlıklı bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olur.

Alternatiflerin Geliştirilmesi: Toplanan bilgiler ışığında soruna eğilmek için farklı çözüm yolları geliştirilir. Eğitim yönetiminde karar verme süreçleri kapsamında bu basamak, yenilikçi düşüncenin önem kazandığı bir sürece işaret eder (Hallinger & Heck, 2011). Bu anlamda öğrenci başarısını arttırmak için çeşitlendirilen ders programları, rehberlik hizmetleri veya teknoloji destekli öğrenme/öğretme modelleri gibi planlamalar gündeme gelmektedir.

Alternatiflerin Değerlendirilmesi: Geliştirilen alternatifler, belirli kriterler doğrultusunda dikkatlice değerlendirilmelidir. Verimlilik, maliyet, uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik gibi kilit unsurlar dikkate alınarak kararlar verilmelidir (Bush, 2020). Özellikle de eğitim kurumları bünyesinde adil ve kapsayıcı bir değerlendirme süreci, bu kararların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesini sağlar (Leithwood, Sun & Pollock, 2017).

Karar Verme: Belli alternatiflerin değerlendirilmesinin ardından en uygun seçenek saptanır. Eğitim yöneticileri, bu safhada veriye dayalı karar verme modellerini kullanarak en rasyonel seçeneği tercih edebilmektedir (Simon,

1997). Başarıyı yükseltmek adına en etkili olabileceğine kanaat getirilen yöntem(ler) uygulanmak üzere ele alınır.

Kararın Uygulanması: Kararın uygulanması boyutunda ise kaynakların sağlanması, yönetsel görev dağılımlarının yapılması ve bir operasyonel planının oluşturulması elzemdir (Hoy & Miskel, 2013). Yeni bir öğretim modelinin uygulanabilmesi için öğretmenlere eğitim verilmesi ve sınıf ortamının uygun hale getirilmesi, bu bağlamda bir örnek teşkil edebilir.

Değerlendirme: Son kertede, ilgili kararın kısa, orta ve uzun vadeli etkileri değerlendirilir. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, beliren sorunlar ve başarı odakları analiz edilir (Leithwood, Sun & Pollock, 2017). Böylesi bir değerlendirme, gelecekte alınacak kararlar için geri bildirim sağlar ve eğitim yönetiminde sürekli iyileştirme sürecini de destekler (Bush, 2020). Eğitim yöneticileri, karar verme süreçlerinde çok farklı modeller kullanabilirler. En yaygın kullanılan modeller şunlardır:

- *Rasyonel Karar Modeli:* Bilgiye dayalı, sistematik ve mantıklı karar alma sürecini ifade eder (Simon, 1997).
- *Sezgisel Karar Modeli:* Yöneticinin daha ziyade deneyimleri, içgüdüleri ve sezgileriyle hareket ettiği bir modeldir (Hoy & Tarter, 2008).
- *Politik Karar Modeli:* Örgüt içindeki güç dengeleri, çıkar çatışmaları ve politik etmenleri göz önünde bulundurarak karar alma sürecidir (Strike & Egan, 2012).
- *Artımlı Karar Modeli:* Büyük değişimler yerine görece küçük ve aşamalı karar değişiklikleri ile ilerleyen bir modeldir (Bush, 2020).

Eğitim yönetiminde karar verme süreci, sistemsel bir yaklaşımı gerektiren ve birçok faktörü kapsayan bir süreçtir. Eğitim yöneticileri, kararlarını bilimsel temellere dayandırarak, etik ilkeleri gözetenerek ve tüm paydaşların beklentilerini dikkate alarak almalıdır (Leithwood, Sun & Pollock, 2017). Günümüzde yapay zekâ uygulamaları ve büyük veri analitiğinin eğitim yönetiminde karar verme süreçlerine entegrasyonu şüphesiz ki bu doğrultuda pek çok yeni fırsatı oluşturacaktır (Bush, 2020).

2. Eğitim Yönetimi ve Karar Verme

Eğitim yönetimi ve karar verme ilişkisi, eğitim süreçlerinin en etkili biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine olanak tanıyarak büyük bir önem arz eder. Eğitim yöneticileri, örgütsel hedeflere ulaşabilmek amacıyla stratejik ve tutarlı kararlar almak zorunda olduklarını her zaman akıllarında bulundurmalıdır (Örnek, Avcı & Haşcelik, 2022). Anılan bu süreç, etkin

kaynak kullanımı, öğretmenlerin yönetimi, öğrenci başarısının artırılması gibi parametreleri içermektedir. Eğitim yönetiminde karar verme süreci, salt yöneticilere özgü bir durum değil; öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında iş birliğine dayanan oldukça karmaşık bir süreç olarak kabul edilmektedir (Bektaş, 2023). Bu durum, eğitim kurumlarının daha demokratik bir yapıya kavuşmasıyla birlikte, tüm paydaşların gereksinimlerinin dikkate alınarak geleceğe yönelik etkili hamleler geliştirmesine olanak vermektedir. Bu sayede eğitimsel anlamda nitelik ve etkili ilerleme hedeflerine daha kolay bir şekilde ulaşılması sağlanabilir ve örgütsel başarı güvence bir nevi altına alınmış olur. Eğitimin niteliğini arttırmak için gereken girişimlerin dinamik ve esnek yapısının korunması gerektiği de asla unutulmamalıdır (Yılmaz, 2021). Bu perspektif ile bakıldığında, eğitim yöneticileri yalnızca yönetsel kararlar almakla kalmayıp aynı zamanda öğretimsel süreçleri destekleyen ve geliştiren yaklaşımları tanıtmak ve benimsemekle de sorumludurlar. Yöneticilerin bu noktada proaktif olmaları, sürekli değişen dünyaya uyum sağlamak açısından kritik önemdedir. Dahası, öğrenme ve öğretmeyi etkileyen girdilerin ele alınması başarının anahtarlarından biri olarak görülmelidir (Koşun, 2023).

2.1. Bir Karar Verme Alanı Olarak Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi kavramı, eğitim kurumlarının yetkin biçimde yönetilmesi ve ileriye taşınmasına işaret eder (Adıgüzel, 2022; Çiftçi, 2024). Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul mensubunun etkin bir şekilde yönetilmesi ve uyum içinde çalışmasının sağlanması gibi alt başlıklar da burada izlenmektedir. Eğitim yönetimi, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara uygun bir şekilde bilimsel, kültürel ve sosyal değerlerin kazandırılmasını sağlamak gayesiyle öncelikli olarak stratejik hedefler belirler ve bunlara erişmek adına gerekli organizasyonu yapılandırır. Eğitim politikalarının belirlenmesi, sürekli iyileştirme faaliyetleri aracılığıyla kalite güvencesinin sağlanması gibi süreçler de söz konusu yapıda yer almaktadır (Köse & Sezgin, 2024). Eğitim ortamının daimî olarak gözden geçirilmesi, öğretim yöntemlerinin güncellenmesi ve dijitalle süreçlerin entegrasyonu gibi konular da en temel maddelerdendir. Bu nedenle, eğitim yönetimi sadece mevcut sistemleri değil gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaç ve gelişmelere yönelik gündem hazırlıklarının da göz önünde bulundurmaya zorundadır. Örgütler, değişen toplumsal anlayışlar için hazır olmalı ve değişim süreçlerini yönetebilmelidir.

2.2. Karar Verme

Karar verme süreci, eğitim yönetimi alanında son derece büyük bir rol oynamaktadır ve bu süreç, birbirini takip eden adımlardan oluşmaktadır (Akyürek & Gündoğan, 2023). Bu saikle ilerlerken karşılaşılan problem

durumunu en iyi biçimde tanı(mla)mak hayati önem taşımaktadır (Kale, Akçin, Başoğlu & Başoğlu, 2024). Bu tanımın yapılması, ileride atılacak tüm adımların temelini oluşturur ve sürecin başlangıç noktasıdır. Bunu takiben problemin çözümü için olası seçenekler değerlendirilir. Her bir seçeneğin avantaj ve dezavantajları listelenirken, mevcut verilerin analizi yapılır (Alp, Daniş, Burç, Akdoğan, Aslan, Evruk, Kaya & Aktay, 2023). Bunların dışında paydaş görüşleri de dikkate alınabilir. Bu durum, karar verme sürecini daha da sağlamlaştırır ve katılımcılık ilkesini de gözetir. Ardından, en uygun seçeneğe karar verilerek bu seçeneğin hayata geçirilmesi için etkili bir eylem planı oluşturulmalıdır. Bu eylem planı, belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak net alt kararları içermeli ve uygulanabilir, hayata geçirilebilir olmalıdır. Sürecin son aşamasında, alınan kararların etki ve sonuçları çeşitli yollarla gözlemlenerek, gerektiğinde düzeltici/düzenleyici önlemler alınır. Bunların yardımı ile sürecin etkinliği artırılmış olur ve eğitim yönetimde karşılaşılabilecek zorluklara çok daha iyi bir şekilde yanıt verilebilir. Bu aşamalar, eğitim yönetimde etkili karar almak için gerekli olan sistem yaklaşımını temsil eder ve karar verme sürecinin her adımını bir bütün olarak ele almayı da mümkün kılar. Sonuç olarak bu süreç, eğitim yönetimde hem etkili kararlar almak hem uzun vadeli hedeflere zaman içinde ulaşmak için gereklidir (Of & Kılıçaslan, 2023).

3. Etik ve Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimde etik boyutu gözetmek, yöneticilerin karar verme süreçlerinde ahlaki ilkeleri dikkate alarak hareket etmelerini sağlar (Alp, Daniş, Burç, Akdoğan, Aslan, Evruk, Kaya & Aktay, 2023). Bu karmaşık hatta “bulanık” süreç; doğru ve yanlış addedileni tespitin ötesinde, kararlara yönelik sosyal ve bireysel değerlerin, kamu yararının, adaletin ve dürüstlüğün vurgulandığı sağlam bir zemin oluşturmayı amaçlamaktadır. Eğitimin toplumsal bir kurum olarak üstlendiği işlev, etik yönetimle yakından ilintili ve bireylerin yaşam kalitelerini arttırmaya dönük biçimde düşünülmelidir (Yücel & Kasapoğlu Tankutay, 2023). Eğitim yöneticileri, profesyonel etik standartlarına uygun bir biçimde sorumluluklarını yerine getirirken belli prensipleri de dikkate alarak hareket etmelidir. Eğitim örgütleri ve kararları uyarınca etik yönetim, öğrenen ve öğretmenlerle birlikte, geleceği inşa eden herkesi bir şekilde etkileyen; topluma yön veren önemli uygulamaları barındırmaktadır (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Önder, 2024).

Eğitim yönetimindeki bu türden etik öğeleri, ilgili tüm bireylerin yaşamlarının çeşitli yönlerine olumlu etki ederken, sahip oldukları sosyal sorumlulukları da daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bakış açısıyla eğitimde etik ilkelerin uygulanması,

sürdürülebilir bir gelecek için büyük bir önem taşımaktadır ve eğitim sisteminin dönüşümüne ve güçlenmesine olanak tanınırken, aynı zamanda bireylerin kendi potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmeleri için de hazırbulunuşluğun sağlandığı durumlar açığa çıkarılmaktadır (Birlik, 2024).

3.1. Etik Kavramı: Temel İlkeleri

Etik olgusu, bireylerin tutumlarına ya da örgütsel davranışa ışık tutan eden moral değerler bütünüdür. Bu geniş ölçekli tanım esasen toplumsal hayatın hemen hemen her alanında, çeşitli mizanlar ve ilişkiler içinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Temel nitelikli etik ilkeler arasında; doğruluk, sorumluluk ve saygı gibi kavramlar bulunmaktadır. Bunlar, bireylerin ve toplulukların karşılaştıkları etik ikilemler esnasında duraksama ve belirsizliğin önüne geçerek karar verirken kullanabilecekleri bir dizi evrensel normu temsil eder ve insan ilişkilerinin temel taşlarını oluşturur (Özcan, 2022). Eğitim yönetiminde etik ilkeler, alınan kararların tarafsız, saygınlık ve dürüstlük çerçevesinde gerçekleşmesini zorunlu kılmaktadır. Bunlar aracılığı ile eğitim örgütlerinde güven ve saygı çerçevesinde bir atmosfer oluşturulup öğrenme ve gelişim süreçlerinin en iyi şekilde desteklenmesi sağlanır. Bunlardan başka, etik anlayışı, bireylerin kişiler arası ilişkilere daha duyarlı ve empatik biçimde yaklaşmalarını teşvik ederek toplumsal uyumu güçlendirir ve sosyal bütünlüğü destekler. Bu sebeple eğitim kurumları için etik ilkelerin her zaman için dikkate alınması, yalnızca bireylerin değil aynı zamanda toplumun genel yapısının sağlıklı işleyişini destekleyerek bireyler arasında sürdürülebilir bir bağ kurma noktasında önemli yer edinmektedir (Duman, 2023; Sevgi, Ayyıldız & Yılmaz, 2023). Ayrıca eğitimde etik bilincinin oluşturulması, akademik başarı kadar toplumsal ve bireysel sorumlulukların da hatırlatılarak gelecek nesillerin daha bilinçli ve özgür düşünen bireyler olarak yetiştirilmesine yardımcı olur. Bu nirengi noktasından hareketle denilebilir ki etik ilkeler, eğitim sürecinin akademik bir çerçeveye kalmayıp öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve sosyal yetkinliklerini de destekleyen bir odak noktası olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaş, 2024).

3.2. Etik Karar Verme ve Eğitim Yönetimi

Etik karar verme süreci, eğitim yönetiminin kuramsal ve uygulama alanlarında yöneticilerin farklı alternatifleri detaylı bir şekilde değerlendirme ve bu seçenekler arasından en uygun çözümü etik ilkelere dayalı olarak seçme sürecine odaklanmaktadır. Bu bilişsel yükü yadsınamayacak süreç, yöneticilerin karşılaştıkları çeşitli zorluklar karşısında insani değerlere ve toplumsal normlara da bağlılık göstermelerini ve bu değerleri muhafaza etmelerini gerektirmektedir (Tan, 2023). Hem bireysel hem örgütsel

değerlerin dikkate alınması, bu bağlamda son derece kritiktir. Bunun sebebi, her alınan kararın, dolaylı ya da doğrudan bireyler ve topluluklar üzerinde etkiler bırakabilmesi durumudur. Tüm ilgili paydaşların çıkarlarının dengelenmesi ve gereksinimlerin doğru şekilde karşılanmasını sağlamak bu sürecin temel bileşenlerindedir. Eğitim yöneticileri, bu etik karar verme mekanizmalarında mümkün olduğunca ön yargılarından uzak kalmalı, analitik bir yaklaşım benimseyerek hareket etmelidir (Çalışkan & Efeoğlu, 2024; Sevgi & Yılmaz, 2023). Bilhassa eğitim hakkı, fırsat eşitliği gibi hassas konularda, eğitim yöneticileri etkili ve sürdürülebilir çözümler geliştirmekle yükümlüdür. Bu da eğitim yöneticilerinin net ve objektif biçimde hareket etmelerini zorunlu hale getirir. Bunların yanı sıra karar süreçlerinde ortaya çıkan çok çeşitli zorlukları aşabilmek adına paydaş görüşlerine kulak vermek ve bu görüşleri karar alma süreçlerine aktif bir şekilde entegre etmek önemlidir. Bu yapıcı yaklaşım doğrultusunda, kapsayıcı bir eğitim yönetimi anlayışı da geliştirilebilir. Gün geçtikçe okul yöneticileri için daha zorlayıcı hale gelen eğitim sistemleri, yöneticilerin bu tür etik sorumlulukları yerine getirmesini daha da önemli hale getirmektedir. Bu nedenle etik karar verme süreci, yöneticilerle birlikte öğrencilerin, ebeveynlerin ve ailelerin; toplumun genelinin menfaatine olacak şekilde regüle edilmelidir (Şimşek Kuloğlu & Koşar, 2022).

4. Eğitim Yönetiminde Etik Karar Verme: Örnekler

Eğitim yönetiminde etik karar verme süreçleri, eğitim yöneticilerinin hakkaniyetli ve çeşitlikçi kararlar almasını sağlamayı amaçlayan detaylı bir yaklaşımdır. Bu süreçler, kurumsal yapının yanı sıra eğitim ortamının kendine özgü dinamikleriyle birlikte değerlendirildiğinde, alınacak kararların tüm paydaşlar için ahlaki standartlara en uygun olması gerekliliğini vurgular. Eğitimde etik karar verme, öğrenci disiplini, öğretmen atamaları, bütçe dağılımı gibi birçok alanda temel bir gereklilik olarak öne çıkar ve bu noktada eğitim yöneticileri esasında büyük bir sorumluluk üstlenirler (Turan Yılmaz, 2024). Eğitim yöneticileri, zorluklarla karşılaştıklarında, kişisel değerlerini bir kenara bırakarak nesnel hareket etmeye dikkat etmeli ve buna uygun bir yaklaşım sergilemelidir. Bu da demektir ki, etik davranışlar; yöneticilerin karar alma süreçlerini doğrudan etkileyen önemli unsurlardır ve bu süreçler, örgütsel iletişim ve etkileşimin sağlıklı yürütülmesi için de esastır. Eğitimde etik kararlar almak, aynı zamanda kurumsal değerler ile toplumsal normlar arasında bir denge kurmayı da gerektirir. Yöneticiler, bu süreçte uygun danışmanlık hizmetlerinden faydalanarak karşılarına çıkan etik ikilemlerin ve sorunların üstesinden gelmeli; bu sorunları yapıcı bir şekilde çözüme yetilerini kapasitelerini geliştirmelidir (Akyürek & Gündoğan, 2023). Sonuçta

eğitimdeki etik karar verme süreçleri, bireysel yönelimli bir sorumluluk değil toplumsal bir yükümlülük ve tamamlanması gereken bir ödevdir. Eğitim yöneticileri, bu farkındalıkla ilerleyip topluma daha iyi bir eğitim sunmak adına büyük çaba sarf etmelidir.

4.1. Disiplini Sağlamak ve Sürdürmek

Öğrenci disiplini ve ceza uygulamaları mefhumları, eğitim yönetiminde sıklıkla karşılaşılan ve oldukça önemli olan etik karar alma durumlarına işaret eder. Öğrencilerin farklı sebeplerle disiplin cezaları ile karşılaşma durumu, sadece eğitim sisteminin değil aynı zamanda toplumun genel ahlaki yapısının da bir yansıması olarak görülmelidir. Öğrencilere disiplin cezaları verilirken, adalet ve eşitlik ilkeleri her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Cezaların uygulanmasında, her öğrenciye eşit imkanlar sunulmalı ve böylece daha adil bir süreç işletilmelidir. Bunlar kadar cezalarda kişisel ön yargılardan kaçınılması da şarttır (Dönmez E., 2022). Disiplin uygulamalarında öğrenci hakları hep korunmalı ve cezaların eğitsel niteliği ön planda tutulmalıdır. Bu kapsamda disiplin cezaları, bir cezalandırma aracı olarak değil ilgili öğrencilere hatalarını anlama ve düzeltbilme fırsatı sunan bir edim olarak görülmelidir. Anlayışlı ve duyarlı bir yaklaşım sergilenmeli, hataların telafisi için öğrencilere fırsatlar tanınmalı ve bu sayede öğretim sürecine katkılar sağlanmalıdır. Bu kapsamda aynı zamanda okulun eğitim politikasına da uygun hareket edilmelidir. Eğitim kurumlarının, disiplin politikalarında yer alan maddeleri uygularken, öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de dikkate alması büyük önem taşımaktadır (Güner, 2024; Tan, 2022). Etik kararlar, sadece öğrenci gelişiminin desteklenmesi değil, okul ikliminin olumlu kılınması için de anahtar görevindedir. Sağlıklı bir eğitim ortamı yaratmak, öğrencilerin ruhsal gelişimini ve akademik başarısını arttıracaktır. Her bireyin kendini ifade etme hakkı gözetilmeli, öğretmen-öğrenci etkileşimi bu anlamda daha da güçlendirilmelidir. Bu türden bir etkileşim öğrencilerin kendine güven duymalarını da sağlayacaktır (Kumbuzoğlu Yöndem, 2024; Yılmaz, 2024).

5. Eğitim Yöneticileri için Etik Karar Verme Becerileri

Eğitim yöneticileri için etik karar verme becerilerini geliştirmek, çok katmanlı ve çok boyutlu bir yapıya sahip olmasının yanı sıra, eğitim ortamında karşılaşılan farklı nitelikteki durumlarla başa çıkma yeteneğini de yöneticiler için önemli ölçüde artırmaktadır. Yöneticilerin karar verme süreçlerinde etik normlara uygun hareket edebilmesi için bu becerilere asgari düzeyde sahip olmaları bir gereklilik teşkil etmektedir. Bu bağlamda, eğitim alanında sağlıklı bir yönetim anlayışının oluşturulabilmesi, etik ilkelerin doğru bir şekilde uygulanmasıyla mümkün hale gelmektedir (Avolio, Walumbwa & Weber,

2009; Ayyıldız & Yılmaz, 2021; Şen & Özdemir, 2024). Eğitim yöneticilerinin karşılaştığı zorluklar, salt yönetsel kararlarla sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda da şekillenmektedir. Bu açıdan bakıldığında etik karar verme becerileri, eğitim yöneticilerinin etkili bir liderlik sergilemeleri açısından hayati öneme sahiptir. Eğitimdeki etik yaklaşımlar, sürdürülebilir bir gelişim için öne çıkmakta ve yöneticilerin bu konudaki yetkinlikleri, eğitim sisteminin genel dinamiklerini de direkt olarak etkilemektedir. Etik karar verme, örgütler kadar toplumsal değerlere olan duyarlılıkla ve bireylerin haklarına saygı gösterilmesiyle de verimli bir şekilde gerçekleşir (Kale, Akçin, Başoğlu & Başoğlu, 2024). Yöneticilerin etik karar verme yetenekleri; öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer tüm paydaşlar nezdinde güven ortamı oluşturacak biçimde yapılandırılmalıdır. Bu eksende, yöneticilerin kendi etik anlayışları ile ilgili mevzuat arasında doğru bir denge sağlamaları gerektiğinden, sürekli öğrenme ve kendini geliştirmeye yönelik adımlar atmaları önemlidir. Eğitim alanında yapılan bu tür etik karar verme çalışmaları, eğitim sisteminin genel kalitesini artırma ve daha iyi bir gelecek için güvenilir temeller atma yönünde büyük bir adımdır (Turgut, Beydilli & Öztürk, 2025). Bu becerilerin geliştirilmesi, kurumsal hedeflerle sınırlı kalmayıp eğitim camiasının toplumsal bir bağlam içinde sağlıklı işleyişini de desteklemektedir.

5.1. Empati ve Duyarlılık

Empati ve duyarlılık, eğitim yöneticileri için son derece vazgeçilmez iki erdemdir. Empati, başkalarının duygularını anlama ve bu duyguları kendi karar verme süreçlerine entegre etme yetisi olarak tanımlanabilir ki bu da günümüz eğitim sisteminde yöneticiler için oldukça önemlidir (Kahveci & Babayiğit, 2024). Bu beceri, yöneticilerin paydaşlarla daha etkili, anlamlı ve derin bir iletişim kurmalarını sağlayarak karşılıklı güvene dayalı bir ortam oluşturma yolunda da büyük bir adım arz eder. Duyarlılık ise, yöneticilerin toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara karşı hassasiyetle yaklaşmalarını ve bu ihtiyaçları dikkate almalarının zaruriyetini ifade eder. Tam da burada empatinin ve duyarlılığın birleşimi, karar alma süreçlerinde daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olur.

Empati ve duyarlılık, eğitim yöneticilerinin karar alırken daha insancıl çözümler üretebilme yeteneğini artırarak herkesin daha iyi bir öğrenme ve çalışma alanı bulmasına imkân tanır. Bunun sayesinde empati ile duyarlılık kavramları, eğitim sisteminin özünü oluşturan insan ilişkilerinin daha da güçlenmesine de önemli bir katkıda bulunmuş olur. (Ayyıldız, Yılmaz & Baltacı, 2021; Demir B., 2023; Kahveci & Babayiğit, 2024). Eğitim yöneticileri, bu iki etken sayesinde okul içindeki ve dışındaki topluluklarla

da sağlıklı ve olumlu etkileşimler kurma şansını elde ederler. Bu olanak, ilgili taraflar için birlikte daha aydınlık bir gelecek oluşturma arzusunu doğurur (Galolar, 2021).

Eğitimde empatinin ve duyarlılığın önemi, hiç şüphesiz geleceğin nesillerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Zira bu nitelikler, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirirken eğitim sürecinde olumlu bir atmosferin oluşmasına olanak tanır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin empati ve duyarlılık gibi insanî değerleri benimsemesi, okul örgütünü öğrenen ve gelişen bir kurum yapar.

5.2. Kritik Düşünme ve Analitik Yetenekler

Kritik düşünebilme ve analitik yetenekler, eğitim yöneticileri için etik karar verme süreçlerinde başat bir rol oynamaktadır. Kritik düşünme, hâlihazırdaki durumu 360 derece değerlendirme kapasitesine işaret etmesinin yanı sıra hem objektif hem kapsamlı biçimde bir değerlendirme yapabilmeyi de içerir (Kale, Akçin, Başoğlu & Başoğlu, 2024). Öte yandan analitik yetenekler, eldeki verilerin etkili şekilde işlenmesi ve bu verilerden uygun sonuçların çıkarılması sürecine katkı sunar. Bu iki yeteneğin, diğer bir deyişle, kritik düşünme ile analitik düşünme becerilerinin bileşimi, yöneticilerin karşılaştıkları karmaşık ve çok boyutlu durumlarda en doğru ve en uygun kararı vermelerine yardımcı olmaktadır (Ayyıldız & Yılmaz, 2023a; Kalkan & Topçu, 2024; Uluçay, 2025; Yılmaz, Şahin-Atılğan & Güzel-Sekecek, 2024). Etik karar alma süreci içinde, yöneticiler alternatif yöntem ve stratejileri değerlendirirken, potansiyel olumsuz etkileri analiz etme ve sonuçları öngörme becerisini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Bu, yöneticilerin karşılaşılan sorunlara yanıt vermelerini ve gelecekte karşılaşılabilecekleri zorluklar için de sağlam bir zemin oluşturmalarını sağlamaktadır. Yine bu sayede kendilerinin daha sorumlu seçimler yapabilecekleri bir ortam oluşturulmaktadır. Eğitim yöneticilerinin bu yetenekleri etkin biçimde kullanmaları, mesleki hayatlarını ve eğitim sisteminin tümünü olumlu şekilde etkilemektedir. Eğitimde niteliğin arttırılması ve etik değerlerin güçlendirilmesi açısından kilit rol oynayan bu yetenekler bireysel ve kolektif gelişimi destekleyen bir temel arz eder (Ayyıldız & Yılmaz, 2023b; Çağlar & Şahin, 2023).

6. Eğitim Yöneticilerinin Etik Karar Verme Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar

Eğitim yöneticileri, etik karar verme sürecinde karşılaştıkları birçok zorlukla başa çıkmak zorundadırlar ve bu sorunlar çoğu zaman dikkatle ele alınması gereken bir niteliğe sahiptir. Eğitim kurumlarında alınan her bir karar, farklı değerlerin ve çıkarların kesiştiği bir nokta haline gelmekte ve bu durum,

çeşitli etik ikilemleri açığa çıkarma potansiyeli taşımaktadır. Örneğin eğitim yöneticileri, öğrenci ve öğretmen haklarını dengelerken, kurumsal hedefler ile bireysel ihtiyaçlar arasında da adaletli bir denge oluşturmak zorundadırlar (Aktaş, 2022). Bu süreç, mantıksal düşünme becerisini ile empati, duyarlılık ve adalet gibi önemli etik kavramları da içermektedir. Bu örnek, karar verme aşamasındaki bir eğitim yöneticisinin ruhsal ve bilişsel olarak nelerle yüzleştiğini açıkça ortaya koymaktadır (Bektaş, 2024; Eren, Bakan, Yıldız & Yaray, 2024). Eğitim yöneticileri için bu anlayış, sorumluluklar yerine getirilirken belirli bir etik çerçevede kalmanın sağlanmasıdır. Bunun yanında, kültürel ve toplumsal normların çoğu durumda dikkate alınması gereken önemli faktörler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin bu karmaşık zorluklarla başa çıkabilmeleri için kapsamlı bir etik anlayışa sahip olmaları gerekmektedir. İşte bu sebeplerle etik karar verme sürecinin ana dinamiklerini içselleştirmek eğitim yöneticilerinin etkili liderlik sergilemesinde ön koşuldur ve onların toplumsal fayda sağlamaları adına atacakları adımları da doğrudan etkilemektedir (Soydaş, Soydaş, Hazerli, Gündoğan & Yıldız Güzel, 2024; Yılmaz, Uysal & Nacar, 2024). Eğitim yöneticilerinin, karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilme kapasitesi ve yılmazlık becerileri, onların etik konulardaki bilgileri ile doğru orantılıdır, demekte bir beis yoktur. Bu nedenle, sürekli bir kendini geliştirme süreci içinde olmaları ve değişen koşullara uyum sağlamaları eğitim yöneticileri için oldukça kritiktir.

6.1. Çıkar Çatışmaları

Çıkar çatışmaları, eğitim yöneticilerinin etik karar verme süreçlerini olumsuz etkileyen en önemli biri olarak değişkenlerinden olarak göze çarpmaktadır. Eğitim kurumlarında, yöneticiler sıklıkla çeşitli çıkar gruplarının talepleri ile karşı karşıya kalma durumunu deneyimlemektedir. Bu, yöneticilerin, bu grupların beklentilerini dengede tutma zorunluluğu ile de karşı karşıya olmaları demektir (Birlik, 2024; Yükcünç & Saylık, 2022). Çıkar çatışmaları, sık sık okulun genel menfaati ile bireysel çıkarların birbirine zıt düştüğü durumlarda meydana gelebilir. Örnek olarak, okul bütçesinin belirli bir kısmının bir öğretim teknolojisi yatırımına tahsis edilmesi, diğer faaliyet bütçesini sınırlayabilir ve bu durum paydaşlar arasında anlaşmazlıklara yol açabilir (Aydın, 2023). Yöneticiler, bu tür durumlarla başa çıkabilmek için adil ve tarafsız bir biçimde karar verme sorumluluğunu tamamiyle üstlenmelidir. Nitekim başarılı bir yönetim anlayışı, çıkar çatışmalarını asgariye indirmeyi hedeflemeli ve aynı zamanda tüm tarafların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterdiğinin altını çizmelidir. Eğitim yöneticileri, çıkar çatışmalarıyla başa çıkarken sadece örgütlerini değil, paydaşların ve

toplumun genelinin çıkarlarını da gözetmelidir. Bu dengeyi sağlamak eğitim ortamının sağlıklı işleme ve herkesin faydasına olan bir yönetim modeli oluşturulması açısından gereklilik taşımaktadır (Murat, 2023). Dolayısı ile, yöneticilerin etik karar verme süreçleri, bu gibi karmaşık çıkar çatışmalarıyla başa çıkması gereken durumlarda daha da derinleşmekte ve karışık duruma gelmektedir.

6.2. Kaynak Kısıtlamaları

Kaynak kısıtlamaları, eğitim yöneticileri için yaşamsal bir etik karar verme sürecinde birçok önemli engel oluşturmaktadır. Bu kısıtlamaların etkisi, eğitim kurumlarının karşı karşıya kaldığı idari türden engellerle bir araya geldiğinde ise süreç daha da karmaşık hale gelmektedir. Aslında, bilindiğı üzere eğitim kurumları, çoğu zaman sınırlı mali kaynaklar ve insan kaynağı ile eğitim faaliyetlerini sürdürmek zorundadır (Eruslu, Güven, Kasırga & Arslan, 2023). Bu zorlayıcı gerçek, yöneticileri mevcut kaynakların hem verimli hem etkili şekilde kullanılması konusunda zorlu kararlar almak durumunda bırakmaktadır. Bütçesi oldukça kısıtlı olan bir okuldaki yönetici, sınıf mevcudunu azaltmayı hedefleyerek yeni öğretmen alımını gerçekleştirmeyi arzulayabilir. Fakat bu süreçte mevcut kaynakların yeterliliğı açısından öğretmen başına düşen öğrenci sayısını arttırmak zorunda kalabilir. İşte bu tür durumlar, eğitimin kurumsal hedefleri ile etik sorumluluklar arasında çok yönlü bir denge sağlamayı gerektiren karmaşık bir yapı olarak izlenmektedir. Bu sayede yöneticilerin, bu kısıtlı kaynakların en adil ve etkin bir şekilde dağıtılmasını sağlarken, eğitimin niteliğini her koşulda koruma ve iyileştirme yükümlülüğünde olmaları beklenmektedir. Diğer bir ifade ile, kaynak kısıtlamaları altında karar verme süreçleri, eğitim yöneticileri için hem içsel hem dışsal birçok faktörün dikkate alınmasını gerektiren oldukça zorlu bir süreç haline dönüşmektedir (Güngör, 2022). Bu aşamada, eğitim yöneticileri yalnızca bütçelerini değil aynı zamanda eğitim politikalarını ve öğretim yöntemlerini de dikkate alarak bu zorlu karar verme sürecinin üstesinden gelmeyi amaçlamalıdır ki stratejik bir yaklaşım geliştirerek sınırlı kaynakların en verimli şekilde kullanılmasının sağlanması mümkün olabilsin. Nitekim bilindiğı gibi eğitim süreçlerinde kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesi, eğitimin kalitesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

7. Eğitim Yönetiminde Etik Karar Verme ve Hukuki Boyut

Eğitim yönetiminde etik karar verme süreci, belirgin bir şekilde hukuk ile yakın ve vazgeçilmez bir ilişki içinde gözlenmektedir. Hukuk, eğitim ortamında alınan kararların belirli yasalara ve düzenlemelere uygun

olmasını sağlarken etik ilkelerin ihlal edilmesini önlemek adına önemli bir rol de üstlenmektedir. Eğitim yöneticileri, alacakları kararları oluştururken mutlaka yasal gereklilikleri dikkate almalı ve bu önemli gerekliliklerin etik değerlerle herhangi bir şekilde olumsuz bir çatışma içerisinde olmamasına özen göstermelidir (Çelebi, 2022). Sarf edilen bu çaba, eğitim kurumlarının yasal çerçeveye uyumlu faaliyet göstermesini sağlamakla kalmaz etik karar verme süreçlerinin güçlenmesi ve geliştirilmesine büyük katkılar da sağlar. Nitekim hukuk ve etik arasında uyumlu bir ilişkinin kurulması, eğitim alanında adil, eşitlikçi ve yönlendirici uygulamaların gerçekleştirilmesine önemli ölçüde yardımcı olmaktadır. Bu uyum, öğrenci başarısını artırırken eğitim sisteminin genel etkinliğini de yükseltmektedir. Eğitim yöneticilerinin, hem hukuki sorumluluklarını titizlikle yerine getirmeleri hem etik ilkeleri göz önünde bulundurmaları, okulun işleyişi ile toplumun genelini olumlu şekilde etkileyen çok önemli bir durum arz eder (Demir G., 2023; Özdemir,2022). Etik karar verme süreçleri, uzun vadeli düşünme ve stratejik planlama ile güçlenirken, eğitimde insana odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkinin daha kritik bir düzlemde şekillenmesini sağlar (Çakaloz, 2023). Bunlar sonucunda, eğitim alanı; daha sürdürülebilir, etkili ve olumlu sonuçlar doğuran bir ekosisteme kavuşmuş olur. Eğitim yöneticilerinin bu konulardaki özeni, toplumda daha bilinçli ve etik değerlere sahip bireylerin yetişmesine de zemin hazırlar. Bu bağlamda hem etik hem hukuki sorumlulukları gözetten bir eğitim yöneticiliği anlayışı, birey ve toplumların yararınadır.

7.1. Yasal Çerçeve ve Etik İlkelerin Uygulanması

Yasal çerçeve, eğitim yönetiminde kritik bir rol üstlenen ve eğitim süreçlerini etkili bir biçimde yönlendiren; yöneticilere rehberlik eden oldukça önemli bir yapı taşı niteliğindedir. Bu çerçeve, eğitim sistemlerinde belirli etik ilkelerin başarılı biçimde uygulanmasını güvence altına alırken bu ilkelerin eğitimle ilgili tüm bileşenlere sistematik olarak entegre edilmesini de bir yandan mümkün kılmaktadır (Yolcu & Ozan, 2024). Eğitim yöneticileri, yasal düzenlemeleri ve bunların uygulamalarını takip ederken bu düzenlemelerin arka planında yer alan etik ilkeleri benimsemeli ve bu ilkeleri günlük pratiklerine etkin biçimde dahil edebilmelidir. Yasal düzenlemeler çoğunlukla genel etik prensiplerle örtüşmekte olsa da uygulama aşamasında detaylar ve farklı yorumlamalar kendini gösterebilir (Baran, 2021). Bu nedenle, yöneticilerin yasal düzenlemelerin “ruhunu”, asıl amacını ve sonuçlarını çok iyi kavrayarak eyleme geçmeleri son derece önemli bir gerekliliktir. Etik ilkelerin gözetilmesi durumu, eğitim alanında alınan kararların insan odaklı, adil ve duyarlı şekilde tezahürüne

olanak tanırken, bunun neticesinde eğitimin nitelikli olması, öğrenen ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin olumlu yönde gelişmesi ve dolayısıyla eğitime duyulan güvenin güçlenmesi gibi önemli sonuçlar doğurur. Bu prensiplerin sindirilmesi, eğitim ortamlarında destekleyici bir atmosferin oluşumuna büyük katkılar sağlar (Demircili, 2024). Tüm bunlar sayesinde, öğrenme süreçleri desteklenirken, tüm paydaşların daha iyi bir eğitim deneyimi yaşaması mümkün hale gelir; bu durum okul topluluğu için büyük bir kazanç demektir, diye düşünmek yanlış olmayacaktır. Eğitimin bu hayli dinamik yapısı içinde yöneticilerin sorumlulukları yalnızca mevcut düzenlemelere uymakla sınırlı kalmamalı; bu düzenlemelerin ötesine geçerek eğitim camiasına ve topluma değer katacak yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeleri de beklenmelidir (Argon & Ertürk, 2021). Dolayısıyla, yöneticilerin bu yasal çerçeveyi ayırt edici, kritik bir araç olarak görmesinde fayda vardır ki bunu etkili bir şekilde kullanarak eğitim sisteminin daha iyi bir şekilde işlemesine katkıda bulunabilsinler ve öğrenciler ile öğretmenlerin haklarını koruyarak herkes için daha adil ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı geliştirebilsinler. Bu bakış açısı, eğitimde kalitenin artırılması ve sürdürülebilir gelişim açısından önem teşkil etmektedir.

8. Sonuç ve Öneriler

Eğitim yönetiminde etik karar verme, yöneticilerin her geçen gün artan düzeyde karşılaştığı karmaşık, çok boyutlu ve derin bir süreç olmaya devam etmektedir. Nitekim bu kavram seti, eğitim sisteminin işleyişi kapsamında, eğitim yönetimi alanında, kendisine önemli bir konum edinmiştir (Bektaş, 2023; Eminoğlu, Ünver, Arslan & Oğuz Çetin, 2024; Turan Yılmaz, 2024). Eğitim yöneticileri, sürekli olarak dinamik ve değişken bir ortamda paydaşlarla etkileşimde bulunmakta bu da onların düzenli olarak karşılaştıkları sorunları çeşitlendirmektedir. Bu süreç bünyesinde etik ilkelerin doğru, adil, mantıklı ve tutarlı bir biçimde benimsenmesi hayati önemdedir (Beden, Yağcı, Akalın & Keskin, 2024; Sincar, 2023). Eğitim yöneticileri bu sayede öğrencilerin ve öğretmenlerin haklarının korunmasına katkı sağlayıp eğitim kalitesinin yüksek bir seviyeye ulaşmasına da büyük bir destek sunarak toplumun genelinde eğitime dair güveni arttıracaktır. Böylelikle, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği için gerekli olan sağlam ve güvenilir temeller oluşturulmuş olunur ki; eğitimin geleceği açısından bu kuşkusuz son derece önemlidir. Etik karar verme, eğitim yöneticilerinin yasal zorunluluklara uyması gereken bir durum arz etmesinin çok ötesinde; toplumsal ve kurumsal değerlerle uyumlu bir biçimde hareket etme gerekliliğinin sağlanması gereken bir sorumluluk alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Akpınar, 2023). Yöneticilerin etik hareket kabiliyetlerini ve

“manevra sahaları”nı geliştirecek eğitim programlarının yanı sıra profesyonel rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, eğitim yönetiminin daha etkili ilerlemesi açısından gündem maddesi haline gelmektedir (Başalp & Gülöva, 2021). Tüm bunlara ek olarak, etik karar verme süreçlerinin şeffaflığının sağlanması, eğitim ortamında güven inşa edilmesine yardımcı olurken bireylerin kendilerini değerli hissetmelerine olanak tanıyacaktır. Bu sayede tüm eğitim camiasının motivasyonunu arttırılarak genel olarak eğitim sisteminin dinamikleri iyileştirilecektir. Bu süreçler sonucunda işlevselliği daha yüksek bir eğitim sistemi ortaya çıkacak, yöneticilerin etik ilkelere bağlı kalması sadece kendi görevlerini yerine getirmeleri açısından değil, eğitim sisteminin bütünlüğü, niteliği ve sürdürülebilirliği açısından da önem taşıyacaktır (Yılmam Ongun, Doğan & Erkol, 2024).

Özetle, etik bir çerçeveye tabi olarak hareket eden yöneticiler hem bireysel hem örgütsel hedeflere ulaşma noktasında çok daha etkin, verimli ve etkili hale gelme potansiyeline sahip olacaktır. Eğitimde etik karar verme süreci, yöneticilerin karşılaşacakları sorunları çözmeye, alternatif yollar geliştirmeye ve yenilikçi çözümler üretmeye altının çizilmesi gereken bir süreç bütünüdür (Diktaş, 2021; Dönmez, E., 2022; Uygur, 2021). Alınan etik kararlar, eğitim kurumlarının gelişimini ve ilerleyişini teşvik ederken, eğitim sisteminin dinamik yapısının korunmasını sağlamada da önemli bir etken olacaktır. Nitekim eğitim yönetimindeki etik karar verme önceliği; yöneticilerin farklı nesillerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeleri ve başarıları ile geleceğe ışık tutmaları açısından değerlidir. Alınan her etik karar, eğitim kurumlarını daha ileriye taşıyacak bir zemin oluşturarak toplumda sürdürülebilir bir gelişim ortamının sağlanması açısından belirleyici bir etki yaratacaktır. Esasında karar verme sürecinde etik kriterlere bütünüyle hâkim olmak, eğitim yöneticilerine daha geniş bir perspektiften düşünme ve problemleri/krizleri hızla çözmeye yeteneği kazandırmaktadır (Demir, G., 2023). Böylece eğitim örgütleri bilgi aktarımını ve değerler sisteminin güçlenmesini destekleyen bir yapı haline gelecektir. Bu karmaşık dinamikler içinde yöneticilerin toplumsal sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri zorlu bir görevdir. Eğitimdeki değişkenlikler ve belirsizlikler göz önüne alındığında, etik karar verme sürecinin etkinliği, yöneticilerin uzun vadeli başarıları üzerinde doğrudan bir etki yaratacak ve zaman içinde eğitim sisteminin tüm aşamalarını etkileyen çok önemli bir unsur haline de gelecektir. Bu bağlamda, yöneticilerin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri, toplumda nitelikli bir eğitimin sağlanmasına katkıda bulunmakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin topluma daha faydalı olabilmeleri için gerekli olan değer temellerinin atılmasında da öncüdür.

Referanslar

- Adıgüzel, A. (2022). *Kuramdan uygulamaya öğretimde yöntemsel yaklaşım ve öğrenme süreçler stratejiler yaklaşımlar modeller yöntemler ve teknikler*. Eğitim Yayınevi.
- Akbay, H. A. (2024), Sosyal eğitimin teorik temelleri ve uygulamaları: Bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir araç. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 146-156.
- Akpınar, K. (2023). *Yöneticilerin rasyonel karar verme sürecinde baskın ilişkilerin rolü: Türkiye'nin 500 büyük sanayi kuruluşu yöneticileri üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Aktaş, H. (2022). *Kültürel temelleri ile otokratik ve narsistik liderlik*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Akyürek, S. S., & Gündoğan, R. (2023). Okul yöneticilerinin karar verme süreçlerini etkileyen faktörler: Etik değerler ve meşru olmayan görevler. *Sosyal Mucit Academic Review*, 4(4), 532-557. <https://doi.org/10.54733/smar.1369539>
- Alp, K., Danış, S., Burç, Y., Akdoğan, F., Aslan, F., Evruk, B., Kaya, E., & Aktay, Z. (2023). Öğretimsel liderlik, okulda öğretimsel liderliğin yeri ve önemi. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(37), 1829–1842.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2021). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 371-393.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Aydın, İ. (2023). *Örgütsel çatışmanın yönetiminde web 2.0 araçlarının rolü: Sakarya ili devlet ilkokulları örneği*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2021). Putting things in perspective: The COVID-19 pandemic period, distance education and beyond. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1631-1650. <https://doi.org/10.18506/anemon.946037>
- Ayyıldız, P., Yılmaz, A., & Baltacı, H.S. (2021). Exploring digital literacy levels and technology integration competence of Turkish academics. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 15-31. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.15>
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2023a). A New Chapter is Being Written About Writing Instruction: Instructional Leadership at K-12 Levels in The Age of Artificial Intelligence (AI). *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(4), 82-101. <https://doi.org/10.29329/epasr.2023.631.4>
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2023b). *Effective school management: Leadership capacity of the school principal*. D. Outhwaite & C.A. Simon (Edts.). In Leader-

- ship and Management for Education Studies: Introducing Key Concepts of Theory and Practice (pp.46-58). London and New York: Routledge.
- Baran, D. (2021). *Türkiye’de cinsiyet eşitsizliği ve ekonomik kalkınma: İller düzeyinde bir mekânsal veri analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Başalp, A. A., & Gülöva, A. A. (2021). Yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesinde zorlu görevler ve erişimi ile öğrenme odaklılık ve geri bildirim rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 39-60. <https://doi.org/10.30794/pausbed.688516>
- Beden, A., Yağcı, Z., Akalın, H., & Keskin, H. G. (2024). Küresel anlamda etik kavramı ve öğretmenlik mesleği etik ilkeleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 342-353.
- Bektaş, E. (2023). Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinin sürdürülebilir eğitim açısından önemi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2232–2239.
- Bektaş, M. (2024). Sürdürülebilirlik ve iş etiği. E.Akay & N. Palabıyık (Edt.). *Sürdürülebilir Yönetim* içinde s.83-110. Özgür Yayınları.
- Birlik, V. (2024). Platon’da adalet ve erdemin doğası üzerine. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 234-243. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1602409>
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE Publications.
- Çağlar, M., & Şahin, E. C. (2023). Eğitim yönetiminde okul yöneticileri ve yeterlilikleri çerçevesinde sınıf yönetimini etkileyen süreçlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 356-365. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.29.21>
- Çakaloz, E. (2023). *Öğretmen-öğrenci ilişkileri bağlamında bedenlenen öğretmenlik deneyimlerinin öğretmenlerle ve niteliksel olarak araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Çalışkan, Y., & Efeoğlu, İ. E. (2024). Şefkatli liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Sosyal Mucit Academic Review*, 5(4), 533-556. <https://doi.org/10.54733/smar.1529988>
- Çelebi, D. Y. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin algıladığı örgütsel adalet, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin okullarını psikolojik sahiplenmeleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Çiftçi, Ç. A. (2024). *Belirsizlik yönetiminin öğretim elemanlarının stratejik hazır bulunuşluk, dayanıklılık ve proaktif davranış özelliklerine etkisi: Yükseköğretim örneği*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı.
- Demir, B. Y. (2023). *Eğitimde sosyal adalet liderliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.

- Demir, G. (2023). Türkiye’de özel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin görev ve sorumluluğunda özel eğitim yönetimi ve özel eğitim uygulamaları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 9(19), 625-637. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.9.19.45>
- Demircili, F. (2024). *Eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Diktaş, A. (2021). Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları güncel sorunlar. *Journal of International Social Research*, 14(80), 58-79.
- Dönmez, E. (2022). *Türkiye’de okullarda eğitim teknolojileri entegrasyonu yönetimine ilişkin bir model önerisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Dönmez, M. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin şiddet söylemlerinin meşrulaştırılmasında tarihsel argümanların kullanımının özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Duman, S. (2023). *Öğretmenlerin yüksek performans algısı ve performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Eminoğlu, F. B., Ünver, Ü., Arslan, B., & Oğuz Çetin, F. (2024). Okul yönetiminde adaletli karar verme süreçleri: Okul müdürlerine yönelik bir araştırma. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 783-798.
- Eren, H., Bakan, S., Yıldız, İ., & Yaray, E., (2024). Ortaokul okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 248-262.
- Eruslu, A. F., Güven, Y., Kasırga, H. Ö., & Arslan, M. M. (2023). Eğitim yönetiminde eleştirilerin ele alınması: Eğitim yönetimini geliştirmek. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1232-1243.
- Galolar, S. (2021). *İlkokul velilerinin okullardan, yöneticilerden, öğretmenlerden beklentileri ve öğretmenlerin ve yöneticilerin bu beklentilerin karşılanmasına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Güner, E. N. (2024). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile oluşturulan matematiksel modelleme etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Güngör, G. (2022). *Strateji oluşturmak için performans ölçüm sistemlerinin kullanılması ve örgütsel performansa olan etkilerinin araştırılması*. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>

- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W., & Tarter, C. (2008). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making concepts, cases, and consequences*. Allyn & Bacon.
- Kahveci, G., & Babayigit, N. (2024). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin perspektifinden okullarda şeffaflık: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(3), 607-628. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1396888>
- Kale, Z., Akçin, S., Başoğlu, F., & Başoğlu, Ü. (2024). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine kapsamında karar verme ve mesleki özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eurasian Education & Literature Journal*, 19, 18-37.
- Kalkan, F., & Topçu, Z. (2024). Yeniliklerin yayılması çerçevesinde eğitim yönetiminde 21. yüzyıl becerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 248-262.
- Koşun, Z. A. (2023). *Alternatif eğitim yaklaşımları konusunda kamu okulları yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Köse, A. A., & Sezgin, F. (2024). Kaynak bağımlılığı kuramı çerçevesinde özel okulların yönetsel süreçlerinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 215-244.
- Kumbuzoğlu Yöndem, M. (2024). Kamu yönetiminde etik yöneticinin personelin çalışma motivasyonuna etkisi: Bir derleme çalışması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 162-195. <https://doi.org/10.38122/ased.1598559>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Murat, H. M. (2023). *Sürdürülebilir kurumsal yönetim bağlamında anonim ortaklıklara getirilen yeni yükümlülükler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Of, M., & Kılıçaslan, İ. (2023). Pozitivist yaklaşımın işletme yönetimi üzerindeki etkisi. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(36), 1702-1712.
- Önder, G. (2024). Okullarda etik iklim ve okul yöneticilerine düşen sorumluluklar. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 30-47.
- Örnek, A. Ş., Avcı, G., & Haşçelik, G. (2022). Alınan kararlar ne zaman ölümcüldür? Çalışanların karar verme stratejilerinin kriz yönetimine etkisi. *TroyAcademy*, 7(3), 392-425. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1156386>
- Özcan, U. (2022). Sosyolojide toplumsal değer ve norm kavramlarına yeniden bir bakış. *Sosyologca*, 23, 19-31.

- Özdemir, O. (2022). Özel eğitimde etik ve etik değerlendirmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 219-241. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.754783>
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Sevgi, M., Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2023). Eğitim bilimleri alanında yapay zekâ uygulamaları ve uygulamaların alana yansımaları. Ö. Baltacı (Ed.). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-IV içinde* (ss.1-18). Özgür Yayınları.
- Sevgi, M., & Yılmaz, A. (2023). Yükseköğretimde dijital dönüşüm ve metaverse. Y. Doğan ve N. Şen Ersoy (Edts.). *Eğitimde Metaverse Kuram ve Uygulamalar içinde* (ss.71-86). Efc Akademi Yayınları.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior*. Free Press.
- Sincar, M. (2023). Yapay zekâ bağlamında okul liderlerini bekleyen zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 74-85. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1407065>
- Soydaş, S., Soydaş, E., Hazerli, O., Gündoğan, V., & Yıldız Güzel, S. (2024). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik algılarının belirlenmesi. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 2(1), 27-34.
- Strike, K. A., & Egan, K. (2012). *Ethics and Educational Policy (International Library of the Philosophy of Education Volume 21)*. Routledge.
- Şen, S., & Özdemir, S. (2024). Üniversite yöneticilerinin etik karar verme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 527-565.
- Şimşek Kuloğlu, M., & Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 862-885. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1095314>
- Tan, H. E. (2023). *Okul yöneticilerinin karar erteleme eğilimleri: Bir olgubilim çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Tan, T. (2022). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Turan Yılmaz, H. (2024). *Kamu yönetiminde etik karar verme: Sakarya ilinde bir araştırma*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Turgut, M., Beydilli, A., & Öztürk, M. (2025). Okullardaki örgütsel sinizmin engellenmesinde etik liderliğin rolü. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 9(50), 91-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14788190>
- Uluçay, H. B. (2025). *Çocuklarla felsefe uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Uygar, M. (2021). *Yöneticilerin ve öğretmenlerin empatik eğilimleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi

- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Yılmam Ongun, S., Doğan, M., & Erkol, H., (2024). Okul yöneticiliğine uyum süreçlerinin yapılandırılmasına yönelik bir eylem araştırması. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 5(2), 212-234.
- Yılmaz, A. (2021). The effect of technology integration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research*, 8(2), 163-199. <https://doi.org/10.17275/per.21.35.8.2>
- Yılmaz, A. (2024). Enhancing the Professional Skills Development Project (MESGEP): An Attempt to Facilitate Ecological Awareness. *Participatory Educational Research*, 11(1), 16-31. <https://doi.org/10.17275/per.24.2.11.1>
- Yılmaz, A., Şahin-Atılğan, K., & Güzel-Sekecek, G. (2024). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. M. Korucuk (Ed.). *Eğitimin Temellerine Bakış: Program Geliştirme-Yeni Yaklaşımlar içinde* (ss.225-236). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Uysal, G., & Nacar, M. (2024). Düşünme becerilerine (yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel ve problem çözme) bakış. M. Korucuk (Ed.). *Eğitimin Temellerine Bakış: Program Geliştirme-Yeni Yaklaşımlar içinde* (ss.165-180). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.
- Yolcu, F. S., & Ozan, M. S. (2024). Stratejik yönetim perspektifinden dijital hükümet: Uygulama süreçlerine ilişkin nitel bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 2294-2318. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1577095>
- Yücel, D., & Kasapoğlu Tankutay, H. (2023). Öğretmenlerin yaşadıkları etik iklim durumlarının ve bu durumlara ilişkin çözüm yollarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 409-436. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1076119>
- Yükünç, M., & Saylık, A. (2022). Yönetici ve öğretmenlerin okul yönetiminde veriye dayalı karar verme sürecine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(2), 243-263. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1212417>

Eylem Araştırması 8

Soner Arık¹

Özet

Eylem araştırması, özellikle eğitim alanında öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından uygulanan, pratik sorunları çözmeye ve öğretme-öğrenme süreçlerini iyileştirmeye yönelik bir araştırma yöntemidir. Kökenleri Kurt Lewin'in çalışmalarına dayanan eylem araştırması, planlama, eylem, gözlem ve yansıtma aşamalarından oluşan sarmal bir süreci içerir. Bu yöntem, öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanır. Teknik, uygulamalı ve özgürleştirici olmak üzere her biri farklı felsefi temellere dayanan üç başlık altında incelenebilen eylem araştırması, geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı olarak, uygulama odaklıdır ve öğretmenlerin doğrudan katılımını gerektirir. Araştırma sürecinde öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışarak, belirli bir soruna yönelik çözümler geliştirir ve bu çözümleri uygular. Eylem araştırmasının eğitimdeki önemi, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmesi ve okulun genel kalitesini artırmasıdır. Bu yöntem, öğretmenleri eleştirel düşünmeye ve sürekli iyileştirme odaklı olmaya teşvik eder. Ayrıca, eylem araştırması, demokratik bir yaklaşımı temsil eder ve çok sayıda paydaşın katılımıyla gerçekleştirilir. Eğitim örgütlerinde değişim ve dönüşüm süreçlerini yönetmek ve öğretme-öğrenme süreçlerini iyileştirmek için etkili bir araç olan bu yöntem, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimine katkıda bulunurken, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısını artırmaya da yardımcı olur. Bu bölümde, eylem araştırmasının tarihsel gelişimi, tanımı, önemi ve geleneksel araştırma yöntemleriyle karşılaştırması detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, eylem araştırmasının farklı türleri ve modelleri incelenmiş, bu yöntemin eğitimde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sarik@ohu.edu.tr, 0000-0002-5338-9238

EYLEM ARAŞTIRMASI

Herakleitos tarafından binlerce yıl önce dile getirilen ‘‘Değişmeyen tek Şey, değişimin kendisidir’’ sözü, içinde bulunduğumuz dijital teknoloji çağında gerçekliğini küreselleşmenin de etkisiyle gittikçe daha fazla hissettirmektedir. lkeler arasında artan rekabet ve etkileşim, ülkelerin varlıklarını koruyabilmeleri için anlık değişim ve dönüşümlere sadece ayak uydurmakla kalmayıp aynı zamanda bunları başlatıp yönetebilecek lider nitelikte bireylere ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Bu ise ancak eğitim yoluyla mümkün olabilir (Fidan ve Erden, 1993).

Eğitim rgtlerinde değişim ajanı rolü üstlenen bireyler öğretmenlerdir. Grootenboer, Edwards-Groves ve Rnnerman (2015) ğretmenleri, sınıf içi öğrenme ortamlarına doğrudan etki eden en önemli etken olarak betimlemektedirler. Öte yandan, eğitim-ğretim sürecinin yürütülmesinden sorumlu bireyler olarak okul yöneticileri de gereksinim duyulan durumlarda değişim ve dönüşüm süreçlerini başlatma ve yürütme konusunda büyük önem arz etmektedirler. Zira okul yöneticilerden beklentiler ğretim liderliğinden halkla ilişkiler uzmanlığı ya da bütçe uzmanlığı gibi çok sayıda ve geniş yelpazede sorumluluğu kapsamaktadır (NASSP, 2007). Salazar (2007) ise okul yöneticilerin rollerini ğretim programının başarıyla sürdürülmesini sağlama ve öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmak Şeklinde açıklar. Öğretim programı ile akademik başarı ise ğretmen ve okul yöneticilerinin rollerinin keşiştiği bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Belirli bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı esasında tasarlanan ğretim programlarının, ilgili ders ve sınıf düzeyi bağlamında tüm okullar ve öğretmenler tarafından uygulanmaları öngörülür. Ancak eğitimin girdisi ve çıktısı insandır. ğrenme tarzı, öğrenme hızı, zekâ türü, sosyo-kültürel ve ekonomik altyapı, vb açılardan her bireyin birbirinden farklı olduğu bilinmektedir. Ayrıca her okul da içinde bulunduğu kültürel ve fiziksel evre dolayısıyla farklı kültürel özellikler göstermektedir. Bu bağlamda, her ne kadar genel itibariyle ğretim programına bağlı bir eğitim-ğretim süreci yrtlmeye çalışılsa da, bu süreçte farklı sorunlarla karşılaşılması ve bu sorunları çözerek öğretme ve öğrenme süreçlerinde iyileştirmeler yapabilmek için çeşitli değişim süreçlerinin gerçekleştirilmesi kimi zaman kaçınılmaz olabilmektedir. Elbette okul ve sınıf boyutunda düşünüldüğünde bu değişim ve dönüşüm süreçleri ğretim ve öğrenme uygulamaları boyutunda söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini geliştirme ve iyileştirmeye ve bu konularda ortaya çıkan sorunları çözmeye yönelik bilgi ve beceriye sahip olmaları

büyük önem arz etmektedir. İşte bu noktada, söz konusu durumlara ilişkin bir çözüm aracı olarak eylem araştırması karşımıza çıkmaktadır.

1. Eylem Araştırmasının Ortaya Çıkışı

Alan yazında, eylem araştırmasının kökenleri konusunda kesin ve net bir ortak görüş bulunmamakla birlikte, eylem araştırmasının Amerikalı psikolog Kurt Lewin tarafından ortaya atıldığını ileri süren araştırmacılar söz konusudur (Kemmis ve McTaggart, 1990; Zuber-Skerrit, 1993; Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). McKernan (1991), eylem araştırmasının aslında Lewin'den önceki birçok bilim insanı tarafından kullanıldığını dair kanıtlar olduğunu belirtir ve bunlara örnek olarak 1945'te Collier, 1946'da Lippitt ve Radke ve 1953'te Corey gibi sosyal reformistlerin yaptıkları çalışmaları gösterir. Frideres (1992) ise katılımcı araştırma kavramının 1970'lerde düşük gelirli ülkelerdeki kalkınma çalışmalarından ortaya çıktığını iddia eder ve söz konusu araştırmacılara örnek olarak Fals-Borda ve Frideres gibi isimlerden bahseder. Alan yazın incelendiğinde eylem araştırmasının 19. yüzyılın sonlarında Eğitimde Bilim hareketine kadar uzanan bilimsel yöntemin bir türevi olduğunu ileri sürmek de mümkündür (McKernan, 1991). Eylem araştırmasının ortaya çıkışında tarihsel ve felsefi etkileri olan çeşitli hareketlerin olduğu ileri sürülür ve bu hareketler şu şekilde özetlenir:

- Özellikle, Boone (1904), Buckingham (1926) ve Bain'in (1979) çalışmalarında, bilimsel yöntemin eğitime uygulandığı on dokuzuncu ve yirminci yüzyılın başlarındaki *Eğitimde Bilim Hareketi* (McKernan, 1991).
- Estetik, felsefe, psikoloji ve eğitim gibi alanlardaki sorunların çözümü için tümevarımsal bilimsel problem çözme yöntemini esas alan John Dewey'in *Deneyselci ve İlerici Eğitim çalışmaları* (McKernan 1991).
- Sosyal psikoloji ve insan ilişkileri eğitimi esas alan ve 19. Yüzyıldaki toplumsal sorunların nitel sosyal araştırma yoluyla ele alınması amacıyla kullanılan *Grup Dinamiği Hareketi* (McKernan 1991). Bu hareket, 1940'larda bu dönemde yaşanan İkinci Dünya Savaşı'nın şiddetli saldırıları, gruplar arası ilişkiler, ırksal önyargı ve sosyal yeniden yapılanma gibi bazı sorunları ele almak için tekrar ön plana çıkmıştır. Bu dönemin dikkat çeken araştırmacılarından biri olan Kurt Lewin, eylem araştırmasını problem yaşayan gruplara dayalı bir deneysel araştırma biçimi olarak betimlemiş ve sosyal problemlerin sosyal bilim araştırmalarının odağını sosyal problemlerin teşkil etmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ellili yıllarda ve altmışlı yılların başında endüstri alanındaki çalışmalarda eylem araştırmasından faydalanılmış ve

ABD’de Massachusetts Teknoloji Enstitüsü ile İngiltere’de Tavistock Enstitüsü’nde kararlı bir takipçi kitlesi oluşmuştur (McKernan 1991).

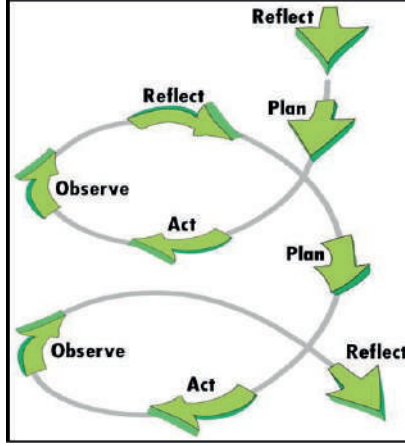
- *Savaş Sonrası Yeniden Yapılanmacı Müfredat Geliştirme Etkinliği:* Eğitimde eylem araştırması, müfredat tasarlamak ve büyük müfredat geliştirme projeleri aracılığıyla gruplar arası ilişkiler ve önyargı gibi karmaşık sorunları ele alıp çözümler bulmak için genel bir strateji olarak kullanılmıştır. Söz konusu eylem araştırmaları, öğretmenler ve okulların işbirliği ile dışarıdan araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Bahsedilen araştırmalara yönelik inceleme yapmak isteyenler için bu dönemin önde gelen araştırmacılarına örnek olarak Corey (1953), Taba (1949), ve Brady ve Robinson (1952) isimleri verilebilir.
- *Öğretmen-Araştırmacı Hareketi:* Bu hareket, Stenhouse’un (1971, 1975) ve Beşeri Bilimler Müfredat Projesi’nin çalışmalarıyla Birleşik Krallıkta ortaya çıkmıştır. Stenhouse, öğretimin tamamen araştırmaya dayalı olması gerektiğini ve araştırma ile müfredat geliştirmenin öğretmenlerin tasarrufunda olduğunu ileri sürmüştür. Başka önemli öğretmen-araştırmacı uygulamaları arasında Ford Öğretim Projesi ile Sınıf Eylem Araştırması Ağı projelerinden bahsedilebilir.

Eylem araştırmasının ortaya çıkışı konusunda farklı görüşler olsa da genel kabul, eylem araştırmasının bir kuram olarak Kurt Lewin tarafından 1940’ların ortalarında oluşturulduğu ve böylelikle kabul edilebilir bir araştırma yöntemi haline aldığı şeklindedir (Tomal, 2003; Kemmis, 2007). 1960’larda belirli dar kapsamlı örnek olaylarla ilgilendiği ve geniş bir evreni temsil etmediği için bilimsellik bağlamında eleştirilere maruz kalan eylem araştırması (Glanz, 1999), 70’li yıllarda eğitim alanında dünya çapında yeniden yaygınlık kazanmıştır (Beyhan, 2013).

2. Eylem Araştırmasının Tanımı ve Önemi

Terim ve bir kuram olarak ortaya ilk kez Lewin tarafından ortaya konduğu ileri sürülen eylem araştırması, her biri planlama, eylem ve eylemin sonucunun değerlendirilmesinden oluşan bir adımlar sarmalında ilerlemek olarak tanımlanır (Kemmis ve McTaggart 1990). Kuramın temelini analiz, bilgi bulma, kavramsallaştırma, planlama, uygulama ve eylemin değerlendirilmesini içeren eylem döngülerinden oluşan bir araştırma yaklaşımı oluşturur (McKernan, 1991). Kuramın temelinde, belirli sosyal uygulamaları anlamak ve değiştirmek için sosyal bilimcilerin, gerçek sosyal dünyadan uygulayıcıları sorgulamanın tüm aşamalarına dâhil etmeleri gerektiği düşüncesi yatar (McKernan 1991).

Eylem araştırması, bireylerin kendi uygulama alanlarıyla ilişkili sorunları çözmelerine yönelik yansıtıcı bir süreç olarak tanımlanır (Elliott, 1987; McKernan, 1991). Greenwood ve Levin (2007) eylem araştırmasını, bireylerin kendi içinde buldukları durum ve gerçekleştirdikleri uygulamalardaki sorunları belirlemek, bunlara uygun çözüm planları tasarlayıp uygulamaya koymak ve böylelikle sorunları çözüp içinde bulunulan durum ve uygulamaları iyileştirmek amacıyla söz konusu durum ya da uygulamanın diğer paydaşlarının da katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırma türü olarak tanımlarlar. Craig'in (2009) betimlemesinde pratik, katılımcı, belirsiz ve eleştirel kelimeleriyle açıklanan eylem araştırması, Pine (2009) tarafından ayrıca sürekli, yinelenmeli, kasıtlı ve dinamik bir süreç olarak tarif edilir. McCutcheon ve Jung (1990:148) eylem araştırmasını kolektif, işbirlikçi, öz-yansıtıcı, eleştirel ve araştırmaya katılanlar tarafından üstlenilen sistemik bir araştırma olarak betimler. Kemmis ve McTaggart'a (1990:5) göre eylem araştırması, katılımcıların kendi sosyal veya eğitimsel uygulamalarının rasyonellik ve doğruluğuna ve ayrıca bu uygulamalar ile bu uygulamaların gerçekleştirildiği durumlara yönelik anlayışlarını geliştirmek için katılımcıların bizzat dâhil oldukları bir tür toplu öz-düşünümsel sorgulama biçimidir. Elliot (Akt. Wallace, 1998) eylem araştırmasını, öğretmenlerin değerlendirme ve uygulamada işbirliği yaptığı, yeni stratejiler denediği ve çalışmalarını diğer öğretmenler tarafından anlaşılabilir bir biçimde kaydettiği etkileşim içeren bir süreçtir olarak tanımlar. Tüm bu tanımlar incelendiğinde eylem araştırmasının katılımcıların yetkilendirilmesi, katılım yoluyla işbirliği, bilgi edinme ve sosyal değişim olmak üzere dört temel temayı içerdiği görülür ve eylem araştırması süreci Şekil-1'de sunulan planlama, eyleme geçme, gözlemlenme ve yansıtma aşamalarını kapsayan sarmal bir döngüden oluşur (Zuber-Skerrit 1991:2).



Şekil-1. Eylem Araştırması Sarmal Döngüsü

(https://www.researchgate.net/figure/Action-research-spiral_fig1_267737361 adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Grundy ve Kemmis'e göre (1981; akt. Grundy, 1988) eylem araştırması için uygulama, gözleme ve yansıtma olmak üzere en az 3 gereklilik söz konusudur. Costello (2007), eylem araştırmasını sorunu belirleme, çözüme yönelik planlamalar yapma, eylemde bulunma, izleme/gözleme ve yansıtma, diğer bir ifadeyle geribildirim temelinde uyarlamalar yapma süreci şeklinde açıklar. Eylem araştırması, karşılıklı olarak kabul edilebilir bir etik çerçeve içinde ortak işbirliği yoluyla, hem acil sorunlu bir durumdaki insanların pratik kaygılarına hem de sosyal bilimin hedeflerine katkıda bulunmayı amaçlar (McKernan, 1991:4). Eylem araştırmasında temel amaç, belirli bir duruma yönelik belirli bir eylem planıyla bir değişim ve iyileştirme gerçekleştirmektir (McNiff & Whitehead, 2006). O'Brien (2001:3) Resim 1'de verilen sarmal döngüyle örtüşür biçimde eylem araştırmasını kısaca, bir sorunun tanımlandığı, bunun çözümü için belirlenen eylem planlarının hayata geçirildiği, uygulanan eylemlerin etkililiğinin değerlendirildiği ve gerektiği durumda mevcut soruna uygun biçimde aynı sürecin tekrar işletildiği bir tür yaparak öğrenme yöntemi olarak tanımlar.

Eylem araştırmasını eğitim açısından faydalı ve önemli kılan çeşitli sebepler söz konusudur (Mills, 2014). Öğretmenlerin aynı zamanda araştırmacı olarak doğrudan katılması beklenen eylem araştırması, öğretme ve öğrenme sürecinde geliştirilmeye ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyulan gerçek durumlara ve bunlara yönelik sistemli çözümler bulmaya odaklanır (Kuzu, 2009). Eylem araştırması bu özelliğiyle öğretmenlerin yetkin olması gereken mesleki yeterlilikler arasında kabul edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Eylem araştırması, okulun ve o okul içerisinde sağlanan eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde sağladığı yararın yanı sıra bu çalışmalara katılan öğretmenlerin öğretmenliğe dair mesleki bilgi ve deneyimlerinin çeşitlenmesi ve zenginleşmesine de katkı sağlar (Altrichter, Posch ve Somekh, 2000). Bu bağlamda eylem araştırması, öğretmenleri kendi öğretim uygulamaları ve eğitim yöneticilerini ise benimsedikleri ve sergiledikleri yönetim yaklaşım ve uygulamaları konusunda eleştirel düşünmeye, farklı düşünmeye ve iyileştirme odaklı olmaya teşvik eder.

Eylem araştırması aynı zamanda, çok sayıda bireyin katılımıyla gerçekleştirilmesi sebebiyle eğitime yönelik demokratik bir yaklaşımı temsil eder. İşbirliğine dayalı bir araştırma yöntemi olarak eylem araştırması, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin aynı zamanda birer öğrenen olarak yer aldıkları ve kendi eğitime yönelik düşünceleri ile uygulama arasındaki eksiklik ya da uyumsuzlukları ortadan kaldırmayı hedefledikleri bir yaklaşımdır. Ferrance (2000: 26), eylem araştırmasının, iç ve dış çevre de göz önüne alınarak belirli bir okulda uygulanan öğretim programının geliştirilmesi, okulun yeniden yapılandırılması, okulda mesleki gelişimin sağlanması ve akademik başarıyı artırmaya yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi amacıyla işe koşulduğundan bahsederek eğitim açısından faydasının altını çizer. Morrison, Cohen ve Manion (2000) ise eylem araştırmasını, gerek bireylerin gerekse de grupların, kurumların ya da toplulukların kültürünün değişimini sağlayacak kadar etkili bir araştırma yöntemi olarak betimlerler.

3. Eylem Araştırması ile Geleneksel Araştırma Yöntemleri Arasındaki Farklar

Öğretmenin öğretmen araştırmacı rolünü üstlendiği eylem araştırması, öğretim uygulamalarını iyileştirmenin, kendi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamanın (Hookey, 2002; West, 2011) ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmanın etkili bir yoludur (Sowa, 2009; Kane, 2014). Öğretmen araştırmacı, eylem araştırmasında tek araştırmacı olarak rol alabildiği gibi, aynı zamanda eğitim yöneticileri, alan uzmanı akademisyen ve araştırmacılar, okulun paydaşları olarak öğrenci ya da veliler, vb çok sayıda paydaş ile birlikte de çalışabilir (Beyhan, 2013). Ayrıca eğitimde eylem araştırmasının odağını küçük bir öğrenci grubundan bütün bir okula hatta bölgesel çapta geniş gruplara kadar çok çeşitli nitelikte ve büyüklükte örneklemeler oluşturabilir (Ferrance, 2000). Sistematik bir araştırma yöntemi olarak eylem araştırmasında, araştırma konusunun niteliği ve sorunun paydaşları esasında deneysel çalışmalar, katılımcı gözlem, betimsel tarama, derinlemesine görüşme, örnek olay çalışmaları içeren çok sayıda ve çeşitlilikte araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Creswell (2012), eylem

araştırmasının temel özelliklerini 6 başlık altında toplar. Buna göre eylem araştırması uygulama esaslı bir yaklaşım olarak öğretmen-araştırmacının başından geçen deneyimlere odaklanır. İşbirliğine dayalı ve dinamik bir süreci içeren eylem araştırması bir eylem planı doğrultusunda gerçekleştirilir ve araştırma sonuçları paylaşılarak öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlamak amaçlanır.

Eylem araştırması ile diğer geleneksel nitel ya da nicel araştırma yöntemleri arasında çeşitli açılardan farklılıklar bulunmaktadır:

- Geleneksel araştırmalar belirli bir kuramı test edip genellenebilir bilgilere erişmeyi hedeflerken, eylem araştırmasında sınıf ya da okul düzeyinde çoğunlukla pedagojik uygulamaların iyileştirilmesi amaçlanır. Diğer bir ifadeyle öğretmen, eylem araştırmasında kuramsal bilgilerden de faydalanarak öncelikle uygulamada karşılaşılan öğretim ve öğrenmeyle ilişkili sorunlara yönelik çözümler getirmeye ve beraberinde bunlara ilişkin mesleki uzmanlık bilgisini artırmaya çalışır (Mills, 2003).
- Geleneksel araştırmaların tasarımı önceden belirlenirken, eylem araştırma tasarımı esnekler. Ayrıca, geleneksel araştırmalarda amaçsız örneklem yöntemleri kullanılır ve öğretmenler çalışmanın öznesini oluşturamaz. Ancak eylem araştırmasında örneklem seçimi amaçlı (kasıtlı) biçimde yapılır ve araştırma konusuyla doğrudan ilişkili paydaşlar aynı zamanda araştırma sürecinin de doğrudan katılımcısı olarak araştırmaya katılırlar (Büyüköztürk vd, 2020).
- Geleneksel araştırma yöntemlerinde genellikle önceden geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirliliği test edilmiş veri toplama araçlarından faydalanılır. Ancak eylem araştırmasında çoğunlukla bizzat araştırmacının katılımıyla doğrudan araştırmanın odak noktası olan duruma özgü oluşturulan veri toplama araçları oluşturulur (Büyüköztürk vd, 2020).
- Geleneksel araştırma yöntemlerinde, araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında araştırmacının kişisel ve öznel deneyimleri, inançları ya da düşünceleri dikkate alınmaz. Eylem araştırmasında ise, araştırmacı aynı zamanda araştırmanın odak noktasını teşkil eden durum ya da sorunun bizzat deneyimleyen paydaş konumunda (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 295) olduğundan araştırmacının kişisel deneyim ve düşünceleri aynı zamanda araştırmanın verilerini oluşturur (Beyhan, 2013) ve çok önemli kabul edilir (Büyüköztürk vd, 2020).
- Nitel ve nicel yöntemlerle gerçekleştirilebilen geleneksel araştırmalarda istatistiksel analizlerden faydalanılır. Öte yandan, gerçek hayata ilişkin

konuların ele alındığı eylem araştırması, betimleyici ve nitel yöntemler esasında tasarlanır. Ayrıca, geleneksel araştırmaların raporlanmasında teknik bir dil kullanılırken, eylem araştırmasının sonuçları teknik olmayan bir dil aracılığıyla ortaya konur (Büyüköztürk vd, 2020).

- Geleneksel araştırma yöntemlerinde araştırma bulgularının raporlandırılmasında evrensel değerler ve özellikler esas alınır. Öte yandan, eylem araştırmasında bulgu ve sonuçların raporlanması, gerçekleştirilen araştırmanın konusu, özellikleri ve içinde bulunduğu bağlam esasında gerçekleştirilir. Bu açıdan bakıldığında, geleneksel araştırma yönteminde yapılan çalışmaların sonuçlarının genellenebilir nitelikte olabileceğini ancak eylem araştırmasında elde edilen sonuçların sadece o duruma özgü olmaları sebebiyle çok az genellenebilir oldukları söylenebilir (Büyüköztürk vd, 2020).

4. Eylem Araştırmasında Dikkat Edilecek Unsurlar

McNiff (2013), eylem araştırması sürecinde dikkate alınması gereken bazı önemli hususların altını çizmektedir. Buna göre, eylem araştırmasının odağı çok geniş olmamalı ve net bir araştırma sorusuna odaklanılmalıdır. Ayrıca, araştırmacı yapabilecekleri konusunda gerçekçi olmalı ve gerçekçi bir zamanlamaya dayalı bir planlama yapmalıdır. Gerçekçilik aynı zamanda mevcut eğitim politikaları konusunda farkındalığı da gerektirir. Eylem araştırmasında, konuyla ilişkili diğer paydaşların da sürece dâhil edilmesi çok önemli ve gerekli görülür. Bir diğer çok önemli husus ise etik konulara kesinlikle dikkat edilmesidir. Ayrıca, araştırmacı kendi görüş ve düşüncelerindeki sorunlu kısımları somut biçimde ortaya koyabilmelidir. Diğer bir ifadeyle, araştırmacı sorunsuz ve mükemmel bir tablo çizmeye çalışmaktan kaçınarak, ele alınan duruma ve kendi düşünceleri ile uygulamalarına eleştirel açıdan bakabilmelidir. Eylem araştırmasında ulaşılmak istenen sonucun davranışsal performans değil öğrenmeye odaklı olması gerektiği unutulmamalıdır.

Wallace (1998), eylem araştırması sürecinde dikkat edilmesi gerekli hususları ve bu hususlar bağlamında cevaplanması gereken soruları şöyle sıralamaktadır:

- Amaç: Eylem araştırmasını neden gerçekleştiriyorsunuz?
- Konu: Hangi alanları ve sınıfları inceleyeceksiniz?
- Odak: Araştırma sorusu tam olarak nedir?
- Sonuç (Hedef): Araştırmada hedeflenen olası sonuç nedir ve bu sonuca nasıl ulaşmayı düşünüyorsunuz?

- Yöntem: Araştırma nasıl gerçekleştirilecek?
- Zaman: Araştırma ne kadar sürecek ve araştırmanın tamamlanması için belirlenen bir tarih var mı?
- Kaynak: Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulacak kaynaklar, insan ve malzeme nelerdir?

5. Eylem Araştırması Türleri

Eylem araştırmasında belirli bir durum ya da soruna özel tasarlanan, bu durum ya da sorunu doğrudan deneyimleyen birey ya da bireylerin doğrudan araştırmacı oldukları ve araştırmacıların kişisel deneyim, gözlem ve düşüncelerinin dikkate alındığı bir araştırma süreci söz konusudur. Bu özelliğiyle, genel mantığı aynı kalmak kaydıyla, her eylem araştırmasının tamamen aynı süreçleri içerdiğini söylemek doğru olmaz. Zira eylem araştırması paradigmasını tanımlamak için kullanılan kavramlar çeşitlilik gösterir ve farklı araştırmacılar eylem araştırmasının modları, türleri, yaklaşımları, tipolojileri veya bakış açıları açısından farklı tanımlar kullanırlar: tanılayıcı, katılımcı, gözleme dayalı ve deneysel eylem araştırması (Chein et al, 1982), teknik, pratik ve özgürleştirici eylem araştırması (Grundy, 1990, 353), teknik işbirlikçi yaklaşım, karşılıklı işbirlikçi yaklaşım ve geliştirme (iyileştirme) yaklaşımı bağlamında eylem araştırması türleri (Holter and Schwartz-Barcott, 1993, 301-303), bilimsel-teknik problem çözme, uygulamalı-müzakereci/katılımcı eylem araştırması ve eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması tipolojileri (McKernan, 1991, 15-27) ve pozitivist, yorumcu ve eleştirel bilimsel eylem araştırması perspektifleri (McCutcheon ve Jung, 1990, 145-147). Ancak hepsi oldukça benzer şekilde üç farklı eylem araştırması paradigmatik geleneğini tanımlarlar; teknik, pratik/uygulamalı ve özgürleştirici eylem araştırması.

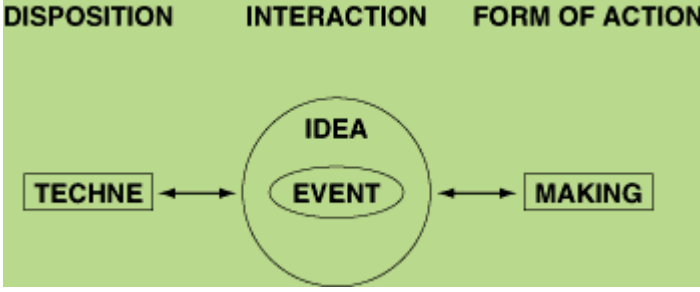
5.1. Teknik Eylem Araştırması

İşbirliğine dayalı/Bilimsel ya da Teknik/Pozitivist kavramlarıyla da isimlendirilen (Masters, 1995) teknik eylem araştırması, sosyal ve pratik sorunları çözmek ve teorileri uygulama alanı içerisinde test etmek için işe koşulan bilimsel bir araştırma geleneğini temsil eder (Grundy 1990). Araştırma sorunları önceden tanımlanır ve amaç, katılımcıların pratik becerilerini geliştirerek uygulamayı geliştirmek ve önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye dayalı olarak belirli bir müdahaleyi veya değişikliği test etmektir. Bu niteliği teknik eylem araştırmasının pozitivist yaklaşımı esas aldığı ortaya koyar. Katılımcıların davranışları nesnel, test edilebilir, genelleştirilebilir ve öngörülebilir olarak görülür. Araştırmacı sorunu

tanımlar, buna uygun belirli bir müdahale (eylem) planı tasarlar ve gerek veri toplama sürecinde gerekse eylem planının hayata geçirilmesinde işbirliği yapmayı kabul eden katılımcılar araştırmaya dâhil edilirler. Süreç esnasında ortaya çıkan yeni sorunlar araştırmacıya iletilir ve araştırmacı yine kuramsal çerçeve temelinde yeni çözüm planları belirleyip bunları uygulayıcıya aktararak sürecin işlemlerini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı yanlılığı ya da önyargılarının, araştırmacıdan bağımsız uygun yöntem ve stratejilerin kullanılmasıyla en aza indirilmesi, hatta tamamen ortadan kaldırılması amaçlanır.

Eğitim ortamlarında teknik eylem araştırması, öğretmenlerin bir problemle ilgili farklı değişkenleri ve olumlu hipotezleri belirlemesi, küçük bir deneysel çalışma yapması ve sonuçları raporlaması ile açıklanabilir (Taba ve Noel, 1990). Teknik bir eylem araştırması projesi genellikle, daha fazla deneyim veya nitelikleri nedeniyle uzman veya alanda otorite olarak kabul edilecek bir kişi veya bir grup insan tarafından başlatılır ve bir şeyi “üretmek”, “yapmak” veya “yaratmak” için eylem planı tasarlanır. Teknik eylem araştırmasında sadece uygulayıcıların iyileştirme sürecine katılımları ve katkı sağlamaları değil aynı zamanda katılımcı uygulayıcıların mesleki gelişimleri de teşvik edilir. Bilim insanlarının bir hipotezi laboratuvar yerine gerçek dünyadaki bir ortamda test etmek için deneysel bir tasarım kullandığı bir “alan deneyi”, teknik eylem araştırmasının güzel bir örneğini teşkil eder.

Bu yaklaşımda araştırmacının temel amacı, önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayalı belirli bir uygulamayı test etmektir ve araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki işbirliğinin doğası teknik ve kolaylaştırıcıdır. Buna göre araştırmacı sorunu ve buna yönelik belirli bir müdahaleyi belirler, ardından sürece uygulayıcı dâhil olur ve araştırmacı tarafından belirlenen eylem planının uygulanmasını kolaylaştırma doğrultusunda birlikte çalışırlar (Holter and Schwartz-Barcott 1993:301). Araştırmacı esas olarak sorunların belirlenmesi ve mevcut alan yazın kapsamında sorunların çözümüne yönelik eylem planlarının tasarlanmasında kolaylaştırıcı işlevi görür (Marshall & Rossmann, 2006, 164-165). Bu tür araştırmalarda katılımcılar arasında iletişim akışı olmakla birlikte, fikirlerin tüm gruba sağlıklı ve doğru biçimde iletilebilmesi amacıyla iletişimin merkez noktasında doğrudan kolaylaştırıcı yer alır. Grundy (1992), teknik eylem araştırmasını açıklayan bir model geliştirmiştir. Şekil-2’de bu modele ait görsel sunulmaktadır:



Şekil-2. Teknik Eylem Araştırması Modeli

(http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Grundy (1992) tarafından ortaya konan bu modelde ‘Techne’ (teknik) eylem araştırması becerisini ifade eder ve araştırmacının eğilimi (Disposition) ile ilişkilidir. ‘Idea’ (fikir) olayın nasıl olacağını ve ‘Event’ (olay) ise araştırmacının olay ve olayın nasıl gerçekleştirileceği konusunda sahip olduğu fikrin ve düşüncelerin alınmasını temsil ederken araştırmacı ile katılımcılar arasındaki etkileşimle (Interaction) doğrudan ilişkilidir ve bu etkileşim sonucunda eylemin şekli (Form of Action) belirlenir.

Kısaca özetlenecek olursa, teknik eylem araştırması esasında tasarlanan bir araştırma proje aşağıdaki niteliklere sahip olacaktır:

- Proje, daha fazla deneyim veya nitelikleri nedeniyle uzman veya otorite figürü olarak kabul edilecek belirli bir kişi veya bir grup insan tarafından başlatılır.
- Proje, sonuç odaklıdır ancak iyileştirme sürecinde uygulayıcıların kişisel katılımını teşvik ederek daha verimli ve etkili uygulamayı teşvik eder.
- Katılan uygulayıcıların sahip oldukları uzmanlık eğilimlerini geliştirir (Grundy, 1987).
- Tahmini bilgi birikimi ile sonuçlanır.
- Mevcut teorilerin doğrulanması ve iyileştirilmesine yönelik olarak tasarlanır ve tümdengelim esastır (Holter et. al., 1993).

5.2. Uygulama Odaklı Eylem Araştırması

Karşılıklı işbirliğine dayalı uygulamalı eylem araştırması, katılımcıların kişisel bilgi ve becerilerini geliştirerek uygulamayı geliştirmek amacıyla

hizmet eder (Grundy 1990, 357). Araştırma problemleri, araştırmacılar ve uygulayıcıların potansiyel sorunları, bunların altında yatan nedenleri ve olası müdahaleleri (eylem planlarını) belirlemek için bir araya gelmeleri ile ilgili durum ve ortam içerisinde belirlenirler (Holter et. al., 1993). Bu özelliğiyle bu tür eylem araştırmasının yorumlayıcı bir yaklaşımı temsil ettiği söylenebilir (Norton, 2009). Ana hedefler, uygulamaları anlamak, karşılıklı anlayış geliştirmek ve araştırmacının kazanımları veya nihai ürünlerinden ziyade eğitim süreci veya görevleriyle bağlantılı acil sorunları çözmek şeklinde ifade edilir (McKernan 1991, 20-21). Bir diğer temel amaç ise katılımcılara uygulamaları hakkında yeni anlayışlar kazandırabilmek ve bu sayede his, düşünüş ve davranışlarında da bazı farklılıklar yaratabilmektir. Bu şekilde, bireyler tarafından uygulanan değişikliklerin daha kalıcı bir niteliğe sahip olmaları beklenir.

Bu tür eylem araştırmalarında hem tüm katılımcıların kendi aralarındaki hem de her bir katılımcı ile kolaylaştırıcı arasındaki uygulama süreci konusundaki iletişim akışının sekteye uğramayıp sağlıklı biçimde gerçekleşmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü kolaylaştırıcı rolündeki araştırmacı ile uygulayıcılar arasındaki iletişim ve etkileşim araştırma sürecinin yönü ve ilerleyişi üzerinde belirleyici konumdadır. Bu anlamda, uygulamalı eylem araştırmasının içerdiği temel bakış açısını iki taraflı, görüşmeye dayalı, yorumlamalı ve işbirliğine dayalı terimleriyle betimlemek mümkündür (Masters, 1995).

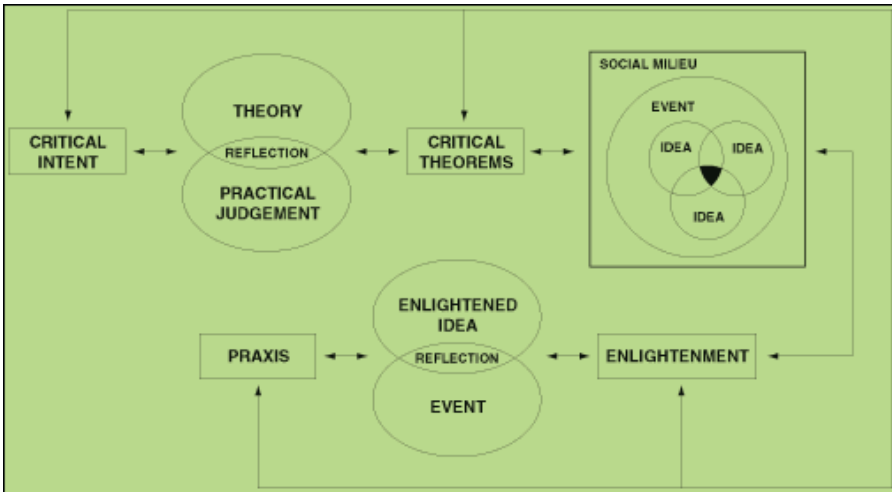
Uygulama odaklı eylem araştırmalarında amaç belirli bir uygulamayı anlamak ve mevcut acil sorunları çözmektir. Bu bağlamda, elde edilmesi amaçlanan değişikliklerin doğrudan değişim sürecine dâhil olan bireylerle ilişkili olacağı düşüncesinden hareketle, söz konusu bireylerin sistemden ayrılmaları ya da sisteme çok sayıda yeni katılım olması durumunda elde edilen değişimlerin ve eylem araştırması sonucunda sisteme yönelik yapılan müdahalelerin etkilerinin kısa süreli olacağı ileri sürülebilir. Ancak, uygulamalı eylem araştırmasında esas alınan karşılıklı görüşmeye ve işbirliğine dayalı yaklaşım sayesinde uygulayıcı konumundaki bireyler gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik yeni bir bakış açısı kazanırlar ve böylelikle gerçekleştirilen değişimler daha uzun vadeli olma niteliği kazanırlar (Holter et. al., 1993).

5.3. Özgürleştirici Eylem Araştırması

Özgürleştirici eylem araştırması geleneği, araştırmacılar, uygulayıcılar, politika yapıcılar, müşteriler veya öğrenenler ve topluluk üyeleri dâhil olmak üzere sosyal veya eğitim sistemindeki tüm önemli paydaşların tam katılımını

içermesi (Holter ve Schwartz-Barcott 1993, 302) sebebiyle katılımcı eylem araştırması olarak da isimlendirilir. Özgürleştirici eylem araştırmasının genel itibarıyla uygulayıcı konumundaki katılımcıları gelenek, emsal, alışkanlık, kendini kandırma, vb zorlama ya da kısıtlamalardan kurtarmaya hizmet eder. Bu araştırma belirli uygulamalara, kuramsal ve örgütsel yapılara ve bunları destekleyen sosyal ilişkilere odaklanır. Özgürleştirici eylem araştırması ile temelde iki amaca ulaşmaya çalışılır. Bunlardan bir tanesi uygulayıcılar tarafından belirli bir ortamda karşılaşılan gerçek problemler ile bu problemleri açıklamak ve çözmek için kullanılan kuramsal bilgiler arasındaki yakınlığı arttırmaktır. Bir diğer temel amaç ise uygulayıcıların kolektif bilinçlerini yükseltmek ve böylelikle temel sorunları belirlemelerine, net biçimde ortaya koyabilmelerine ve çözebilmelerine yardımcı olmaktır (Holter et. al., 1993).

Özgürleştirici eylem araştırmasında, başarılı sonuçlar elde edilmesinin bir koşulu olarak örgüt üyelerinin araştırmaya katılımı önemli kabul edilir. Eleştirel yaklaşım bu tür eylem araştırmalarında anahtar rolde görülür çünkü araştırmanın ancak bu şekilde uygulayıcıların yeni bilgi ve bakış açıları edinmelerini ve böylelikle uygulamalarını geliştirmelerini sağlayabileceği öngörülür (Norton, 2009). Şekil 3'te, eleştirel bir bakış açısıyla başlatılan bir özgürleştirici eylem araştırmasına yönelik Grundy (1982:363) tarafından ortaya konulan şema sunulmaktadır.



Şekil 3. Grundy (1982)'nin Özgürleştirici Eylem Araştırması Şeması

(http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf adresinden 24.02.2025 tarihinde alınmıştır.)

Eylem odaklı eleştirinin gelişimi üç aşamaya sahiptir: teori (theory), aydınlanma (enlightment) ve eylem (praxis). Özgürleştirilmiş stratejik eylem, konuya eleştirel bakışla başlar. Eleştirel bakış, özgürleştirici eylem araştırmasının tüm aşamalarında eylemi ve etkileşimi motive eden etkindir ve bireyin yalnızca kendi uygulamasına yönelik eleştiri yapmasını ifade etmez. Bu bakış açısı aynı zamanda sosyal çevrenin, iyi ve doğru olanı ne ölçüde teşvik ettiği ya da engellediğinin eleştirel değerlendirmesine yönelik bir eğilim olması bakımından da sosyal bir bilince sahiptir. Özgürleştirici eylem araştırmasında kuramsal bilgi, bir yandan uygulamaya destek sağlarken aynı zamanda uygulama ile birlikte gelişme ve genişleme gösterebilir. Diğer bir ifadeyle, araştırmacı uygulamalar esasında elde ettiği yeni bilgilerle uygulamada esas aldığı kuramı muhakeme eder ve kuram ile uygulama arasında gerçekleştirilen bu etkileşim yeni eleştirel düşüncelere yol açar. Diğer bir ifadeyle, araştırma süreci boyunca araştırmacı ile uygulayıcı uygulamaları sürekli değerlendirme ve bunlara yönelik sürekli dönütler sağlama/edinme durumundadırlar. Bu şekilde uygulayıcı, kendi uygulamalarına sürekli bir sorun çözme aracı olarak yaklaşmaya ve hem uygulamalarına hem de uygulama süreçlerinde kendi aldığı rollere eleştirel bakmaya başlar. Böylelikle, eğitim-öğretim süreçlerinde ortaya çıkan sorunlara öznel değil nesnel bakabilme ve akılcı çözümler getirebilme becerisinin gelişeceği öngörülür.

Sözü edilen üç tür eylem araştırması (Teknik, Uygulamalı ve Özgürleştirici) arasındaki fark uyguladıkları yöntemlerde değil, bu yöntemlerin uygulanmasında farklılıklara neden olan katılımcıların sahip oldukları dünya görüşleri ile bu görüşlere dayalı olarak yaptıkları varsayımlarda yatar (Grundy, 1982). Tablo-1'de Masters (1995) tarafından bu farkları çeşitli açılardan ortaya konulmaktadır.

Tablo-1. Teknik, Uygulamalı ve Özgürleştirici Eylem Araştırması Arasındaki Farklılıklar (Masters, 1995)

Felsefi Temel	Teknik Eylem Araştırması	(Karşılıklı İşbirliğine Dayalı) Uygulamalı Eylem Araştırması	(Katılımcı) Özgürleştirici Eylem Araştırması
	Doğal (Natural) Bilimler	Tarihsel-Yorumlayıcı	Eleştirel Bilimler
Gerçeğin Doğası	Tek, ölçülebilir, parçalı	Çoklu, yapılandırılmış, bütünsel	Sosyal, ekonomik. Eşitlik ve hegemonya sorunları var
Sorun	Önceden belirlenir	Durum kapsamında belirlenir	Değerlerin açıklığa kavuşturulmasına dayalı olarak durum kapsamında tanımlanan
Bilen ve Bilinen Arasındaki İlişki	Ayrılmış (Bireysellik)	Birbiriyle ilişkili, söyleşimsel	Birbiriyle ilişkili, toplumda yerleşik
İşbirliği Kuramının Odağı	Teknik doğrulama, iyileştirme, çıkarım (tümdengelim)	Karşılıklı anlayış, yeni teori, tümevarım	Karşılıklı özgürleşme, doğrulama, iyileştirme, yeni teori, tümevarım, tümdengelim
Elde Edilen Bilgi Türü	Kestirimci (Öngörücü-Yordayıcı)	Betimleyici	Kestirimci (Öngörücü-Yordayıcı), Betimleyici
Değişimin Sürekliliği	Kısa ömürlü	Daha uzun ömürlü, kişilere bağlı	Sosyal değişim, özgürleşme
Anlayışın Doğası	Gerçek nedenler ve eşzamanlı etkiler açısından açıklanan olaylar	Olaylar, aktif zihinsel çalışma, dış bağlamla etkileşimler, ve kişinin zihinsel çalışması ile dış bağlam arasındaki işlemler aracılığıyla anlaşılır.	Olaylar, gerçek eşitliğin önündeki sosyal ve ekonomik engeller açısından anlaşılır
Araştırmada Değerin Rolü	Değerlerden-bağımsız	Değerlere-bağlı	Eşitlik değerleriyle ilişkili
Araştırmanın Amacı	Gerçeğin altında yatan yasaların keşfi	Meydana gelenleri ve insanların bunlardan çıkardıkları anlamların anlaşılması	Kişiyi yanlış bilinçten kurtarmak ve uygulamayı daha fazla eşitlikçi hale getirmek için eşitliği kısıtlayan ve hegemonyayı destekleyen sebeplerin ortaya çıkarılması ve anlaşılması.

Katılımcılar ile yol gösterici fikrin (idea) kaynağı ve kapsamı arasındaki ilişkideki farklılıklar güç (power) sorunu ile ilişkilendirilebilir. Teknik eylem araştırmasında, eylem için gücün kaynağı fikirdir ve fikir genellikle kolaylaştırıcıda (alan uzmanı) bulunduğundan, projedeki gücü kontrol eden kolaylaştırıcıdır. Pratik eylem araştırmasında güç, bir grup eşit katılımcı arasında paylaşılır, ancak vurgu bireysel eylem gücü üzerindedir. Özgürleştirici eylem araştırmasında güç, kolaylaştırıcıda veya grup içindeki bireylerde değil, bir bütün olarak grupta bulunur. Bu bağlamda, hangi tür bir eylem araştırmasının gerçekleştirileceği genellikle grup içindeki güç ilişkileri esasında belirlenir (Grundy, 1982).

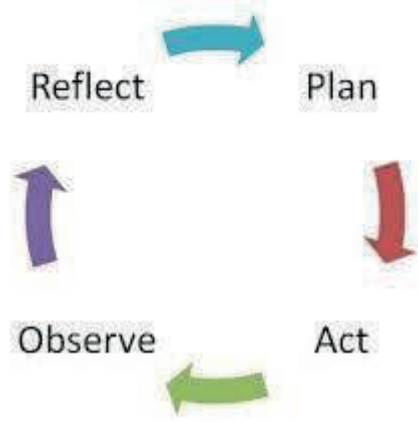
6. Eylem Araştırması Modelleri

Alan yazında, bahsedilen farklı eylem araştırması paradigmaları esasında çeşitli eylem araştırması modelleri yer almaktadır. Bunlardan kimisi konuyu en basit ve genel haliyle betimlerken, kimisi de daha detaylı açıklamalara yer vermektedir. Zuber-Skerrit (1992), Tomal (2003) ve Kemmis (2007) gibi çok sayıda araştırmacı tarafından eylem araştırmasını ortaya attığı ileri sürülen Kurt Lewin'in modeli, bu bağlamda ele alınması gerekli ilk modeldir.

6.1. Kurt Lewin'in Eylem Araştırması Döngüsü

Bilim ve uygulamanın bütünleştirilmesi ve bir arada ele alınması gerektiğini ve bu bağlamda, sosyal olguların deneysel olarak incelenmesini savunan Lewin, modern deneysel sosyal psikolojinin kurucusu olarak kabul edilir (Adelman, 1993). Lewin (1946) sosyal araştırmaların, grup yaşamının genel yasalarının incelenmesi ve belirli bir durumun teşhisi olmak üzere oldukça farklı iki tür soruyla ilgilendiklerini ifade eder. Genel yasaların incelenmesi, olası koşullar ve olası sonuçlar arasındaki ilişki bağlamında ele alınır ve "Eğer öyleyse" şeklinde önermelerle ifade edilirler. Bu genel yasalara ilişkin sahip olunan bilgiler, belirli koşullar altında belirli hedeflere ulaşılması için rehberlik edebilir ancak bu genel bilgiler her zaman doğru ve uygun biçimde hareket etmek için yeterli olmazlar ve bazı durumlarda belirli bir duruma özel koşulların ve özelliklerinde bilinmesi gerekir. Söz konusu koşul ve özellikler ise teşhis adı verilen bilimsel bir gerçek bulma ile belirlenir. Herhangi bir eylem alanı için her iki tür bilimsel araştırmaya da ihtiyaç vardır. Öte yandan, sadece belirli durumların teşhis edilmesine yönelik çalışmalar da, her ikisinin de öznesi insan olan gerek sosyal gerek eğitim alanlarında olası sorunların çözümlerinde yeterli olmamaktadır. Buradan hareketle Lewin (1946), insanlar ve gruplar arası ilişkilerin incelendiği sosyal ve eğitim alanı çalışmalarında ortaya konulan teşhislerin, çeşitli değişim tekniklerinin etkinliğine ilişkin deneysel karşılaştırmalı çalışmalarla tamamlanması

gerektiğini savunur. Lewin ayrıca, sosyal araştırmaların içeriklerinin yanı sıra çalışmaların ne zaman, nerede ve kim tarafından kimlerle gerçekleştirileceği sorularının da oldukça önemli olduğunu ileri sürer. Şekil 4'te Kurt Lewin tarafından ortaya konulan eylem araştırması döngüsü sunulmaktadır (Shala, 2014).



Şekil-4: Kurt Lewin'in Eylem Araştırması Döngüsü

(<https://www.linkedin.com/pulse/revisiting-kurt-lewins-action-research-model-od-manoj-onkar/> adresinden 24.02.2025 tarihinde alınmıştır.)

Lewin (1946), eylem araştırmasını tekrarlayan bir süreç olarak betimler. Buna göre süreç belirli bir durumun, diğer bir ifadeyle problemin, mevcut araçların ışığında dikkatlice gözlemlenmesi, incelenmesi, sorunların belirlenmesi ve bunların çözümüne ilişkin planların tasarlanması ile başlar ve bu planlar doğrultusunda eyleme geçilmesi, gerçekleştirilen eylemin gözlemlenmesi ve yapılan gözlemler sonucunda planlar üzerinde değerlendirmeler ve düzenlemeler yapılması ile devam eder. Araştırmacı öncelikler, üzerinde araştırma yapmak istediği grup ya da grupların içinde buldukları gerçeklikleri ve sorunları belirlemek durumundadır. Araştırmacı bunu yaparken bir yandan konuya ilişkin kendisi araştırma yaparken, aynı zamanda hem kuramsal bilgi bağlamında akademisyenleri araştırmaya dâhil ederek uygun bir eylem planı belirler. Hazırlanan eylem planına uygulama boyutu bağlamında araştırma konusunun doğrudan paydaşlarının da dâhil edilmesi amaca ulaşılmasında oldukça önemli ve gereklidir. Diğer bir ifadeyle, araştırılan grup ya da grupların dâhil edilmediği bir eylem araştırması söz konusu olamaz. Planların hayata geçirilmesi aşamasında sürekli devam eden gözlem ve incelemeler beraberinde daha fazla gerçekliği ortaya koydukça, sorunun çözümüne yönelik tasarlanan planlar da değişikliğe uğrarlar. Sürekli

gözlem ve incelemeler yoluyla yeni gerçekliklerin ortaya konulmasının önemli işlevleri vardır. İlk olarak, araştırmacı bu sayede hayata geçirilen eylem planı ile elde edilen sonucun beklentinin üzerinde mi yoksa altında mı olduğunu değerlendirme fırsatı elde eder. İkincisi, araştırmacı eylem planında işe koşulan materyal, strateji ve tekniklerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme ve bu doğrultuda planın belirli noktalarında ya da gerekli görülürse tüm planda değişiklikler yapma fırsatı yakalar. Üçüncüsü ise, araştırmacı bu sayede bir sonraki adımı doğru bir şekilde planlamak için önemli veriler elde etmiş olur. Esas itibarıyla bakıldığında, eylem araştırması hem bütüncül anlamda hem de her bir aşaması açısından bir planlama, yürütme, gözlem, değerlendirme ve yeniden planlama çemberinden oluşur.

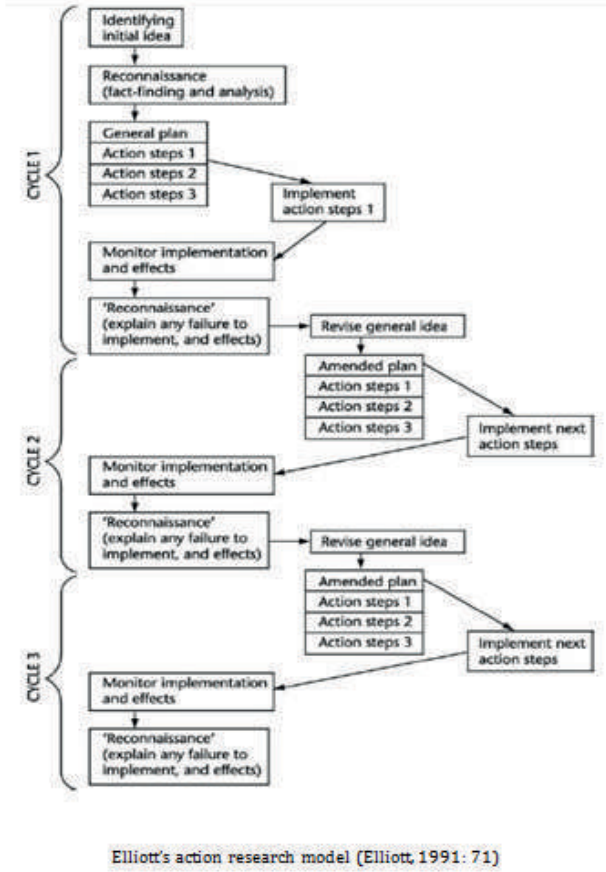
Kısaca açıklamak gerekirse eğitimde eylem araştırması, belirli bir durumun incelenip ilgili problemin belirlenmesi ile başlar. Ardından sözü edilen durumun iyileştirilmesi ya da problemin ortadan kaldırılmasına yönelik bir strateji tasarlanır. Eylem aşamasında, belirlenen strateji uygulanır ve veriler toplanır. Yansıtma aşamasında ise hayata geçirilen eylem planı ve elde edilen veriler tekrar gözden geçirilip değerlendirilir. Sonuç aşamasında ise ya hedefe ulaşılmadığı, yani sorun çözülemediği ya da durum iyileştirilemediği, için süreç yeni bir eylem planıyla yeniden başlatılır ya da elde edilen sonuçlar incelenen durum ya da grubun tüm paydaşlarıyla paylaşılarak öğrenmenin desteklenmesi hedeflenir. Özetle: eylem araştırması planlama, eylem, gözlem ve yansıtma basamaklarından oluşan ve sürekli olarak iyileştirme ve geliştirme amaçlı bir şekilde kendini tekrarlayan bir süreci içeren bir yaklaşım olarak açıklanabilir.

6.2. Elliot'un Eylem Araştırması Modeli

Elliot (1991) tarafından önerilen eylem araştırması modelinin mantığını araştırmacının eğitim, öğrenme ve öğretme ile araştırma ve uygulamaya yönelik görüşleri oluşturmaktadır. Araştırmacı açısından eğitim zihninin bilgi yapılarına göre uyarlanma süreci değil, bireylerin yaşamdaki gerçekliklerini anlamlandırmaya çalışırken bilgiyi ve önemini bilinçlerinde yeniden yapılandırıldığı diyalektik bir süreç olarak görür. Zihin, bilginin yapılarına uyum sağlamaktan çok, bunlarla birlikte yenilenir ve gelişir. Bu bakış açısı, öğrenme kavramına ve beraberinde öğrenmenin değerlendirilmesi ölçütlerinde bir değişimi getirir. Öğrenme, pasif bir şekilde bilginin yeniden oluşturulması değil aktif biçimde bilginin üretilmesi olarak görülür. Bu bağlamda öğrenmenin değerlendirilmesi de girdiler ile önceden belirlenmiş çıktı ölçütleri arasındaki farkların belirlenmesi yoluyla değil, ortaya çıkan sonucun içsel nitelikleri açısından gerçekleştirilir. Bu şekilde aktif bir üretim süreci olarak bakıldığında öğrenme, farklı ve karmaşık bilgileri tutarlı

kalıplarda sentezlemek, durumlara farklı bakış açılarından bakmak, kendi kişisel ikilem ve önyargıları gözlemlemek, vb Şekillerde tezahür eder. Öğretme ise, pedagojinin öğrencilerin bu içsel nitelikleri ortaya koyma ve geliştirme fırsatları üzerinde zorlaştırıcı ve engelleyici olup olmaması ya da ne ölçüde kolaylaştırıcı olduğu yönünde ele alınır. Pedagoji yansıtmacı bir süreçtir ve öğretimin değerlendirilmesinde başlıca kaynak bizzat öğrencilerdir. Bu bağlamda, öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim sürecinin değerlendirmesini öğrenme çıktılarına yönelik değerlendirmelerden bağımsız olarak sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları esas alarak yapması beklenir.

Öğretim ve araştırma birbirinden bağımsız etkinlikler olarak görölseler de uygulayıcıların bakış açısından tek bir sürecin sadece iki yönüdürler. Yansıtma veya öz değerlendirmeyi araştırma olarak yorumlayan akademisyen, metodolojiyi pedagojik süreci anlama arayışını yapılandırıran dinamik fikirler ve ilkeler kümesi olarak değil, bir dizi mekanik prosedürler ve standart teknikler olarak yorumlama tehlikesiyle karşı karşıyadır. Araştırmanın öğretimden ayrı tutulması, öğretim ile program geliştirme arasında bir ayrılmaya da yol açar. Hâlbuki öğretim yoluyla müfredat geliştirme fikri, yansıtıcı bir uygulama olarak birleşik bir öğretim kavramını varsayar.



Şekil-5: Elliott'm (1991) Eylem Araştırma Modeli

(<https://usnpendbing.wordpress.com/2015/03/24/the-conceptual-framework-of-classroom-action-research/> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

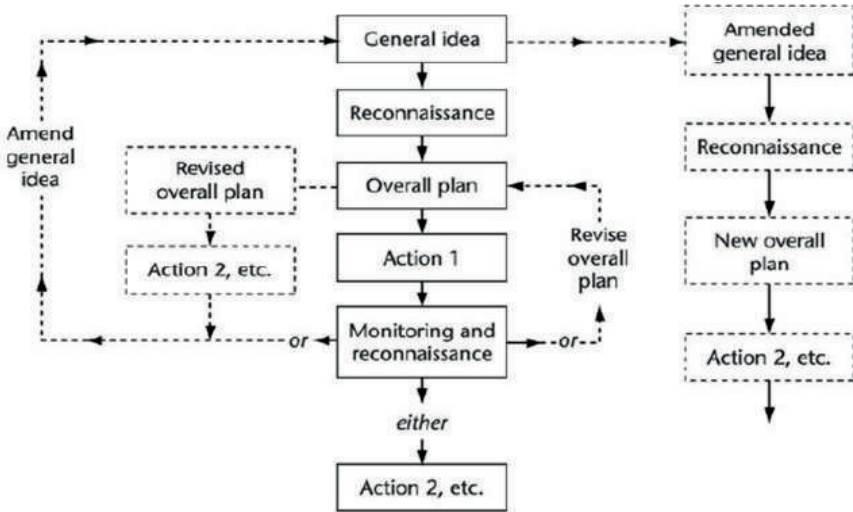
Elliott'a göre eylem araştırması, sosyal bir durumda yaşam kalitesini iyileştirmeye çalışır (Elliott, 1991). Elliott, eylem araştırmasında ele alınan genel fikrin değişmesine izin verilmesi gerektiğini, keşiflerin bilgi toplamanın yanı sıra analizi de içermesi gerektiğini ve uygulama aşamasındaki bir eylemin etkilerini değerlendirmeden önce onun ne ölçüde uygulandığının izlenmesi gerektiğini savunur. Modelin temel anlayışı, eylem araştırmacısının pratik problemler üzerinde çalışarak kişisel yoruma dayalı bir anlayış geliştirmesi ve teorik bilgi ve anlamaların pratik eylem ve söylemi oluşturmasıdır.

Modelde, eylem araştırmasının başlangıç aşaması olarak belirtilen 'genel fikrin belirlenmesi' bağlamında ifade edilen genel fikir, değiştirilmesi veya geliştirmesi istenen bir durum ya da bireyler/gruplar arası ilişkileri temsil eder

(Elliott, 1991). Genel bir fikir seçiminde önemli bir nokta, atıfta bulunulan durumun kişinin eylem alanını etkileyip etkilemediği ve kişinin bu durumu değiştirmeyi veya iyileştirmeyi isteyip istemediğidir. Bir diğer önemli husus ise, problemin ya da iyileştirilmesi gerekli görülen durumun yanlış teşhis edilme ihtimaline özellikle dikkat edilmesidir. Örneğin; öğrencilerin yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik hoşnutsuzlukları daha derin ve temel sorunların sadece yüzeysel bir göstergesi olabilir ve bu durum ancak eylem araştırmasında belirlenen eylem planının hayata geçirilmesi esnasında ortaya çıkabilir. Bu sebepten, başlangıç noktasında ortaya konulan genel düşüncenin, diğer bir ifadeyle sorun ya da durumun, eylem araştırması boyunca sürekli olarak gözden geçirilmesi ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesi sürecin vazgeçilmez bir parçası olarak görülür. Bu bağlamda, genel fikrin gözden geçirilme eylemi, eylem planının gerçekleştirilmesi esnasında mutlaka yapılması gereken ve sonucunda yeni bir eylem araştırması döngüsü başlatan bir bileşen olarak modele yerleştirilmiştir.

6.3. Ebbutt'un Eylem Araştırması Modeli

Ebbutt (1985), spiralin eylem araştırması sürecini betimlemede en yararlı metafor veya imaj olmadığını iddia eder ve sürekli olarak ileri doğru giden bir spiral döngüden ziyade, eylem döngüleri içinde ve arasında değerlendirici geri bildirim mümkün kılan bir dizi ardışık geri yansıtımlı döngü kullanır.



Ebbutt's model (Ebbutt, 1985)

Şekil-6: Ebbutt'un (1985) Eylem Araştırma Modeli

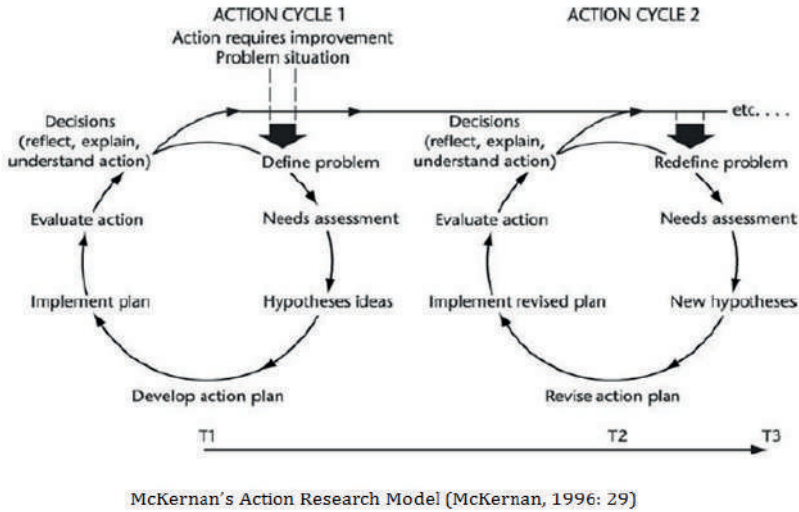
(<https://usnpendbing.wordpress.com/2015/03/24/the-conceptual-framework-of-classroom-action-research/> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Araştırmacı, eylem araştırmacılarının genellikle başlangıç noktasına geri dönmek zorunda olduklarını ve spiral bir döngüde bunun yapılamayacağını çünkü bunun ancak bir döngüden diğer bir döngüye geçişi sağlayan bildirim sağladığını ileri sürer (Ebbutt, 1985). Bu model ise hem her bir döngünün kendi içerisinde hem de döngüler arasında geri bildirim mümkün kılan bir dizi ardışık döngüden oluşur. Model'e göre, diğer modellerde olduğu gibi öncelikle değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi istenen bir durum ya da problem belirlenir ve buna ilişkin gözlemler yapılarak eylem planı tasarlanır. Tasarlanan eylem planı hayata geçirilir ve süreç esnasında ve sonunda yeniden gözlem ve değerlendirmeler yapılır. Araştırmacı, bu gözlem ve değerlendirmeler sonucunda ikinci bir eylem planı yaparak süreci devam ettirmeyi tercih edebilir. Ya da amaca ulaşmadığı düşünülen tüm eylem planını yeniden gözden geçirilip düzenlenerek ve hatta duruma göre problem yeniden belirlenerek süreç yeniden başlatılabilir. Bu şekilde tasarlanan ve hayata geçirilen eylem araştırmasında değiştirilmesi, geliştirilmesi ya da çözüme kavuşturulması istenen durum ya da problem ile buna yönelik tasarlanan etkinlik, strateji ve teknikler her bir döngünün kendi içerisinde ele alınabilmekte ve geri bildirim sağlanabilmektedir.

6.4. McKernan'ın Eylem Araştırması Modeli

McKernan (1996), eylem araştırmasını teknik, pratik ve kritik olmak üzere üç açıdan ele alır. Teknik açıdan eylem araştırması, deneysel ve yapılandırılmış bir süreci ifade eder. Pratik açıdan bakıldığında eylem araştırmasında öğretmenler, ya da yöneticiler, doğrudan kendi uygulamalarını geliştirmeye odaklanırlar. Kritik açıdan ise eylem araştırması, sosyal adalet ve demokratik katılım gibi konulara odaklanarak bu ve benzeri konulara daha eleştirel bir bakış açısı sunar. Modelin temel özellikleri süreç odaklı olması, katılımcılığı ve işbirliğini öngörmesi, yansıtıcı bir yaklaşıma dayanması ve problem çözüme temelli olmasıdır. Döngüsel ve esnek bir süreci içeren bu modelde araştırmacılar (öğretmen, yönetici, vb), öncelikle bir problemi tanımlar, bu problemin çözümünü bağlamında ihtiyaç değerlendirmesi yapar ve bir hipotez ortaya koyarlar. Bu hipotez temelinde bir eylem planı geliştiren araştırmacılar, planı uygular ve yapılan uygulamanın ardından planı hem süreç hem de sonuçları bağlamında değerlendirirler. Yapılan değerlendirmede amaç yapılan uygulamadaki hatalı ya da noksan kısımları belirleyerek araştırmanın amacı ve hipotezi temelinde değişiklik ve iyileştirmeler yapmaktır. Yapılan değişiklik ve iyileştirmeler sonrasında problem tekrar tanımlanır ve aynı eylem döngüsü yinelenir. Katılımcı ve işbirlikçi özelliğiyle bu modelde öğretmenler, eylem araştırma sürecine doğrudan katılır ve karar alma süreçlerinde etkin rol oynarlar. Modelin yansıtıcı yaklaşıma dayanması ise öğretmenlerin kendi

karar ve uygulamalarını sürekli olarak değerlendirmelerini ve iyileştirmenin yollarını aramalarını ifade eder. Gerçek sorunlara yönelik çözümler bulmak amacıyla veri toplama ve analiz etme süreçlerinin işe koşulması ise modelin problem çözme temelli olduğunu gösterir niteliktedir.



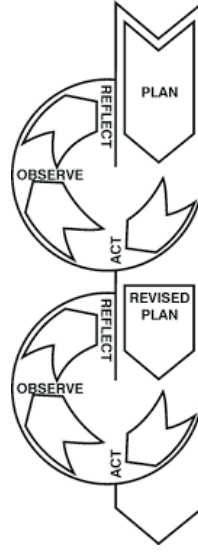
McKernan's Action Research Model [McKernan, 1996: 29]

Şekil-7: McKernan'ın (1996) Eylem Araştırma Modeli

(<https://usnpendbing.wordpress.com/tag/cycle-of-an-action-research/> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

6.5. Kemmis ve McTaggart'ın Eylem Araştırması Sarmalı

Diğer eylem araştırması modellerinde olduğu gibi Kemmis ve McTaggart (1988) da eylem araştırmasını döngüsel bir süreç olarak ele alır. Sarmal bir süreç olarak betimlenen eylem araştırması planlama, uygulama, gözleme ve yansıtma aşamalarından oluşur. Planlama aşamasında öncelikle bir sorun belirlenerek bu sorunun çözümüne yönelik uygulamalar planlanır. İkinci aşamada bu planlar uygulamaya konular ve uygulama esnasında yapılan gözlemler yoluyla veriler toplanır. Yansıtma aşamasında ise, elde edilen verilerin ve yapılan gözlemlerin analizi temelinde, yapılan uygulamalar değerlendirilir, hata ve noksanlıklar belirlenir ve bu bağlamda yeniden planlama yapılarak süreç tekrar başlatılır.



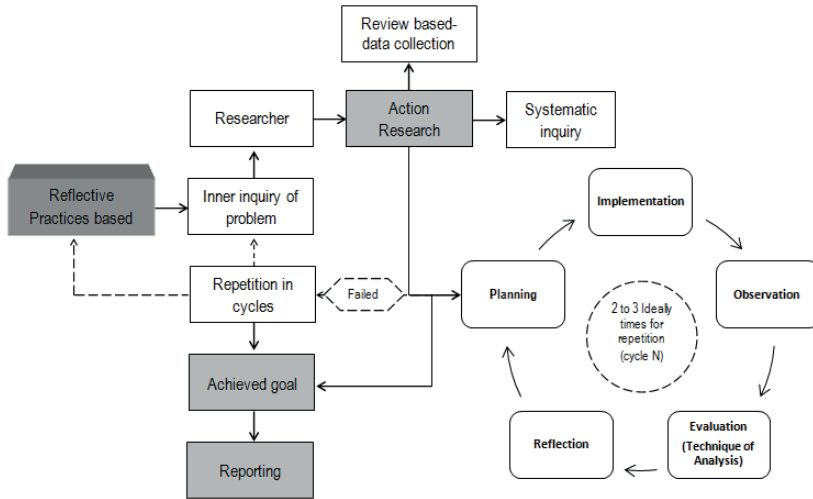
Şekil-8: Kemmis ve McTaggart'ın (1982) Eylem Araştırması Sarmalı

(https://www.researchgate.net/figure/The-Action-Research-Spiral-Kemmis-McTaggart-1982-p-8_fig1_266080987 adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

6.6. Fernandes Arung'un Sınıf Eylem Araştırması Modeli

Fernandes Arung (2014) eylem araştırmasını, eğitimcilerin sınıf ortamlarında karşılaştıkları sorunlara sistematik bir şekilde çözümler geliştirmelerine yönelik bir yaklaşımla ele almış ve sınıf içinde uygulanan eylem araştırmasını döngüsellığı ve sürekliliği üzerinden ele alan bir model geliştirmiştir. Diğer eylem araştırması modellerinde olduğu gibi döngüsel bir süreç içeren bu model temelde dört aşamadan meydana gelir. İlk aşamada öğretmenin sınıf içerisinde karşılaştığı ve çoğunlukla öğrenci davranışları, akademik performans, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği ya da öğrenci motivasyon ve katılımı gibi konular ekseninde ortaya çıkan bir problem belirlenir. Ardından, ortaya konan problemin çözümüne yönelik bir takım stratejiler ve buna uygun uygulamalar belirlenir. Eyleme geçme olarak isimlendiren ikinci aşamada planlanan strateji ve uygulamalar hayata geçirilir ve üçüncü aşamada bunların öğrenciler üzerindeki etkileri sınıf içi gözlem, anket, öğrenci geri bildirim, performans analizi, vb yollarla gözlemlenerek kaydedilir. Son aşamada ise elde edilen veriler analiz edilerek uygulanan strateji ve hayata geçirilen uygulamaların problemin çözümü bağlamındaki etkililiği değerlendirilir. Bu noktada, işe koşulan strateji ve uygulamaların amaca ulaşmada etkili olduğu ve problemin çözüldüğü gözlemlendiği takdirde araştırma raporlanır ve sona erdirilir. Ancak problemin çözülmediği

gözlemlenirse, etkili olmadığı görülen strateji ve uygulamalarda değişiklik ve düzenlemeler yapılarak, ya da alternatif strateji ve uygulamalar geliştirilerek, araştırma döngüsü yeniden başlatılır. Bu modelin ayırt edici özelliği özellikle sınıf içi uygulamalara odaklanıyor olmasıdır.



Classroom Action Research Model (Fernandes Arung, 2014)

Şekil-9: Fernandes Arung'un (2014) Sınıf Eylem Araştırması Modeli

(<https://usnpendbing.files.wordpress.com/2015/03/action-research.png> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Eylem araştırması, başlangıçta detaylı biçimde tasarlanan ancak araştırma süreci içerisinde ne yönde ilerleyeceği ve ne gibi sonuçlara ulaşılacağı önceden tam olarak kestirilemeyen bir süreçtir. Çünkü eylem araştırması, belirli bir duruma ya da soruna yönelik tasarlanan eylem planının uygulandığı ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi yoluyla gerekirse yeni planların hayata geçirildiği sarmal bir süreçtir. Ayrıca araştırmanın odak noktasını oluşturan durum ya da sorunlar farklı özelliklerde olabileceğinden, her eylem araştırması birebir aynı süreçleri içermeyebilmektedir. Bu sebeple, yukarıda belirtildiği üzere farklı eylem araştırma modellerinden bahsedilse de, temel nitelikleri göz önüne alındığında eylem araştırmasının genel itibarıyla Şekil 10'da sunulan aşamaları içerdiğini söylemek mümkündür.



Şekil 10: Eylem Araştırma Döngüsü

(<https://www.researchgate.net/publication/330878189/figure/fig1/AS:722930115821570@1549371379693/An-action-research-cycle.png> adresinden 24.02.2025 tarihinde indirilmiştir.)

Şekil 10'dan anlaşıldığı üzere eylem araştırmasının başlangıç noktasında bir sorunun fark edilmesi yer almaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin herhangi bir noktasında bir sorun ya da iyileştirilmesi gerekli bir durum fark eden araştırmacı, çoğunlukla konunun doğrudan paydaşları ile görüşme, vb yöntemlerle veri toplar ve bu verileri analiz ederek söz konusu sorun ya da durumu net olarak tanımlamaya çalışır. Sorunun açıkça tanımlanmasının ardından araştırmacı, ilgili alan uzmanlarından da destek alarak sorunun çözümüne yönelik bir eylem planı belirler ve bu planı uygulamaya koyar. Eylem planının uygulanması sürecinde araştırmacı, planın ve bu kapsamda hayata geçirilen yeni uygulama ve stratejilerin işleyen ve işlemeyen yönlerini gözlemler, alan notları tutar ve bunları araştırmanın diğer katılımcıları ve alan uzmanlarıyla değerlendirir. Değerlendirme sonucunda, planın işlemediği gözlemlenen noktalara yönelik değişiklikler ve yeni planlamalar yapılarak süreç devam ettirilir. Bu açıdan bakıldığında, aslında değerlendirme aşamasında eğer amaca ulaşılmadığı ve sorunun ortadan kaldırılmadığı sonucuna ulaşırsa, tekrar sürecin yeni sorun ya da durumun tanımlanması aşamasına dönüldüğü ve yeni eylem planları belirlenerek bunların hayata geçirildiği görülebilir. Zaten eylem araştırmasının sarmal bir süreç olma özelliği de bundan kaynaklanmaktadır. Öte yandan, eğer uygulanan plan ve stratejilerin işe yaradığı ve sorunun ortadan kalktığı gözlemlenirse, elde

edilen sonuçlar ilgili eğitim-öğretim sürecinin paydaşlarıyla hem yazılı hem de sözlü olarak paylaşılır.

7. Eylem Araştırması Proje Örnekleri

Alan yazında, çeşitli alanlarda yapılan eylem araştırma örnekleri yer alır. Bu bölümde, dünyanın farklı yerlerinde farklı örneklemlerle gerçekleştirilen dört adet eylem araştırması örnek olarak sunulmaktadır.

7.2. İletişimsel Dil Öğretimine İlişkin Eylem Araştırması Vaka Çalışması (A Case Study of Action Research on Communicative Language Teaching, Cheng, 2015)

Problem ve Amaç

İletişimsel Dil Öğretiminde öğrencilerin motive olmaları, çeşitli etkinliklere aktif olarak katılmaları ve İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeleri beklenir. Okulun İngilizce konuşma sınıfı kapasitesini artırmak ve öğrencilerin akıcı bir şekilde İngilizce konuşmasını sağlamak için öğretmen-araştırmacı, İletişimsel Dil Öğretimini bir İngilizce konuşma sınıfına uygulamaya karar verir. Bu 15 haftalık İngilizce konuşma sınıfında, öğrencilerin çoğu utangaç ve sessizdir ve hatta öğrencilerden biri ilk hafta sınıfın ikinci dersini asar. Böyle sorunları çözmek ve sınıfta İletişimsel Dil Öğretimi uygulamasının sonuçlarını görmek için eylem araştırması yapılmaya karar verilir.

Bu nedenle, şu araştırma sorularının cevapları araştırılır: 1. İletişimsel Dil Öğretimini karma bir İngilizce dil sınıfında uygulamanın etkileri nelerdir? 2. İletişimsel Dil Öğretimi sınıfında ana dil kullanılmalı mı? 3. Öğretim yöntemleri değiştirildikten sonra öğrenciler öğrenme tutumlarını geliştiriyor ve aktif öğrenenler oluyorlar mı?

Yöntem ve Süreç

Bu seçmeli konuşma sınıfının testi resmi sınavlara veya final sınavına dâhil edilmediğinden, öğrenme materyali öğretmen tarafından kararlaştırılır ve öğretmen araştırmacısı kendini tanıtmaya, yaşam tarzları, boş zaman, yiyecek ve içecekler, seyahat, kutlamalar, akıllı telefonlar ve tatiller başlıklı 8 konu seçer. İlk hafta öğrencilere öğretim tarihleriyle birlikte bu 8 konuyu içeren bir müfredat verilir. Daha sonra öğrencilere her beş haftada bir konularla ilgili kelime bilgisi, dilbilgisi odağı, rol yapma, dinlediğini anlama ve konuşma etkinliklerini içeren bir bildiri verilir. Haftada iki saatlik konuşma dersi, öğrencilerin devamlılığına, katılımına, sözlü testlerine ve rol oynama özelliklerine göre değerlendirilir.

İlk beş hafta konuşma sınıfında sadece L2 kullanılır. Sorulara cevap vermeleri istenmedikçe öğrencilerin çoğu utangaç ve sessiz kaldığından, öğretmen araştırmacı bu konuyu ele alıp mevcut durumu değiştirmeye çalışır. Öğretmen araştırmacı, bu amaçla bir odak alanını belirleme, veri toplama, verileri analiz edip yorumlama ve bireysel bir eylem planı geliştirmekten oluşan dört aşamalı sürecine başvurur.

Öğretmen araştırmacı, 6. haftada eylem planını uygulayarak öğretim yöntemlerini değiştirir, öğrencilerin tepkisine bağlı olarak bazen ana dili kullanır ve öğrencilerin öğrenmesini motive etmek için resimler ve kısa videolar gibi görsel yardımcıları daha çok işe koşar. 11. haftada, eylem araştırmasının ikinci döngüsü yeniden başlar ve derslerde ana dil müdahalesi ve yeni stratejileri tekrar incelenir. 15. haftada bir oyun okunur ve oynanır.

5. ve 10. haftalarda iki sözlü sınav uygulanır. İlk sözlü sınavda, öğretmen araştırmacı öğrencilerden son dört haftada öğrendiklerini sentezlemelerini ister ve sınıf arkadaşları önünde gösteri konuşması yapar. 10. Haftada gerçekleştirilen ikinci sözlü sınavda öğrencilerden seyahat, yemek pişirme veya Tayvan'daki herhangi bir özel etkinlik veya festivalle ilgili kendi deneyimlerini anlatmaları istenir ve 6. haftadan 9. haftaya kadar bu üç konu işlenir. 15. haftada öğrenciler üç gruba ayrılarak Külkedisi oyununda rol oynamaları istenir ve bir yarışma düzenlenir. Bu noktada bire bir sözlü sınav yerine rol yapma tekniğinin kullanılma sebebi, ekip çalışmasının öğrencilerin kaygısını ve utangaçlığını azaltıp azaltmayacağını ve öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılmalarını sağlayıp sağlamayacağını görmektir. Ardından, İngilizce bilgisi yüksek öğrenciler oyunu yönetmesi ve ihtiyacı olan sınıf arkadaşlarına yardım etmesi için lider olarak atanır. Yarışmanın sıralamasında 1, 2 ve 3 numara için on, yedi ve beş bonus puanı eklenir.

5. haftada 4 boyut ve 18 maddelik ilk anket öğretmen araştırmacı tarafından 5. haftada oluşturulur. Bu ankette öğrencilerin motivasyonu (4 madde), öğrencilerin yalnızca İngilizce öğretimi kullanımına ve L1 kullanılması gerekip gerekmediğine yönelik bakış açıları (3 madde); öğrencilerin sınıfta İletişimsel Dil Öğretimini uygulamaya yönelik bakış açıları (8 madde) ve öğrencilerin dil yeterliliğinin İletişimsel Dil Öğretimi uygulamasını etkileyip etkilemeyeceği (3 madde) konuları sorgulanır.

10. haftada, 5 haftalık eylem araştırmasından sonra, öğrencilerin İletişimsel Dil Öğretimini sınıfta uygulamaya yönelik bakış açılarını keşfetmek için dört boyutlu Likert ölçekli 19 maddelik bir anket uygulanır. Bu ankette öğrencilerin sınıfta İletişimsel Dil Öğretimi uygulamasına (6 madde), ikinci dil ve anadil kullanımına (5 madde); öğrencilerin dil yeterliliklerinin İletişimsel Dil Öğretimini etkileyip etkilemeyeceğine (2

madde), İletişimsel Dil Öğretiminde görsel yardımcılarının faydalı olup olmadığı (2 madde) ve öğrencilerin kişiliklerinin İletişimsel Dil Öğretimi ortamında öğrenmelerini engelleyip engellemeyeceği (1 madde) konularına yönelik görüşleri sorgulanır.

7.3. Karen Yeniden Yerleşim Hikâyesi: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Mülteci Eğitim Deneyimleri Üzerine Katılımcı Bir Eylem Araştırma Projesi (The Karen Resettlement Story: A Participatory Action Research Project on Refugee Educational Experiences in The United States, Gilhooly & Lee, 2017)

Problem ve Amaç

Eğitim temel bir insan hakkıdır ve mülteci gençlerin sosyal ve duygusal iyi oluşları (Hones, 2014) ile ev sahibi ülkelere uyum sağlamasına yardımcı olmak açısından son derece önemlidir (United Nations High Commissioner for Refugees (2000). Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci gençlerin ev sahibi ülkeye sosyalleşmesi ve uyum sağlamasına yardımcı olmada merkezi bir role sahiptirler. Ancak maalesef birçok eğitimci mülteci gençlerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda için hazırlıksız olabilmektedir (Gilhooly, 2015). Böyle durumlarda ortaya çıkan kültürel yanlış anlamalar genellikle mülteci gençlerin okul kültüründen ve akranlarından daha fazla izole edilmelerine neden olmaktadır. Çalışmanın amacı katılımcı bir eylem araştırması yoluyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Karen mülteci öğrencilerinin eğitim deneyimlerinin incelenmesidir. Karenler, 2006 yılında Burma'dan Amerika'ya göç etmiş olan en geniş göçmen grubudur. Yapılan çalışma ile göçmen öğrencilerin deneyimlerinin yine göçmen öğrencilerin bakış açısıyla yorumunu sunulması, böylelikle kültürlerarası anlayışın geliştirilmesi ve göçmen öğrencilerin bazı sorunlarına potansiyel çözümler bulma konusunda paydaşların bir arada çalışmaları hedeflenir.

Yöntem ve Süreç

Geçici koruma altındaki bir topluluğun yaşadığı sorunların belirlenmesinde başvurulacak en iyi kaynak yine o topluluğun kendi üyeleridir (Fals Borda, 2001). Bu görüşten hareketle, araştırmanın katılımcıları arasında yer alan göçmen öğrenciler çalışmada öğrenci-araştırmacı olarak ve araştırmayı tasarlayıp süreci yönlendiren öğretmen ise öğretmen-araştırmacı olarak adlandırılmaktadır. Katılımcı eylem araştırması yönteminde tasarlanan çalışma McIntyre (2008) tarafından ortaya konan şu beş ilke esasında planlanmıştır.

1. *Bir konuyu veya sorunu araştırmak için toplu adanmışlık*: Çalışma, işbirliğine dayalı bir araştırma sürecini kapsar. Bu bağlamda ele

alınacak temaların belirlenmesi ve bunların ele alınma süreçleri katılımcıların ortak çalışmalarıyla gerçekleştirilir.

2. *İncelenen konu hakkında netlik kazanmak için kendi kendine düşünme ve kolektif düşünme arzusu:* Çalışmada gerçekleştirilen grup toplantıları (alan notu diyalogları) kolektif bir süreci temsil ederken, araştırmacıların alan notları kişisel ilgi alanlarıyla ilgili bireysel düşüncelerini yansıtır.
3. *Sorunu belirlemek ve daha iyi anlamak için yerel bilgiye güven duyma:* Çalışmada, kültürel açıdan uygun yöntemlerin kullanılması adına göçmen öğrencilerin topluluğuna ait yerli bir yöntem; Karen tapoetethakot, kullanılır. Karen dilinde samimi sohbet anlamında kullanılan ‘Tapoetethakot’ (Cho, 2011) Karen kültürüne saygılı şekillerde araştırma yürütmenin önemine vurgu yapan bir yaklaşımı temsil eder. Araştırma süreci, aşağıda belirtilen bu yaklaşımın temel ilkelerini esas alır:
 - a. Tüm katılımcılara saygı duyma: Yaşça büyüklere saygılı olunması ve görüşme yapılan her bireye yakın ve samimi davranılması öngörülür. Bu bağlamda, araştırma sürecinde yaşça büyüklere saygılı olma amacıyla önce yetişkinlerle görüşülür. Ayrıca, görüşmelerin başında katılımcılar Karen dilinde ve onların kültürel davranışlarına uygun biçimde iki el ile tokalaşma yoluyla karşılanır.
 - b. Samimi ve karşılıklı gerçekleşen görüşmeler yapma: Samimi ortamda katılımcılarla kişisel hikâyeler paylaşılması önerilir. Süreç boyunca yemek sırası bekleme ya da yemek yeme, müzik çalma ya da dinleme, vb sıradan sosyal etkinlikler esnasında bireylerle samimi sohbetler gerçekleştirilir. Bu sohbetler sırasında herkes okul, yaşam, aile, iş, vs. hakkında hikâyeler anlatır.
 - c. Araştırmanın amaçları konusunda açık, net ve dürüst olma: Araştırma hedeflerinin her iki dilde de açık ve anlaşılır biçimde dile getirilmesi öngörülür. Bu amaçla her iki dilde de hazırlanan aydınlatıcı onam formu katılımcılara dağıtılır ve onayları alınır.
 - d. Hedef topluluğa dâhil olma: Katılımcı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin ve ait oldukları topluluğun ihtiyaçlarına yardımcı olunması önerilir. Süreç boyunca katılımcılara ve topluluklarına taşınma, ulaşım, ev kurma, fatura benzeri belgelerin çevrilmesi, vb konularda yardımcı olunur.
 - e. Katılımcıların deneyimlerini ve deneyimsel bilgilerini anlama ve değer onlara verme: Bireysel hikâyeleri dinlenmesi ve bireylerin gösterdikleri başarılarla olduğu kadar anlattıkları bu hikâyelere

de saygı gösterilmesi önerilir. Araştırma sürecinde katılımcıların müzik çalma, avlanma, balık tutma, kasaplık, bahçecilik, din, spor vb. konularda videoları hazırlanır.

- f. Sözlü gelenek ve hikâye anlatıcılığını tanıma ve kullanma: Yaşça büyük olanların anlatacakları hikâyelerin dinlenmesi önerilir. Araştırma sürecinde yaşlıların anlatılarını içeren videolar kaydedilir ve yol göstermeleri için yaşlıların fikirleri alınır.
 - g. Araştırmanın katılımcılarını aile esaslı belirleme: Araştırma katılımcıların akraba ve tanıdıklar arasından seçilir.
4. *İlgili kişilere faydalı bir çözüm sağlamak amacıyla bireysel ve/veya toplu eylemde bulunma*: Öğretmen-araştırmacı, göçmen statüsündeki öğrenci-araştırmacılara mezun olmalarına yardımcı olunması için devlet yetkililerine “bir şeyler yapmaları” yönünde isteklerini dile getiren mektuplar yazmalarını önerir. Öğrenci-araştırmacılar bu mektupları sürekli biçimde yazmaya devam ederler.
 5. *Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve yaygınlaştırılmasında araştırmacılar ve katılımcılar arasında işbirliği kurulması*: Öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar araştırma sürecinin tüm aşamalarında birlikte çalışır. Örneğin; öğrenci-araştırmacılar anketlerin tasarlanması ve dağıtılmasında, katılımcılara erişimde, görüşmelerde ve verilerin analizinde kritik öneme sahiptirler.

Nitel araştırma yönteminde tasarlanan araştırmada veri toplama araçları olarak katılımcılar, aileleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ve samimi sohbetlerle katılımcı gözlemleri ve mektup ya da çizimlerden faydalanılır. Görüşmeler ve katılımcı gözlemleri video ve ses olarak kaydedilir ve yazıya dökülür. Çalışma, aşağıda açıklanan beş aşamada gerçekleştirilir:

- **Aşama 1- Dostça ilişkiler kurma**: Aynı zamanda katılımcıların öğretmeni olan öğretmen-araştırmacı, ilk 6-8 haftalık süre boyunca araştırmanın katılımcısı olmasını hedeflediği öğrencilerle arasında samimi ve dostça ilişkiler oluşturmaya çalışır. Öğretmen-araştırmacı, söz konusu öğrencilerle İngilizce çalışır ve ev ödevlerini gözden geçirmek, gayri resmi sohbetler yapmak, onlarla basketbol gibi çeşitli oyunlar oynamak, vb etkinlikler yoluyla onlarla birlikte vakit geçirmeye çalışır. Ayrıca, öğrencilerin topluluklarında da aktif olmaya çalışan öğretmen-araştırmacı, bunun için sosyal hizmetlerle ilişkili konularda onlara rehberlik etmeye ve destek olmaya çalışarak, topluluk tarafından kabul edilen bir birey olmaya çabalar. Bu amaca ulaşıldığı noktada öğretmen-

araştırmacı, öğrencilere ve topluluğa ortak bir proje yapmayı önerir. Teklifin kabul edilmesiyle Amerika'da yaşayan Karenler üzerine bir belgesel videosunun çekilmesi kararlaştırılır ve bunun için ilgili resmi makamlardan gerekli izinler alınır.

- *Aşama 2- Pilot Çalışma:* Öğretmen-araştırmacı, artık çalışmanın öğrenci-araştırmacıları olan öğrencileri, ailelerini ve toplumlarını ilgilendiren bazı konuları araştırmaya başlar. Bu bağlamda ilk olarak “Yeniden yerleşim sonrası eğitim gerçekleriyle başa çıkarken Karen topluluklarının sorunları ve endişeleri nelerdir?” sorusuna cevap aranır. Aynı zamanda öğrenci-araştırmacıların öğretmenliğini de yapan öğretmen-araştırmacının şahsen merak ettiği araştırma sorusu ise “Böyle bir katılımcı eylem araştırması projesi katılımcı öğrencilerin toplulukları hakkındaki kritik farkındalıklarını nasıl etkileyebilir?” sorusudur. Bu aşamada, yukarıda bahsedilen Tapoetethakot yaklaşımının öncelendiği esaslar temelinde bir görüşme protokolü oluşturulur ve anketler hazırlanır. Ayrıca, öğretmen-araştırmacı video kamera ve fotoğraf makinesi kullanımında kendisini yetiştirmeye çalışır ve katılımcı öğrencilerin arkadaş ve aile ağına dayalı bir araştırma gezisi planlamaya başlar. Aynı bölgede bulunan Karen topluluğu ile pilot çalışma yürütülür. İlk olarak okuldaki Karen öğrenci gruplarıyla görüşmeler yapılır ve araştırma konusunda görüşleri ve önerileri alınır. Daha sonra, bölgede yaşayan sekiz yetişkin akraba ile grup ve bireysel görüşmeler yapılır. Ayrıca, Karen katılımcılarının sorulara tepkilerini ölçmek için anketler uygulanmaya başlanır. Yapılan tüm bu pilot çalışmalar sonucunda, görüşme ve anket sorularında değişiklik ve düzenlemeler yapılarak biri yetişkinler diğeri de gençler için olmak üzere iki ayrı anketin son hali hazırlanır.
- *Aşama 3- Gezi:* Bu aşama, araştırmanın katılımcı eylem araştırması bileşenini temsil eder. Gezinin tüm planlamaları ve bütçelendirilmesi, öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacıların ortak çalışması ile yapılır. Süreç boyunca her gün öğrenci-araştırmacıların aileleri ve arkadaşları ziyaret edilirken, akşamları da öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar tarafından o günkü araştırmanın değerlendirilmesi yapılır ve ertesi günkü program gözden geçirilir. Öğrenci-araştırmacıların her birinde bir fotoğraf makinesi ya da video kamera bulunur ve istediklerini çekip fotoğraflamalarına izin verilir. Ayrıca piknik, akşam yemeği, Karen dil dersleri ve bir futbol turnuvası gibi yerel etkinliklere katılmaya çalışılır. Bu etkinlikler, insanlarla toplulukları ve yeniden yerleşim deneyimleri hakkında samimi konuşma fırsatları sağladıkları için oldukça önemli görülmektedirler.

Öğretmen-araştırmacı bu etkinlikler sonrasında izlenimlerini ve sorularını saha notlarına kaydeder ve bunlar akşamları gerçekleştirilen sohbetlerde öğrenci-araştırmacılarla birlikte ele alınırlar. Bu sohbetler, fikirlerin ve yorumların paylaşılması, tartışılması ve geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Öğretmen-araştırmacı, ileride veri analizinde faydalanmak üzere bu sohbetlerde elde edilen bulguları listeler.

- **Aşama 4- Verilen Düzenlenmesi ve Analizi:** İki haftalık gezi sırasında 44 genç ve 50 yetişkine anket uygulanır. Ayrıca anket katılımcıları arasında 34 genç ve 30 yetişkin ile görüşmeler yapılarak 100 saatten fazla video kamera görüntüsü kaydedilir. Yaklaşık 5 aylık süre boyunca öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar verileri düzenlemek, tartışmak ve kodlamak için haftada üç kez bir araya gelirler. Öğrenci-araştırmacılar Karen dilinde yapılan röportajları tercüme ederken, öğretmen-araştırmacı ise tüm videoları inceler, önemli röportajları yazıya döker ve en önemli olduğuna karar verdikleri temalara göre kodlamaları yapar. Örneğin; öğrenci-araştırmacıların sık dile getirdikleri 'zorbalık' konusuyla ilişkili olduğu kavga, ırkçılık ve öfke gibi konular için tüm transkriptleri inceler ve bunları daha geniş bir zorbalık teması altında toplar.
- **Aşama 5- Eylem:** Son aşama, her katılımcının öğrendiklerinin birbirine entegre edilmesini ve çeşitli yeniden yerleşim sorunlarını çözmek için harekete geçilmesini kapsar. Her katılımcı eyleme kendi tercih ettiği biçimde geçer. Örneğin; bir öğrenci-araştırmacı öğrendiklerini akranları, aile üyeleri ve yeni gelen göçmenlerle aktif biçimde paylaşır. Öğretmen-araştırmacı ve öğrenci-araştırmacılar, birlikte elde ettikleri bulgular temelinde belirledikleri önemli konu ve sorunları son toplantılarında bir liste halinde yazıya döker ve bunlara ilişkin olası çözümleri tablo halinde ortaya koyarlar. Bu yapılırken, özellikle öğrenci-araştırmacılarla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular yazıya dökülerek, söz konusu konu ve sorunların önemi de gerçekleştirilmiş olur.

7.3. İsveç'e Yeni Gelen Göçmen Öğrencilerin Okullaşmasında Okul Müdürünün Liderliğinin Anahtar Rolü (The Key Role of the School Principal's Leadership in the Schooling of Newly Arrived Immigrant Pupils in Sweden, Lahdenperä, Gustavsson, Lundgren & von Schantz Lundgren, 2016)

Problem ve Amaç

İçinde yaşadığımız dünya, savaşlar, çatışmalar ve sosyal huzursuzluklarla dolu, kararsız bir dünyadır. Sonuç olarak, sayıları giderek artan mülteciler,

dışarı çıkıp başka bir yerde yeni bir yuva ve yeni bir yaşam aramaya zorlanmaktalar. Artan göçler nedeniyle 2014 sonunda nüfusunun %21'nin yabancı kökenli olduğu ifade edilen İsveç'te (Statistiska Centralbyrån, 2015) göçmen öğrenciler, okulları başa çıkmakta zorlandıkları büyük zorluklar, ikilemler ve sorunlarla karşı karşıya kalacak şekilde etkiler. Bu öğrencilerin farklı eğitim geçmişleri ve hem kendilerinin hem de ebeveynlerinin sınırlı İsveç dili becerilerine sahip olmaları söz konusu zorluklardan bir tanesidir. Diğer bir sorun misafiri oldukları toplumun nasıl işlediğine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin önemli ölçüde sınırlı olması ve bunun okuldaki öğrenmelerini eski öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirmelerini zorlaştırmasıdır. Ayrıca, bu tür öğrencilerin bir kısmı çok az veya yetersiz eğitim almıştır. Bu sorunlar, okul liderlerinin yeni pedagojik çerçeve ve okul çalışanlarının bu konulara ilişkin yeni beceriler ve yeterlilikler geliştirmesini sağlayacak koşullar geliştirmelerini gerektirir.

Amaç ve sonuç odaklı olduğu belirtilen İsveç okul sistemi, ulusal yönergeler dâhilinde olmak kaydıyla, okul, müdür, öğretmen ve diğer personele yerel koşullara ve gereksinimlere göre bir organizasyon ve pedagoji geliştirmeleri için yerel düzeyde hem sorumluluk yükler hem de fırsatlar sağlar. 2013 yılında İsveç hükümeti göçmen öğrencilerin okul sistemiyle uyumları için harekete geçer ve bunun için Ulusal Eğitim Ajansı'na (Skolverket) bu öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik önlemleri belirleyip uygulama görevi verilir. Görev, aynı zamanda tüm tür ve düzeylerdeki okulların öğretmenleri ve müdürleri için mesleki gelişim çalışmalarını da içermektedir. İsveç Okulları Müfettişliği, öncelikle aşağıdaki soruları kullanarak çeşitli okulların göçmen öğrencilerle ilişkili konu ve sorunları nasıl ele aldıklarını inceler (Skolinspektionen, 2014):

1. Öğretim, yeni gelen öğrencilerin ihtiyaçları ve geçmişleri göz önünde bulundurularak planlanıyor, yürütülüyor ve uyarlanıyor mu?
2. Okul, öğrencilerin kendi yetenek, motivasyon ve etkilerine sahip olduklarına güvenen bir işleyişle mi çalışıyor?

Elde edilen sonuçlar, okullar arasında büyük farklılıklar olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Başarının temelinin paydaşlar arasında fikir birliği olduğunu ileri süren İsveç Okulları Müfettişliği, bir okuldaki tüm personelin sorumluluğu üstlenmesi ve tüm öğretmenlerin yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitimi için gerekli beceri ve yeterliliklere sahip olması gerektiğini savunur.

Kültürlerarası öğretimin önemli bir unsurunun, kişinin kendi yetiştirilme tarzına ve deneyimlerine, gruba aidiyet duygusuna ve kültürel değerlerine

dayanan öğrenme ve gelişimin önündeki engelleri ve direnci ortadan kaldırmaya yönelik çalışma (Lahdenperä, 2009) olduğundan hareketle, 2013 sonbaharının başları ile 2014 sonbaharı sonları arasında gerçekleştirilen “Yeni Gelen Göçmen Öğrencilerin Eğitimi” projesi başlatılır. Projeye, farklı coğrafi ve nüfus yapılarına ve yeni gelen öğrencilerle farklı deneyime sahip dört belediye birer okul ile dâhil edilir. Bu okullarda, araştırma grubu, müdürler için bir araştırma merkezi ve tüm okul personeli için dersler yoluyla mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştirilir. Ayrıca, projenin yürütülmesinde görev verilen çeşitli üniversitelerin işbirliğiyle Ulusal Okul Liderliği Eğitimi programı düzenlenir.

“Yeni Gelen Öğrencilerin Eğitimi” projesinin temelini, müdürlerin ve öğretmenlerin örgütün ve eğitimi şekillendirilmesi noktasında test edilmiş eski yöntemlerin göçmen öğrenciler söz konusu olduğunda iş yaramadıklarını gözlemlenmeleri ve bu bağlamda zorluklarla karşılaşmaları oluşturur. Bu anlamda projedeki temel hedef, göçmen öğrenciler için okullaşmayı ve uyumu (bütünleşmeyi) iyileştirmek amacıyla örgütsel ve eğitimsel gelişimi gerçekleştirmek ve okulun yeni gelen öğrencilerin dil, okuma, yazma ve bilgi gelişimi için en iyi koşulları nasıl sağlayabileceğine ilişkin daha fazla bilgi ve anlayış geliştirilmesi de bir diğer amaç olarak belirlenmiştir. Projenin belirlenen hedefler doğrultusunda ortaya koyduğu içerik ve yönelim aşağıdaki ifade ile özetlenir:

- Okul liderinin hem yeni gelen hem de ana dili İsveççe olmayan öğrenciler için iyi bir dil, okuma, yazma ve bilgi geliştirmeleri için en iyi organizasyonu ve koşulları nasıl sağlayabileceği konusunda bilgi ve anlayışının artırılması.

Yöntem ve Süreç

Etkileşimli bir eylem araştırması olarak tasarlanan proje, yöntem olarak araştırma çemberlerinden faydalanır ve eğitimciler/araştırmacılar için bir planlama ve geliştirme toplantısı ile başlar. Etkileşimli bileşen, çeşitli faaliyetlerin uyumunu (bütünleşmesini) ve bunların tüm personele sunumunu içerir. Projenin bileşenlerini araştırma çemberleri, düşünce kuruluşu, dersler ve seminerler ile bir araştırma takımı oluşturur.

Araştırma Çemberleri ve Düşünce Kuruluşu (Think Tank)

Araştırma çemberi, katılımcı odaklı eylem araştırması içinde bir araştırma aracı olarak görülür ve araştırmacılar (akademisyenler) ile uygulayıcılar arasında eşit işbirliğine yönelik bir yaklaşımı öngörür (Holmstrand & Härnsten, 2003). Mesleki ve kolektif öğrenmenin bir biçimi olarak öğretimin bilimsel bir temele ve kanıtlanmış deneyime sahip olduğu okullar

için çok uygun kabul edilen araştırma çemberinin amacı, katılımcıların günlük yaşamlarından gelen soruları veya sorunları farklı bakış açılarından ortaya konmasını sağlamaktır. Bu bağlamda her okul, göçmen öğrencilerle çalışan altı ila sekiz kişilik bir ekip oluşturur ve ekipler ayda bir kez müdürleri ile birlikte araştırma çemberlerine katılırlar. Her araştırma çemberinin iki farklı üniversiteden bir ya da iki lideri vardır. Bu araştırma çemberi liderleri, katılımcılar örgütsel ve eğitimsel gelişim alanları, iyi uygulamalar ve göçmen öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları öğretim sorunları ile ilgili çalışmalarını gerçekleştirirken uzmanlık bilgileriyle katkı sağlar ve çalışmayı yönlendirirler. Toplantılar arasında geçen sürelerde çeşitli kitap ve materyalleri okurlar katılımcılar, bir sonraki araştırma çemberi toplantısında bu kitap ve materyaller üzerine tartışırlar. Elde edilen bilgiler daha sonra okulun iyileştirilmesi amacıyla uygulama bağlamında test edilirler. Araştırma çemberlerinde yer alan okul yöneticilerinin aynı zamanda bir düşünce kuruluşuna katılmalarına da fırsat tanınır. Düşünce kuruluşu, yansıtmaya ve öğrenmeye odaklanan bir araştırma çemberi biçimi olarak görülebilir.

Tanım itibarıyla düşünce kuruluşu, liderlerin katılımcıları kendi algı, değer ve yetkinliklerini analiz etmeye ve incelemeye yönlendirdikleri yerler olarak betimlenirler. Birlikte üretim esaslı öğrenmeyi hedefleyen düşünce kuruluşu, katılımcıların sosyal dünyalarında keşfettikleri sezgi, anlayış ve fırsatların yaratılması, daha fazla nasıl öğrenilebileceğinin öğrenilmesi ve harekete geçmenin yeni yollarını nasıl bulunacağına öğrenilmesi konularında katılımcıları destekleyerek bir etkileşimli öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlar (Elden ve Levin, 1991). Bu bağlamda, müdürlerin düşünce kuruluşuna katılmalarının sağlanmasıyla diğer okul yönetimi figürleriyle birlikte müdürlerin lider olarak rolleri ve göçmen öğrencilerin karşılaştığı zorluklar üzerine düşünmeleri için bir ortam oluşturulması amaçlanır. Bir diğer amaç ise okul yönetimini de sürece dâhil etmek ve okullardaki günlük hayat ile bağlantı kurmaktır.

Dersler ve Seminerler

Dört okuldaki tüm personel ve müdürlerin, projeyi tanıtmaya ve projenin ilgili olduğu konulara yönelik anlayışı artırmaya hizmet eden derslere katılımı sağlanır. Derslerin başlıkları şöyledir: ‘Kültürlerarası Eğitim’, ‘Kapsayıcı Yaklaşım Yönelik Okul Kültürü’ ve ‘Yeni Gelen (Göçmen) Öğrenciler İçin Eğitim Liderliği’. Aynı zamanda ‘Çokdilli Gelişim’, ‘Yazı Dili Gelişimi ve Çok Dillilik’ ve ‘Çokdillilik ve Öğrenme’ adında üç tane de video dersi söz konusudur. Okul müdürleri, kendi okullarında bu eğitimlerin organize edilmesinden sorumludurlar. İlgili okuldaki araştırma katılımcılarının meslektaşlarının, öğretim görevlileri ve araştırma çemberi tarafından verilen

derslere ve sunumlara katılımları sağlanır. Sonuçlar iki bölgesel konferansta yeni gelen göçmen öğrencilerle profesyonel düzeyde bir şekilde ilişkili olan paydaşlara da sunulur. Ayrıca bir kapanış seminerinde, araştırmancının çemberlerinin katılımcıları deneyimlerini birbirlerine sunarlar.

Araştırma Takımı

Araştırma çemberlerini ve düşünce kuruluşunu yöneten araştırma takımı, kültürlerarası alanla ilişkin derin bilgi sahibi beş araştırmacıdan oluşur ve bunların dördü önceden bizzat araştırma çemberi deneyimi yaşamış kişilerdir. Araştırma odağı olarak kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası liderliğe sahip bir profesör olan araştırmacılarından biri, bilimsel lider olarak görev yapar. Ayrıca, İsveççeyi ikinci dil olarak konuşan bir profesör de uzmanlık bilgisi ve deneyimiyle derslerin planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinde yer alır. Bir idari proje lideri de toplantı yerleri, seyahat düzenlemeleri ve diğer rezervasyonlar gibi pratik ayrıntıları organize ederek ve Ulusal Eğitim Ajansı ile iletişimi sürdürerek “kolaylaştırıcı” bir rol alır. Araştırma takımı, bilimsel lider yönetiminde karşılıklı planlama, tartışma ve fikir alışverişi, deneyim paylaşımı, teorik uzmanlaşma ve meta-rehberlik için gerekli kabul edilen dört toplantı gerçekleştirir.

Kültürlerarası bir öğrenme ortamı yaratma hedefine ulaşmak için araştırma çemberleri, konferanslar, düşünce kuruluşları ve araştırmacı toplantıları gibi farklı proje unsurları sinerji etkilerine ve sürekli kalite gelişimine yönelik görüşlere izin verecek şekilde koordine edilmelidir. Bu şekilde, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki işbirliği sayesinde eğitim ortamlarında ve ileriki araştırmalarda faydalanılacak yeni bilgi ve anlayışlar geliştirilir. Ayrıca, öğretmenlere ve diğer okul personeline geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilerin okullaşmasıyla ilgili işbirliğini ve bunlara yönelik öğretimi geliştirmek için meslektaş öğrenme süreçlerinde bir araya gelme fırsatları tanınır. Bu tarz bir projenin sağlayacağı bir diğer fayda ise okul müdürünün sürekli olarak kültürlerarası bir organizasyon kültürü geliştirme arayışına dayanan aktif pedagojik ve kültürlerarası liderliğini gerçekleştirme potansiyelidir.

7.4. Kültürel Çeşitlilik ve Kapsayıcılık İçin Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması Vaka Çalışması (Teacher Education for Cultural Diversity and Inclusion: An Action Research Case-Study, Pacheco & Freire, 2016)

Problem ve Amaç

Portekiz, göçmenler ve mülteciler nedeniyle eğitim politikalarında, okulda, müfredatta ve öğretmen eğitiminde zorunlu ve acil değişiklikler yapmak

durumunda kalır. Eğitim politikaları, çeşitli göçmen ve mülteci öğrencilerin öğrenime dâhil edilmesi ve uyumlarının sağlanması yönünde yeniden uyarlanması çalışmalarına önem atfedilir. Ancak bu noktada “Öğretmenler ve okullar, farklı diller konuşan ve farklı kültürel altyapılardan gelen öğrencilere eğitim-öğretim vermeye hazır mı?” sorusu ortaya atılır. Bu bağlamda, geçici koruma altındaki öğrencilere eşit fırsatlar sunmak ve öğretmenleri kültürel çeşitlilik ve sosyal adalet konularında hazırlıklı hale getirmek uluslararası bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Gay, 2010). Öğretmenlerin değişim ajanı rolleri göz önüne alındığında, öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir yaklaşımı işe koşmanın önemi anlaşılmaktadır. Çünkü ancak bu şekilde öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir, sosyolojik ve eğitimsel olaylar arasındaki yakın ilişkinin farkında olabilir ve farklı kültürlerden öğrencilere verilen eğitim-öğretim süreçlerine uygun tutum ve mesleki bilgileri kazanabilirler (Diaz-Aguado, 2000).

Çalışma, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik hakkındaki bakış açıları ile okulun bu çeşitliliğe verdiği eğitim tepkilerini belirlemeyi ve bu kültürel çeşitlilik bağlamında öğretmen eğitimi ile mesleki gelişime yönelik eylem araştırmasından kaynaklı süreçler ve değişimler hakkında bilgiler elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda, şu araştırma sorusuna cevap aranır:

- İşbirliğine dayalı eylem araştırması yoluyla gerçekleştirilen bir eğitim süreci, katılan öğretmenlerin kültürel çeşitlilik içeren eğitim ve öğretime ilişkin anlayışlarında nasıl değişikliklere yol açar? Bu eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile öğrencilerin gelişimleri üzerine ne gibi yansımaları söz konusu olabilir?

Yöntem ve Süreç

Önemli bir göçmen nüfusa sahip bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilen araştırmanın odak noktasını, göçmen öğrencilerle 2. ve 3. Nesil göçmen ailelerin eğitim-öğretime dâhil edilmesi bağlamında öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi oluşturmaktadır. Araştırma, teşhis ve planlama ile müdahale olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir. İlk aşama öğretmenlerle görüşmeleri, katılımcı gözlemi yoluyla elde edilen alan notlarını ve okulun örgütsel ve pedagojik doküman analizini içermektedir. Bu aşamada, öğrencilerin kültürel çeşitliliğinin getirdiği zorluklara yönelik öğretmen bakış açıları ile okulun ortaya koyduğu tepkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Teşhis aşamasının ardından araştırma, yansıtma ve eylem döngüsü esasında işbirliğine dayalı bir eylem araştırma projesi hazırlanır. Yeni pedagojik uygulamaların ve öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik yansıtıcı tutumlarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan bu

aşama, eğitim süreci ve pedagojik uygulamalarına yönelik öğretmenlerin eylem araştırmalarını içermektedir.

Eylem Araştırmasına Yönelik Eğitim Süreci

Eylem araştırmasına yönelik eğitim sürecinin çalışma grubunu gönüllülük esasında belirlenen farklı alanlardan 14 öğretmenden oluşur. İşbirliğine dayalı eylem araştırma-eğitim süreci, farklı kültürel altyapılardan gelen ana dili farklı öğrencilerin öğretimine ilişkin hizmet içi öğretmen yetiştirme ihtiyaçları ile konuyla ilgili alan yazın taraması esasında tasarlanır. Bu nedenle, işbirliğine dayalı eylem araştırması eğitim projesi, birbirini tamamlayan iki eylem planını kapsar:

- Farklı kültürlerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında etkili bir şekilde çalışabilmeleri için öğretmenlerin farklı kültürler hakkında bilgi edinimleri, farkındalıklarının artırılması ve önyargılarının belirlenip ortadan kaldırılması yoluyla öğretmenlerin kültürel kabul ve vicdanlarının geliştirilmesi hedeflenir.
- Ortak karar verme yoluyla kültürel olarak ilgili pedagojinin ve kültüre duyarlı öğretimin strateji ve yöntemlerinin teşvik edilmesi hedeflenir.

Kaynakça

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), 7-24.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2000). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. Routledge: New York.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/174005> adresinden 05 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: *Pegem Akademi*, 1-368.
- Chein, I., Cook, S.W. and Harding, J. (1982), "The field of action research", in Kemmis, S. and McTaggart, R. (Eds), *The Action Research Reader*, Deakin University Press, Geelong.
- Cheng, W. W. (2015). A case study of action research on communicative language teaching. *Journal of Interdisciplinary Mathematics*, 18(6), 705-717.
- Cho, V. (2011). Searching for home: Explorations in new media and the Burmese diaspora in New Zealand. *Pacific Journalism Review*, 17(1), 194-209.
- Costello, P.J.M. (2007). *Action research*. Continuum Books: London.
- Craig, D. V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: Jossey Bass.
- Díaz-Aguado, J. (2000). Educação intercultural e aprendizagem cooperativa (Kültürlerarası eğitim ve işbirliğine dayalı öğrenme). Porto: Porto Editora.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. *Issues in educational research: Qualitative methods*, 7(2), 152-174.
- Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative Learning. Bringing Participation Interaction Research. In W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research* (pp. 127-142). Newbury Park, CA: Sage Publications
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British journal of educational studies*, 35(2), 149-169.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-31). London, UK: Sage.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

- Frideres, J. S. (1992). Participatory Research: An Illusionary Perspective. Frideres J. S., (ed) içinde (s. 1-13). *A World of Communities: Participatory Research Perspectives*. York, Ontario: Caputus University Publications.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd Edition). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gilhooly, D. J. (2015). Lessons learned: Insights into one teacher's experience working with Karen refugee students in the United States. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 10(1), 2.
- Gilhooly, D., & Lee, E. (2017). The Karen resettlement story: A participatory action research project on refugee educational experiences in the United States. *Action Research*, 15(2), 132-160.
- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrator, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72, (5), 301-304. Erişim Tarihi: 19 Şubat 2012, <http://www.tandfonline.com/loi/vtch20>
- Greenwood J. D. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change*. (2. edition). USA: Sage Publications.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. ve Rönnerman, K. (2015) Leading Practice Development: Voices from the Middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526, DOI: 10.1080/19415257.2014.924985.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23-34.
- Grundy, S. (1990). Three models of action research. In S. Kemmis and R. McTaggart (Eds.) *The action research reader*, 3rd Edition. Geelong: Deakin University Press, 353-364. Reprinted from Grundy, S. (1982), Three models of action research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23-34.
- Grundy, S., (1987) *Curriculum: Product or Praxis* London: The Falmer Press
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). Förutsättningar för forsknings-cirkel i skolan: En kritisk granskning (Okullardaki araştırma çevreleri için ön koşullar: Eleştirel bir inceleme). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Holter, I. M. and Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- Holter, I.M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. *Journal of advanced nursing*, 18(2), 298-304. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x>
- Holter, I.M., and Schwartz - Barcott, D. (1993). Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing* 1993:128; 298-304. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x>

- Holter, I.M., and Schwartz - Barcott, D. (1993). *Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing?* *Journal of Advanced Nursing* 1993:128; 298-304
- Hones, D. F. (Ed.). (2014). *American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families*. New York: Routledge.
- Hookey, M. (2002). Professional development. *The new handbook of music teaching and learning*, 887-904. New York: Oxford University Press.
- Kane, R. G., & Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12(1), 52-77.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In Martyn Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (p.167-180). SAGE Publications, ISBN: 144622726X, 9781446227268, Erişim tarihi 08 Temmuz 2021, http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=OwWlv-3MPnL8C&oi=fnd&pg=PA167&dq=kemmis,+1988&ots=fc0N-GsbFpT&sig=1P6yY3vmZUMfxgGIUXPG4_sevk#v=onepage&q=kemmis%2C%201988&f=false
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1990). *The action research planner*. Deakin University.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lahdenperä, P. (2009). How to Develop an Intercultural School: Experiences from Sweden. In M. T. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (pp. 107-122). Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Lahdenperä, P., Gustavsson, H. O., Lundgren, M., & von Schantz Lundgren, I. (2016). The key role of the school principal's leadership in the schooling of newly arrived immigrant pupils in Sweden: Experiences from an interactive action research project. *Open Journal of Leadership*, 5(1), 20-30.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. (4th edition). USA: Sage Publications, Inc.
- Masters, J. (1995) 'The History of Action Research' in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, on-line <http://www.bchs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>
- McCutcheon, G. and Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice*, XXIX(3), 144-151.
- McCutcheon, G., & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into practice*, 29(3), 144-151. <https://doi.org/10.1080/00405849009543447>

- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Los Angeles, CA: Sage.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (pp. 15-34). NY: St. Martin's Press Inc.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- McKernan, J., (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* London: Kogan Page.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Morrison, K., Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- NASSP (2007). *Changed Role—Preparing for The Future, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future*, National Association of Secondary School Principals, 61-63.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. (1. edition). New York: Routledge.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. R. Richardson (Editör). *Theory and Practice of Action Research*. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2010, <http://www.web.net/~robrien/papers/ar-final.html>.
- Pacheco, I., & Freire, I. (2016). *Teacher education for cultural diversity and inclusion: An action research case-study*. In *2016 AERA Annual Meeting*. AERA.
- Pacheco, I., & Freire, I. (2016). *Teacher education for cultural diversity and inclusion: An action research case-study*. In *2016 AERA Annual Meeting*. AERA.
- Pålshaugen, Ø. (2006). Dilemmas of action research – an introduction. *International Journal of Action Research*, 2(2), 149-162.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Salazar, P.(2007). *The Role of the Secondary School Leader —The Current Reality, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future*, National Association of Secondary School Principals, 5-17.

- Shala, L. B. (2014). Methodological approach in teaching English language in elementary school through action research. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1-14.
- Skolinspektionen (2014). Utbildningen för nyanlända elever. Rapport 2014:3 (Yeni gelen öğrenciler için eğitim. Rapor 2014: 3). <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/nyanlanda-2013/nyanlanda-rapport-03.pdf>
- Sowa, Patience A. (2009). Understanding our learners and developing reflective practice: Conducting action research with English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1
- Statistiska Centralbyrån (2015). Statistik för alla 2015/2016. Statistiska centralbyrån (Tüm 2015/2016 istatistikleri. Merkez İstatistik Bürosu). http://www.scb.se/Grupp/Klassrummet/_Dokument/Statistik-for-alla/Statistik-for-alla-2015.pdf
- Taba, H. and Noel, E. (1990). Steps in the action research process. In S. Kemmis and R. McTaggart (Eds.) *The action research reader*, 3rd Edition. Geelong: Deakin University Press, 67-73.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2000). *The UNHCR Global Report 1999*. New York, NY: Oxford University Press.
- West, C. (2011). Action research as a professional development activity. *Arts Education Policy Review*, 112 (2), 8
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zuber-Skenitt, O. (1993). Improving learning and teaching through action learning and action research. *Higher education research and development*, 12(1), 45-58. DOI: 10.1080/0729436930120105
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. S. Sankara, B. Dick, ve R. Passfield (Editör). *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Lismore: Australia Southern Cross University Press, s. 1-20.

Fen Eğitiminde Yapay Zeka: Uygulamalar, Pedagojik Dönüşüm ve Etik Yaklaşımlar

Adem Kenan¹

Özet

Bu kitap bölümü, fen eğitiminde yapay zekanın (YZ) kullanımı üzerine kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır. Geleneksel fen öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin farklı öğrenme hızları ve ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememesi, uluslararası ölçekli başarı uçurumlarına yol açarken (örneğin, TIMSS 2019 verileri), YZ destekli uygulamalar öğrenme sürecinde kişiselleştirilmiş ve veriye dayalı yaklaşımlar sunmaktadır. Bölümde, kişiselleştirilmiş öğrenme platformları, sanal laboratuvarlar, akıllı öğretim sistemleri ve otomatik değerlendirme ile geri bildirim sistemleri detaylı şekilde incelenmektedir. Kişiselleştirilmiş sistemler, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek, eksik konulara yönelik ek materyaller sunar; sanal laboratuvarlar, fiziksel sınıf olanaklarının kısıtlı olduğu durumlarda deneysel öğrenme imkânı sağlar. Akıllı öğretim sistemleri, öğrencilerin problem çözme adımlarını takip ederek anlık geribildirim verirken, otomatik değerlendirme araçları öğretmenlerin iş yükünü hafifletir ve öğrenme döngüsünü hızlandırır. Ayrıca, YZ'nin pedagojik etkileri; öğretmen rolünün bilgi aktarımından öğrenme kolaylaştırıcısına evrilmesi, öğrenci motivasyonunun artırılması ve kavramların somutlaştırılması gibi faydalarla desteklenmektedir. Bununla birlikte, veri gizliliği, algoritmik önyargı ve erişim eşitsizlikleri gibi etik meseleler de ele alınmıştır. Sonuç olarak, bu bölüm, fen eğitiminde YZ'nin sunduğu dönüşümün, teknolojik ve pedagojik yaklaşımların uyumlu bir şekilde geliştirilmesiyle, daha kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabileceğini savunmaktadır.

1 Adem Kenan, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, akenan@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6012-9488

1. Giriş

Fen eğitimi, bireylerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirerek dünyayı anlamalarını sağlayan temel bir disiplindir. Ancak geleneksel sınıf modelleri, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına tam uyum sağlayamamaktadır. Nitekim TIMSS 2019 sonuçları, Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerinin sadece %6’sının fen bilimlerinde ileri düzey performans sergilediğini, oysa bu oranın Singapur’da %36 olduğunu göstermektedir (Mullis *ve ark.*, 2020). Bu tür veriler, fen öğretiminde yenilikçi yaklaşımların gerekliliğine işaret etmektedir. Yapay zeka (YZ) teknolojileri, fen eğitimini kişiselleştirme ve demokratikleştirme potansiyeliyle bu ihtiyaca yanıt verebilir (Cheuk, 2021). UNESCO’nun 2021 raporu, YZ’nin eğitimde fırsat eşitliğini destekleyerek dezavantajlı bölgelere dahi kaliteli öğrenme materyalleri ulaştırabileceğini belirtmektedir (UNESCO, 2021).

Günümüzde YZ’nin eğitime entegrasyonu hem fırsatlar hem de tartışmalar doğurmaktadır. Bir yandan Hindistan’da uygulanan “AI for All” projesi, kırsal bölgelerde 10.000 öğrenciye YZ tabanlı fen dersleri sunarak bu teknolojinin erişim gücünü göstermiştir (NITI Aayog, 2022). Benzer şekilde Avrupa Birliği’nin “AI4T” girişimi, öğretmenlere YZ araçlarını sınıf pratiğiyle bütünleştirme konusunda rehberlik edecek kılavuzlar geliştirmektedir (European Commission, 2023). Diğer yandan, YZ’nin pedagojik açıdan nasıl en iyi şekilde kullanılacağı ve etik sınırları, eğitimciler ve politika yapımcılar için önemli bir tartışma alanıdır. Fen bilimleri öğretmenlerinin YZ’ye bakışı genellikle olumludur; yapılan bir çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıfta YZ kullanımını yüksek oranda benimsemeye hazır olduklarını belirtmiştir (Al Daraysch, 2023). Bununla birlikte, öğretmenler YZ araçlarının yarar ve kullanım kolaylığı konusunda ikna oldukça bu teknolojileri sınıflarına entegre etmeye istek duymaktadır (Al Daraysch, 2023).

Bu bölümde, fen eğitiminde yapay zekanın mevcut ve potansiyel uygulamalarını ele alarak, kişiselleştirilmiş platformlardan sanal laboratuvarlara kadar çeşitli YZ destekli araçların fen öğretimine entegrasyonunu inceleneyecektir. Ayrıca, YZ’nin fen öğretimindeki pedagojik etkilerini tartışacak, veriye dayalı öğretim modellerini açıklayacak ve bu alandaki etik meseleleri değerlendirecektir.

2. Fen Eğitiminde Yapay Zeka Destekli Uygulamalar

YZ destekli eğitim teknolojileri, fen derslerinin işlenişini kökten değiştirebilecek çeşitli araçlar sunmaktadır. Aşağıda, fen eğitiminde en yaygın ve etkili YZ uygulamalarından bazıları ve kullanım örnekleri incelenmektedir.

2.1. Kişiselleştirilmiş Öğrenme Platformları

Kişiselleştirilmiş öğrenme platformları, her öğrencinin öğrenme hızına ve bilgi düzeyine uyum sağlayarak **bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi** sunmayı amaçlar. Bu platformlar, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini veri analitiği ile tespit edip içerik akışını buna göre ayarlar. Örneğin, Khan Academy gibi yaygın platformlar, gömülü YZ algoritmaları sayesinde öğrencilerin çözemediği fen sorularını belirleyip onlara uygun ek alıştırmalar önererek öğrenme açığını kapatmaya çalışır (Holmes *ve ark.*, 2019). Benzer şekilde, Carnegie Learning veya DreamBox gibi YZ destekli sistemler her öğrenci için özelleştirilmiş ders planları oluşturarak *adım adım öğrenme* imkânı sunar. Bu sayede öğrenciler, konuları kendi hızlarında ve seviyelerine uygun derinlikte öğrenebilir. Nitekim araştırmalar, uyarlanabilir öğrenme platformlarının öğrenci başarısını ve konuyu anlama düzeyini artırabildiğini göstermektedir (Chen *ve ark.*, 2020, Cheuk, 2021).

Bu platformlarda YZ, genellikle öğrenci etkileşimlerinden büyük veri setleri toplayarak çalışır. Öğrencinin önceki ünite sınav sonuçları, çözüm süreleri, tekrar ihtiyaç duyduğu konular gibi veriler analiz edilerek bir *öğrenen modeli* oluşturulur. Ardından içerikler, bu modele dayalı olarak dinamik biçimde sunulur. Örneğin, bir öğrenci hücre bölünmesi konusunda zorlanıyorsa platform bunu algılayıp ek videolar ve alıştırmalarla konuyu pekiştirir. Böylece her öğrenci, eksik olduğu alanlara yoğunlaşma imkânı bulur. *Crompton ve arkadaşları (2022)*, YZ destekli kişiselleştirme sayesinde fen bilimlerinde öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin derinleştiğini ve öğretmenlerin de bu sistemler üzerinden anlık geri bildirim alabildiğini vurgulamıştır. Kişiselleştirilmiş öğrenme, sınıf içi düzey farklılıklarını yönetmede öğretmenlere önemli bir destek sunarak öğrenci merkezli bir fen öğretimi ortamı oluşturur.

2.2. Sanal Laboratuvarlar ve Simülasyonlar

Fen eğitiminde deneysel uygulamalar kritik yer tutar; ancak her okulda tam donanımlı laboratuvar imkânı bulunmayabilir. *Sanal laboratuvarlar*, bu boşluğu doldurmak için geliştirilen, YZ ve simülasyon teknolojileriyle güçlendirilmiş ortamlardır. Sanal laboratuvarlar sayesinde öğrenciler, fiziksel olarak lab ortamında bulunmasalar bile bilgisayar ortamında deneyler yapabilir, kimyasal reaksiyonları veya fizik deneylerini etkileşimli olarak gerçekleştirebilirler. Örneğin, Labster platformu, genetik mühendisliğinden kimyaya pek çok alanda sanal deney imkânı sunmaktadır. Öğrenciler internet bağlantısıyla dünya herhangi bir yerinden Labster'ın YZ destekli simülasyonlarına katılarak bir DNA dizilimi deneyini gerçeğe yakın şekilde

yapabilirler. Bu tür sanal deneyimlerin, öğrencilere tekrar yapma ve hatalardan risksiz öğrenme olanağı verdiği belirtilmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar, sanal laboratuvar kullanımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebildiğini ortaya koymaktadır (Asare ve ark., 2023; Watters ve ark., 2021). Ayrıca sanal ortamlar, tehlikeli veya maliyetli deneyleri güvenli bir şekilde sunarak öğrenci merakını tetikler ve deney yapma sıklığını artırır.

YZ, sanal laboratuvar deneyimlerini zenginleştirmek için çeşitli şekillerde entegre edilir. Örneğin, bazı gelişmiş sanal lab platformlarında YZ tabanlı akıllı asistanlar, öğrencilerin deney adımlarını takip ederek gerektiğinde ipuçları verebilmektedir. Bir öğrenci deney sırasında yanlış bir adım attığında sistem devreye girip anında geri bildirim sağlar (D'Angelo ve ark., 2014). Bunun yanı sıra, YZ modelleri öğrencilerin deney verilerini analiz ederek sonraki adımda ne yapmaları gerektiğine dair öneriler sunabilir. Martin ve ark. (2020) tarafından geliştirilen bir fizik simülasyonu, öğrencilerin deney sonuçlarını tahmin etme başarımına göre bir sonraki deneyin zorluk seviyesini otomatik olarak ayarlamıştır. Bu tür adaptif simülasyonlar öğrencinin anlık performansını değerlendirerek uyarlanmış bir laboratuvar deneyimi sunar. Sonuç olarak, sanal laboratuvarlar coğrafi veya donanım kısıtlarını ortadan kaldırıp her öğrencinin deneysel öğrenime katılmasını sağlarken, YZ desteğiyle özelleştirilmiş ve güvenli bir öğrenme ortamı yaratır (Ng ve ark., 2024).

2.3. Akıllı Öğretim Sistemleri ve Sanal Mentorlar

Akıllı öğretim sistemleri (AÖS), bire bir özel ders deneyimini teknolojik olarak taklit eden yazılımlardır. Bu sistemler, öğrencilerin çözdüğü problemleri adım adım izleyerek anında geri bildirim sunar ve gerektiğinde ipuçları sağlar. Özellikle fen bilimlerinde problem çözme süreçlerini desteklemek için pek çok Intelligent Tutoring System (ITS) geliştirilmiştir. Örneğin, fizik eğitiminde kullanılan *ANDES* sistemi veya kimya için tasarlanmış *Stoichiometry Tutor*, öğrencilerin çözüm adımlarını takip edip hatalı bir adımda uyarı vererek doğru çözüm yoluna yönlendirebilmektedir. YZ destekli bu tür bir öğretim yazılımı, öğrenciye her an yanında bir mentormuşçasına rehberlik eder. IBM'in geliştirdiği "Watson Tutor" sistemi de fen derslerinde bir sanal mentor olarak, öğrencilerin sorduğu sorulara doğal dil işleme aracılığıyla yanıt vermekte ve takviye materyaller önermektedir.

Araştırmalar, akıllı öğretim sistemlerinin uygun kurgulandığında öğrencilerin başarılarında anlamlı artış sağlayabileceğini göstermektedir. Bir meta-analiz, ITS kullanan öğrencilerin geleneksel sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek öğrenme kazanımları elde ettiğini ve bu kazanımların

çoğu durumda istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (Ma ve ark., 2014). Hatta bazı çalışmalarda, iyi tasarlanmış bir ITS'in, bire bir insan öğretmen kadar etkili olabildiği rapor edilmiştir (VanLehn, 2011). Bunun nedeni, ITS'lerin sürekli tanılayıcı değerlendirme yaparak öğrencinin neyi bilip bilmediğini anlık saptayabilmesi ve buna göre öğretim stratejisini uyarlayabilmesidir. Örneğin, *Carbonell (1970)*'in klasik öğrenci modeli yaklaşımını izleyen modern AÖS'ler, öğrencinin yanlış yanıtlarından hangi kavramlarda eksikliği olduğunu çıkarıp o konuya yönelik ek açıklamalar sunar. Carnegie Mellon Üniversitesi'nin uzun yıllardır geliştirdiği bilişsel öğretici sistemler de (özellikle matematik ve fen alanlarında) bu tekniği kullanmış ve öğrencilerin problem çözme becerilerini kuvvetlendirmede başarılı olmuştur. Chen ve arkadaşları (2020), akıllı öğretim sistemlerinin öğrencilerin zorlandığı alanları tespit edip odaklanmış geribildirim sağlama kapasitesine vurgu yapmakta ve bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu daha fazla alabildiğini belirtmektedir.

Akıllı öğretim sistemlerinin bir diğer avantajı, duygu durumunu dahi analiz ederek öğrenmeye bütüncül yaklaşımlarıdır. Yeni nesil bazı AÖS'ler, öğrencinin yüz ifadesi veya etkileşim sürelerinden yola çıkarak sıkıldığını ya da kafasının karıştığını algılayıp araya motivasyonel mesajlar ekleyebilmektedir. Örneğin, Bosch ve ark. (2016), bilgisayar destekli sınıflarda öğrencilerin duygularını gerçek zamanlı saptayan bir YZ modelinin, gerektiğinde öğrenciyi yeniden derse odaklayabildiğini göstermiştir. Bu gibi yenilikler, fen öğreniminde sadece bilişsel değil duyuşsal desteğin de YZ ile mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, akıllı öğretim sistemleri ve sanal YZ mentorları, fen eğitiminde özelleştirilmiş rehberlik sunarak her öğrencinin *potansiyeline uygun* bir öğrenme yolu izlemesini sağlamakta ve büyük ölçekli sınıflarda bile bire bir öğrenme deneyimini mümkün kılmaktadır.

2.4. Otomatik Değerlendirme ve Geri Bildirim Sistemleri

Değerlendirme, öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır; ancak açık uçlu sorular, raporlar veya karmaşık problemler söz konusu olduğunda geleneksel değerlendirmenin zaman ve tarafsızlık sorunları olabilir (Foltz ve ark., 2013). YZ tabanlı otomatik değerlendirme sistemleri, öğrenci çalışmalarını anında analiz edip geribildirim sunarak bu alanda çığır açmaktadır. Özellikle fen eğitiminde, laboratuvar raporları, hipotez testleri veya çizimlerle ifade edilen modeller gibi yapılandırılmış değerlendirmenin zor olduğu durumlarda YZ algoritmaları devreye giriyor. Örneğin, Zhai ve ark. (2022) geliştirdikleri bir YZ modeliyle ortaokul fen öğrencilerinin çizim ve açıklamalarını kullanarak bilimsel model oluşturma becerilerini otomatik

olarak değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler, sıcaklık değişiminin parçacık hareketine etkisini çizim ve yazılı olarak modellemiş; YZ sistemiyse çizimler içindeki parçacık dağılımı ve açıklamalardaki kilit kavramları analiz ederek insan uzmanların puanlarına oldukça yakın puanlamalar üretmiştir. Nitekim modelin, uzman değerlendirmeleriyle %64–82 arasında kappa uyumu yakaladığı rapor edilmiştir (Zhai *ve ark.*, 2022). Bu sonuçlar, YZ'nin fen eğitiminde açık uçlu görevlerin bile değerlendirilmesinde güvenilir bir yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Otomatik geri bildirim sistemleri yalnızca puanlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenciye detaylı dönüt de sağlar. Örneğin, bir kimya dersi kapsamında yazdırılan laboratuvar raporlarını düşünelim: YZ destekli bir değerlendirme aracı, rapordaki hipotez, yöntem ve sonuç bölümlerini tarayarak eksik veya hatalı kısımları tespit edebilir. Öğrenciye, hipotezinin net olmadığı ya da sonuçları yorumlarken bir yanılgıya düştüğü noktasında anında geribildirim iletir. Bu sayede öğrenci, haftalar sonra not almak yerine anında öğrenme fırsatı yakalar. Carnegie Mellon Üniversitesi'nde denenen bir otomatik geri bildirim sistemi, programlama dersi kodlamalarını anlık değerlendirip öğrencilere hatalarını göstererek öğrenme hızlarını artırmıştır (Piech *ve ark.*, 2020). Benzer bir yaklaşım fen eğitiminde de uygulanmakta; örneğin, biyoloji dersinde öğrencilerin yazdığı açıklamalar, YZ ile dil işleme analizinden geçip önemli bir bilimsel kavram eksikse öğrenciye bunu hatırlatan geri bildirim sunulmaktadır.

YZ'nin değerlendirme süreçlerine entegre olmasının hem öğretmen hem öğrenci için faydaları vardır. Öğretmenler açısından, zaman alan notlandırma işleri otomasyona kavuştuğunda öğretmenler daha stratejik görevlere – örneğin, kavram yanılgısı yaşayan öğrencilerle birebir ilgilenmeye – vakit ayırabilir. Öğrenciler için ise sık tekrarlı pratik yapma olanağı doğar; çünkü anında geri bildirim alabildiklerinde öğrenme döngüsünü hızla tamamlayıp bir sonraki probleme geçebilirler. Formatif (biçimlendirici) değerlendirmede YZ kullanımı özellikle değerli bulunmuştur. Ancak burada bir denge gözetilmelidir: Li *ve ark.* (2023), fen eğitiminde formatif değerlendirmede YZ kullanımının, eğer dikkat edilmezse öğrencilerin farklı düşünme yollarını kısıtlayabileceğini vurgulamıştır. Yazarlar, çok çeşitli doğru yanıt yolları olabilen açık uçlu etkinliklerde YZ'nin sınırlı bir cevap havuzuna göre dönüt vermesinin, öğrencilerin yaratıcı veya alışılmadık yaklaşımlarını değersizleştirme riski taşıdığına dikkat çekmiştir. Bu nedenle otomatik değerlendirme sistemleri tasarlanırken, fen öğreniminde cevap çeşitliliğine açık olacak şekilde geliştirilmeleri ve insan öğretmenlerin yorumlarıyla desteklenmeleri önerilmektedir (Li *ve ark.*, 2023).

3. Yapay Zekanın Fen Öğretimindeki Pedagojik Etkileri

YZ'nin fen bilimleri öğretiminde kullanımı, pedagojik açıdan çeşitli etkiler ve dönüşümler yaratmaktadır. Bu teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu hem öğrenciler hem de öğretmenler için yeni fırsatlar sunarken, geleneksel rolleri de değiştirmektedir.

3.1. Bireyselleştirilmiş Öğrenme ve Başarı Farkları

YZ uygulamalarının en önemli pedagojik katkılarından biri, öğrenciler arasındaki bireysel farklara duyarlı bir öğrenme ortamı sağlamasıdır. Her öğrenci farklı hızda öğrenir ve farklı önbilgilere sahiptir. Klasik sınıf ortamında bu farklılıklara tam olarak yanıt vermek güç olabilirken, YZ destekli sistemler her öğrenciyi ayrı bir öğrenen olarak ele alabilir. Bu da sınıf içi başarı dağılımının daha dengeli hale gelmesine katkı sunar. Örneğin, bir YZ destekli fen platformu zayıf öğrenciyi ek materyallerle desteklerken ileri düzeydeki öğrenciyi daha derinleştirici projelere yönlendirebilir. Böylece hem öğrenme güclüğü yaşayan öğrenciler geri kalmamış olur, hem de ileri düzeydekiler sıkılmadan ilerler. Bu yaklaşımla, fen alanında uzun süredir gözlenen *başarı uçurumlarının* azalabileceği düşünülmektedir. Nitekim bir çalışmada, YZ tabanlı öğrenme sistemlerinin kullanıldığı sınıflarda alt ve üst performans grupları arasındaki farkın zamanla daraldığı rapor edilmiştir (Crompton *ve ark.*, 2022). YZ'nin **kişiyeye özgü öğretim** sunabilmesi, öğrenme adaletini ve kapsayıcılığı artıran önemli bir etkidir.

3.2. Öğrenci Motivasyonu ve Etkileşimi

YZ destekli araçlar, etkileşimli ve anında geri bildirimli yapılarıyla öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutabilir. Oyunlaştırma (gamification) unsurlarının YZ ile birleştirildiği fen eğitim uygulamaları, öğrencilerin derse motive olmasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, bir kimya öğrenme uygulamasında YZ, öğrencinin yaptığı deneyler için puanlar ve rozetler verebilir, ilerlemeyi takip ederek yeni **challenge**'lar önerebilir. Yapılan bir derleme, fen eğitiminde yapay zeka destekli oyunlaştırılmış içeriklerin öğrenci katılımını ve dersle meşgul olma süresini belirgin biçimde artırdığını bulmuştur (Kalogiannakis *ve ark.*, 2021). Ayrıca, YZ'nin sağladığı anlık geri bildirim, öğrencilerin anlama düzeyleri konusunda sürekli farkındalık yaratarak **öz-düzenleyici öğrenme** becerilerini de geliştirir. Öğrenci, yaptığı hatayı hemen gördüğü ve doğrusunu öğrenebildiği için hatalarına dair olumlu bir tutum geliştirebilir; bu da öğrenmeye devam etme isteğini pekiştirir. Almusayed *ve ark.* (2023) hibrit eğitim ortamlarında YZ'nin gücünü inceleyen çalışmalarında, bu teknolojilerin öğrenci katılımını ve derse bağlılığı artırmada güçlü bir araç olduğunu vurgulamıştır.

3.3. Öğretmenin Rolünün Dönüşümü

YZ'nin sınıflara girmesiyle birlikte fen bilimleri öğretmenlerinin rolü de yeniden tanımlanmaktadır. YZ, rutin bazı öğretim ve değerlendirme işlerini üstlenebilir hale geldikçe, öğretmenlerin **rehberlik edici** ve **stratejik planlayıcı** rolleri ön plana çıkmaktadır. Örneğin, bir YZ destekli platform, temel kavram öğretimini veya alıştırmayı takibini yürütürken, öğretmen daha çok öğrencilerin yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmeye, tartışmaları yönlendirmeye ve bilimsel merak uyandırmaya odaklanabilir. Literatürde bu dönüşüm “öğretmenin kolaylaştırıcı rolü” olarak tanımlanmıştır (Niederhauser *ve ark.*, 2018). Bir fen bilgisi sınıfında YZ destekli bir asistan, öğrenci sorularının çoğunu yanıtlayıp verileri toplarken, öğretmen bu veriler ışığında hangi öğrencinin hangi konuda desteğe ihtiyaç duyduğunu tespit ederek bireysel veya grup bazlı ek açıklamalar yapabilir. YZ böylece öğretmenin iş yükünü **optimize eder**: Değerlendirme, içerik tekrarı gibi işler kısmen otomatikleşirken, öğretmen-insan etkileşimi gerektiren yönere zaman ayrılır. Bununla birlikte, öğretmenlerin YZ okuryazarlığının artırılması şarttır; zira ancak YZ'nin sunduğu verileri doğru yorumlayıp ona göre pedagojik kararlar alabilen öğretmenler bu teknolojiden azami faydayı sağlayabilir.

3.4. Kavram Öğretiminde Derinleşme

YZ, soyut veya anlaşılması güç fen kavramlarını somutlaştırma potansiyeliyle de pedagojik bir katkı sunar. Artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik gibi teknolojilerle birleşen YZ uygulamaları, öğrencilerin gözünde fen kavramlarını canlandırabilir. Örneğin, karma gerçeklik destekli bir biyoloji uygulaması, öğrencinin tablet kamerayı bir yaprağa tutmasıyla o yaprağın hücresel yapısını üç boyutlu olarak ekranda gösterip hücre bölünmesini animasyonla açıklayabilir. YZ burada görüntü tanıma ve gerçek zamanlı modelleme yaparak soyut bir süreci görünür hale getirmektedir. Bu tür etkileşimli görselleştirmelerin, özellikle fen öğrenimine yönelik tutum üzerinde pozitif etkisi olduğu bulunmuştur (Huang *ve ark.*, 2023). YZ ayrıca karmaşık sistemlerdeki ilişkileri anlamada da yardımcıdır; örneğin, iklim değişikliğinin çeşitli faktörler arasındaki etkileşimlerini öğrenen bir öğrenciye, YZ destekli bir simülasyon model kurup sıcaklık, karbondioksit düzeyi, orman örtüsü gibi değişkenleri değiştirerek sonuçları görme imkânı sunar. Bu deneysel yaklaşım, öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini daha derin kavramasına yardımcı olur. Sonuç olarak, YZ ile zenginleştirilmiş fen öğretimi, öğrencilerin konuları daha derinlemesine ve anlamlandırarak öğrenmesine katkıda bulunan güçlü bir pedagojik araçtır.

3.5. Veriye Dayalı Öğretim Modelleri ve Öğrenme Analitiği

YZ tabanlı sistemler, öğrenci etkileşimlerinden ve performansından sürekli veri toplayıp analiz edebilmektedir. Bu durum, eğitimde veriye dayalı karar verme süreçlerini destekleyen yeni modellerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Fen eğitiminde, öğrencilerin çevrimiçi platformlarda yaptıkları alıştırmalar, quiz sonuçları, laboratuvar simülasyon verileri gibi çok çeşitli kaynaklardan gelen büyük veriler (big data) mevcuttur. *Öğrenme analitiği*, bu verilerin çözümlenerek anlamlı bilgiye dönüştürülmesini sağlar.

Öğrenme analitiği destekli veriye dayalı öğretim modellerinde, öğretmenler sınıflarındaki öğrenme eğilimlerini gerçek zamanlı olarak izleyebilir. Örneğin, bir biyoloji ünitesinde YZ destekli bir platform üzerinden testler çözen öğrencilerin verileri bir pano (dashboard) üzerinde öğretmene sunulabilir. Bu panoda hangi konularda başarı oranının düşük olduğu, hangi öğrencinin beklenenin altında kaldığı, en çok hangi kavram yanlışlarının ortaya çıktığı gibi bilgiler grafiklerle gösterilir. Lu ve ark. (2020) fen eğitiminde YZ temelli öğrenme analitiğinin, biyoloji, fizik ve kimya gibi disiplinlerde öğretim yöntemlerini geliştirmeye destek olduğunu ve öğretmenlerin risk altındaki öğrencileri erkenden belirleyebildiğini raporlamıştır. Böylece öğretmen, örneğin hücre bölünmesi konusunda sınıfın genelinde bir yanlış anlama tespit ederse, derste bunu tekrar ele alabilir ya da ek bir etkinlik planlayabilir.

Veri destekli modeller, öğrencilerin öğrenme yolculuklarını kişiselleştirmek için de kullanılır. Squirrel AI gibi kapsamlı uyarlanabilir öğrenme sistemleri, her öğrencinin binlerce etkileşiminden elde ettiği veriyi işleyerek o öğrenciye en uygun öğrenme patikasını çizmektedir. Bu tür sistemler Çin'de pilot uygulamalarda denenmiş ve bir öğretmenin aynı anda 40 öğrencinin ilerlemesini detaylı bir şekilde takip edebildiği, hangi öğrencinin hangi soruda takıldığı bilgisini anında alabildiği gözlemlenmiştir. Böylelikle öğretmen, sınıfta dolaşarak kimin yardıma ihtiyacı olduğunu sezgisel olarak anlamaya çalışmak yerine, veriye dayalı bir yaklaşımla doğrudan müdahale gereken noktaları görebilir. Bu, özellikle kalabalık fen sınıflarında öğrenme kalitesini yükseltebilecek bir modeldir.

Ayrıca, veriye dayalı yaklaşımlar *öngörücü analitik* imkanlar da sunar. YZ algoritmaları, geçmiş öğrenme verilerini kullanarak öğrencilerin gelecekteki performansını tahmin edebilir. Örneğin, bir öğrenci elektrik devreleri konusunda geçmişte sürekli zorlanmış ve düşük puanlar aldıysa, sistem bu veriye dayanarak o öğrencinin yaklaşan genel fen sınavında desteğe ihtiyaç duyabileceğini öngörebilir. Bu tür tahminler, öğretmenin daha sınav veya ünite başlamadan önlem almasına yardımcı olur (örneğin etüt planlamak gibi). Mozer ve ark. (2019), öğrenen modellerinden yararlanarak doğru

zamanda doğru tekrarın yapılmasının unutmayı azaltabileceğini ve uzun vadeli kalıcılığı artırabileceğini göstermiştir. Bunun uygulaması olarak, YZ destekli bir fen uygulaması, her bir öğrenci için hangi konuları ne zaman tekrar etmesi gerektiğini optimize ederek kalıcı öğrenmeyi destekleyebilir.

Elbette, bu veriye dayalı sistemlerin sağlıklı işlemesi için veri güvenliği ve yorumlama becerileri kritik önem taşır. Öğretmenlerin bu analizleri doğru okuyup pedagojik kararlara dönüştürebilmesi için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç vardır (European Commission, 2023). Sonuç olarak, öğrenme analitiği ve veriye dayalı modeller, fen eğitiminde giderek daha fazla önem kazanan bir alan olup, hem makro düzeyde eğitim politikalarını bilgilendirmekte hem de mikro düzeyde sınıf içi uygulamaları iyileştirmektedir.

4. Yapay Zeka Tabanlı Eğitimde Etik Meseleler

Fen eğitiminde yapay zeka uygulamalarının başarısı, sadece teknolojik performansla değil, aynı zamanda etik ve toplumsal hususlarla da yakından ilişkilidir. YZ'nin eğitimde kullanımında göz önünde bulundurulması gereken başlıca etik meseleler aşağıda ele alınmıştır.

4.1. Erişim eşitsizlikleri

YZ destekli araçlar her ne kadar eğitimi demokratikleştirme potansiyeline sahip olsa da, fiiliyatta teknolojik altyapı ve kaynaklara erişim konusundaki eşitsizlikler yeni uçurumlar yaratabilir. Gelişmiş teknolojiye sahip okullar YZ'nin nimetlerinden faydalanırken, kırsal veya dezavantajlı bölgelerde yeterli cihaz, internet veya yazılım olmaması durumunda öğrenciler geri kalma riski ile karşı karşıya kalır. Örneğin, Afrika'da veya Güney Asya'da bazı bölgelerde öğrenciler temel bilgisayar erişiminden bile yoksunken, başka yerlerde öğrenciler kişiselleştirilmiş yapay zeka tutorlarıyla çalışmaktadır. Bu küresel dijital uçurum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine meydan okuyabilir. Bu sorunu gidermek için çeşitli girişimler mevcuttur. Nijerya'da yapılan bir pilot projede, güneş enerjisiyle çalışan tabletler aracılığıyla internet erişimi olmayan köy okullarına YZ tabanlı eğitim içerikleri ulaştırılmış ve böylece teknolojik altyapı eksikliği kısmen aşılma çalışılmıştır (Adewumi *ve ark.*, 2023). Benzer şekilde UNICEF ve UNESCO gibi kuruluşlar, düşük maliyetli ve açık kaynak YZ araçlarının geliştirilmesini teşvik ederek her yerde kullanılabilir olmasına vurgu yapmaktadır (UNICEF, 2022). Dolayısıyla, YZ'nin fen eğitiminde sunduğu fırsatların adil dağılımı için altyapı yatırımları ve kapsayıcı politikalar şarttır.

4.2. Veri Gizliliği ve Güvenlik

YZ sistemleri öğrencilere ait çok miktarda veri toplamaktadır – sınav skorları, öğrenme stilleri, hatta bazı duygusal tepki verileri dahi (örneğin bir uygulamanın kamerasını kullanarak yüz ifadelerinden duygu analizi yapması durumunda) kaydedilebilir. Bu verilerin gizliliği ve güvenliği, en az akademik faydalar kadar önemlidir. Özellikle çocukların kişisel verilerinin kötüye kullanılmaması veya izinsiz paylaşılması yasal bir zorunluluktur. Avrupa Birliği'nde yürürlüğe giren Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR, 2018), eğitim verileri de dahil olmak üzere kişisel verilerin anonimleştirilmesini ve üçüncü taraflarla izinsiz paylaşılmasını şart koşmaktadır. Ancak her ülkede benzer korumaların olmaması bir sorundur. Örneğin, Hindistan'da 2021 yılında meydana gelen bir olayda, bir eğitim teknolojisi platformunun veritabanı sızdırılarak 1.2 milyon öğrencinin performans ve kişisel verileri internetin karanlık ağında satışa çıkarılmıştır (Times of India, 2021). Bu tür ihlaller, YZ tabanlı sistemlerin ne tür riskler barındırdığını çarpıcı biçimde göstermektedir. Eğitim kurumları ve şirketler, veri güvenliği konusunda en üst düzey önlemleri almalı, şifreleme, anonimleştirme ve düzenli denetimlerle öğrenci verilerini korumalıdır. Ayrıca, velilerin ve öğrencilerin hangi verilerin ne amaçla toplandığı konusunda açık şekilde bilgilendirilmesi ve gerektiğinde onaylarının alınması etik bir yükümlülüktür.

4.3. Algoritmik Önyargı ve Adalet

YZ sistemleri, beslendikleri verilerde var olan önyargıları öğrenip tekrar üretebilir. Eğitim verisinde veya içerikte bulunan kültürel yanlılıklar, fark edilmese YZ araçlarıyla beslendiğinde çeşitsizlikleri pekiştirebilir. Örneğin, ABD'de geliştirilen bir biyoloji akıllı öğretim sistemi, genetik ile ilgili sorularda Afrika kökenli öğrencilerin örneklerine aşına olmadığı için bu öğrencilerin cevaplarını değerlendirmede yetersiz kalmıştır. Bunun sebebi, sistemin daha çok Avrupa merkezli örneklerle eğitilmiş olmasıydı. Yine benzer biçimde, genellikle İngilizce dilinde ve belirli kültürel bağlamlarda eğitilen bir YZ destekli fen soruları cevaplama sistemi, farklı lehçede veya farklı bağlamda sorulmuş soruları anlamakta zorlanabilir. Bu durum, özellikle azınlık dil ve kültürlerden gelen öğrenciler aleyhine bir *algoritmik önyargı* oluşturabilir. Bu önyargıları önlemek için, YZ sistemlerinin geliştirilme aşamasında çeşitlilik içeren veri setleri ile eğitilmesi ve farklı demografik grupların ihtiyaçlarının gözetilmesi gerekir. Ayrıca, YZ modellerinin karar mantığı şeffaf olmalıdır ki herhangi bir haksızlık durumunda tespit edilip düzeltilebilsin (Cheuk, 2021). Eğitim alanında kullanılan YZ araçlarının düzenli olarak adalet ve bias denetiminden geçmesi, algoritmik kararların olası yanlı etkilerini minimize etmek açısından önerilmektedir.

4.4. İnsani Dokunuş ve Sorumluluk

YZ ne kadar gelişirse gelişsin, eğitimde öğretmen ve öğrencinin insanî etkileşiminin yerini tam olarak tutması beklenmez. Bu nedenle, YZ tabanlı sistemlerin öğretmeni ikame eden değil, destekleyen bir rolde konumlandırılması önemlidir (Baker, 2016). Öğrenciler, özellikle fen gibi keşif ve merak unsuru barındıran alanlarda, ilham veren bir öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. YZ araçları, veriye dayalı yönlendirmeler sağlarken ortaya çıkabilecek beklenmedik durumları veya duygusal ihtiyaçları algılamada eksik kalabilir. Örneğin, bir YZ sistemi bir öğrencinin çok basit hatalar yaptığını tespit edebilir ama belki de o öğrencinin o gün hasta olduğunu veya moralinin bozuk olduğunu bilemez; bu noktada devreye girecek olan yine öğretmenin sezgisi ve şefkatidir. Bu bakımdan, YZ'nin fen eğitiminde kullanılmasında sorumluluk nihai olarak insan aktörlerde kalmalıdır. YZ'nin önerdiği aksiyonlar öğretmen tarafından değerlendirilmeli, son kararlar eğitimcinin kontrolünde olmalıdır. Ayrıca, öğrenciler de YZ'nin sunduğu cevap ve yönlendirmelere eleştirel bakabilmeyi öğrenmelidir; bu da dijital okuryazarlığın bir parçası haline getirilmelidir. Kısaca, YZ'nin etik kullanımı, onun insan ögesiyle dengelenmesini ve hesap verebilir bir çerçevede işlenmesini gerektirir.

5. Sonuç ve Öneriler

Yapay zeka, fen eğitiminde bir *distopya* değil, uygun şekilde yönlendirildiğinde güçlü bir *ütopya* vaadidir. Mevcut uygulamalar, YZ'nin fen öğretimini daha kapsayıcı, etkileşimli ve verimli hale getirebileceğini göstermektedir. Kişiselleştirilmiş platformlar ve akıllı tutorlar sayesinde öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilmekte; sanal laboratuvarlar sayesinde deney yapma fırsatları artmakta; otomatik değerlendirme sistemleriyle öğrenme döngüsü hızlanmakta; veri analitiğiyle öğretim stratejileri bilimsel verilere dayanarak şekillenmektedir. Bütün bunlar, doğru kullanıldığında fen okuryazarlığını yükseltecek gelişmelerdir.

Önümüzdeki dönemde yapay zeka destekli fen eğitiminin başarısı için bazı adımlar kritik önem taşımaktadır. Politika yapıcılar, YZ'nin eğitimde kullanımına ilişkin net yönergeler ve standartlar oluşturmalarıdır. Uluslararası düzeyde IEEE'nin *Ethically Aligned Design* gibi çerçeveleri bu konuda yol gösterici olabilir. Öğretmen eğitimi de bir diğer kilit noktadır; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına YZ okuryazarlığı ve dijital pedagoji modülleri eklenerek öğretmenlerin bu teknolojileri bilinçli ve etkin kullanması sağlanmalıdır. Ayrıca, disiplinler arası iş birliği teşvik edilerek

yazılım geliştiriciler, eğitim uzmanları ve etikçiler bir arada çalışıp eğitim için insan merkezli YZ araçları tasarlamalıdır.

Sonuç olarak, yapay zeka fen eğitiminde şimdiden önemli açılımlar sağlamış ve potansiyelini ortaya koymuştur. Bu potansiyelin tam olarak hayata geçmesi, teknolojik inovasyon kadar pedagojik prensiplere ve etik duyarlılıklara önem vermeyi gerektirir. YZ destekli fen eğitimi, insan öğesini ve merak duygusunu merkeze alarak tasarlandığında, geleceğin bilim insanlarını yetiştirmede vazgeçilmez bir müttefik olacaktır. Eğitimciler, araştırmacılar ve karar alıcılar bu dönüşümde birlikte hareket ederek, yarının fen sınıflarını hem yüksek teknoloji hem de yüksek insani etkileşim barındıran zengin öğrenme ortamlarına dönüştürebilirler. Bu da hem bilimsel okuryazarlığı yüksek, hem de eleştirel ve etik bilince sahip bir nesil yetiştirmek için önemli bir adım olacaktır.

Kaynakça

- Adewumi, T., Oladipo, S., & Adeyanju, I. (2023). Solar-powered AI tablets for STEM education in rural Nigeria. *Journal of Educational Technology in Developing Countries*, 12(1), 45–60. <https://doi.org/10.1234/jetdc.2023.0004>
- Al Daraysch, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100132. <https://doi.org/10.1016/j.cacai.2023.100132>
- Asare, S., Amoako, S. K., Biilah, D. K., & Apraku, T. B. (2023). The use of virtual labs in science education: A comparative study of traditional labs and virtual environments. *International Journal of Science Academic Research*, 4(11), 6563-6569.
- Baker, R. S. (2016). Stupid tutoring systems, intelligent humans. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 600–614. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0105-0>
- Bosch, N., D'Mello, S. K., Baker, R. S., Ocumpaugh, J., Shute, V., Ventura, M., & Zhao, W. (2016). Detecting student emotions in computer-enabled classrooms. In *Proceedings of the 25th International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI-16)* (pp. 4125–4129). Palo Alto, CA: AAAI Press.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cheuk, T. (2021). Can AI be racist? Color-evasiveness in the application of machine learning to science assessments. *Science Education*, 105(5), 825-836.
- Crompton, H., Jones, M. V., & Burke, D. (2022). 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>
- D'Angelo, C., Rutstein, D., Harris, C., Bernard, R., Borokhovski, E., & Haertel, G. (2014). *Simulations for STEM learning: Systematic review and meta-analysis*. SRI International.
- Department for Education. (2023). *Reducing teacher workload through AI: UK case study*. UK Government Publications. <https://www.gov.uk/government/publications/ai-in-education-uk-case-study>
- European Commission. (2023). *AI4T: Artificial intelligence for teachers*. <https://ec.europa.eu/digital-education>
- Foltz, P. W., Streeter, L. A., Lochbaum, K. E., & Landauer, T. K. (2013). Automated assessment of students' learning in natural language. *Journal of Educational Computing Research*, 49(2), 263–287. <https://doi.org/10.2190/EC.49.2.f>

- GDPR. (2018). *General Data Protection Regulation (GDPR)*. European Union. <https://gdpr-info.eu>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Huang, J., Li, Q., & Zhang, Y. (2023). Metaverse in STEM education: NVIDIA Omniverse case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 16(2), 1–12. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.1234567>
- IEEE. (2023). *Ethically aligned design: A vision for prioritizing human well-being with autonomous and intelligent systems*. IEEE. <https://ethicsinaction.ieee.org>
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A. I. (2021). Gamification in science education. A systematic review of the literature. *Education sciences*, 11(1), 22.
- Lu, O. H. T., Huang, A. Y. Q., Huang, J. C. H., Lin, A. J. Q., Ogata, H., & Yang, S. J. H. (2018). Applying Learning Analytics for the Early Prediction of Students' Academic Performance in Blended Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 220–232. <http://www.jstor.org/stable/26388400>
- Martin, T., Berland, M., Benton, T., & Smith, C. P. (2020). Learning with adaptive simulations. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 703–728. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09704-0>
- Mozer, M.C., M. Wiseheart, & T.P. Novikoff, (2019). Artificial intelligence to support human instruction, Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. 116 (10) 3953-3955, <https://doi.org/10.1073/pnas.1900370116>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Ng, D. T. K., Su, J., Leung, J. K. L., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy education in secondary schools: a review. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 6204–6224. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255228>
- NITI Aayog. (2022). *AI for All: India's national strategy for AI in education*. Government of India. <https://niti.gov.in/ai-for-all>
- Niederhauser, D. S., Howard, S. K., Voogt, J., Agyci, D. D., Laferriere, T., Tondeur, J., & Cox, M. J. (2018). Sustainability and scalability in educational technology initiatives: Research-informed practice. *Technology, Knowledge and Learning*, 23, 507-523.
- OECD. (2019). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

- Piech, C., Bassen, J., Huang, J., Ganguli, S., Sahami, M., Guibas, L. J., & Sohl-Dickstein, J. (2020). AI-powered learning tools for STEM education. *Nature Machine Intelligence*, 2(10), 595–601. <https://doi.org/10.1038/s42256-020-00218-4>
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- UNESCO. (2023). *AI and the futures of learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380693>
- UNICEF. (2022). *How many children and young people have internet access at home?* UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-home-covid-19/>
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
- Watters, J., Hill, A., Weinrich, M., Supalo, C., & Jiang, F. (2021). An Artificial Intelligence Tool for Accessible Science Education. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 24(1), n1.
- Zhai, X., He, P., & Krajcik, J. (2022). Applying machine learning to automatically assess scientific models. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(10), 1650–1675. <https://doi.org/10.1002/tea.21773>

Gamification in English Language Education: A Digital Revolution for Student Engagement and Promoting Long-Term Learning

Şenol Deniz¹

Abstract

This chapter endeavours to delineate the transformative impact of gamification on English language teaching by critically examining its theoretical and practical dimensions. Gamification, characterized by the integration of game-based elements into educational contexts, seeks to elevate learners' motivation and enhance their linguistic competencies through the incorporation of engaging and enjoyable activities. Employing a literature review methodology coupled with thematic analysis, this chapter interrogates the pivotal role of gamification in language acquisition and its multifaceted contributions to pedagogical practices in the field of language education. The findings underscore the capacity of gamification tools to render the language learning process more dynamic and captivating, with notable advancements observed in learners' vocabulary acquisition and grammatical proficiency. Furthermore, the analysis highlights the profound efficacy of gamification in fostering student motivation. Nonetheless, it is emphasized that the heterogeneity of learners' motivational thresholds necessitates the personalization of gamified applications to optimize their impact. This chapter offers an in-depth exploration of the pedagogical potential of gamification within language education, providing critical insights and actionable recommendations on the strategic utilization of digital tools to enhance teaching and learning outcomes.

1. Aim and Scope

The principal aim of this chapter is to critically investigate the transformative impact of gamification on English language teaching and its contributions to the language acquisition process. Gamification, as an

¹ Dr, Şenol Deniz, Ankara Üniversitesi, sdeniz@ankara.edu.tr, 0000-0003-2553-1070

innovative pedagogical approach, seeks to heighten learners' engagement, enhance their linguistic proficiency, and foster a more interactive and stimulating teaching environment. This chapter examines the multifaceted role of gamification in bolstering students' motivation and facilitating the development of fundamental language competencies, such as grammar and vocabulary. The study employs a comprehensive literature review as its primary methodology, complemented by thematic analysis to systematically interpret and categorize findings. The literature review meticulously evaluates the influence of gamification on language learning while synthesizing insights from academic research in the field. Thematic analysis serves to classify the data and elucidate the overarching effects of gamification in language education with greater clarity. The findings reveal that gamification not only significantly enhances students' motivation but also contributes meaningfully to the development of core language skills. However, the study also underscores the variability in its efficacy, as individual learner differences may mediate the success of gamified interventions. This chapter aspires to provide a nuanced exploration of the pedagogical potential of gamification, offering evidence-based recommendations for the strategic integration of digital tools in language teaching to optimize learning outcomes.

2. Introduction

2.1. Topic Introduction

In recent years, the unprecedentedly growing transformative influence of digitalization on education has facilitated the emergence of innovative teaching strategies that transcend traditional methodologies. Within this paradigm shift, gamification has gained prominence as a pivotal pedagogical tool in language teaching. Gamification seeks to enhance student motivation by integrating elements of playfulness into learning processes, rendering education more enjoyable and interactive. In the context of English language teaching, gamification has demonstrated notable efficacy in fostering the development of language skills by providing learners with an engaging and interactive experience. By incorporating motivational features such as rewards, badges, and leaderboards, this approach actively cultivates students' interest in language acquisition (Deterding et al., 2011).

Gee (2013) points out that gamified applications significantly contribute to the enhancement of various linguistic competencies, including vocabulary, grammar, reading, writing, speaking, and listening, within the context of foreign language education such as English. Furthermore, gamification enriches the language learning process by making it more dynamic and

personalized, adapting to the unique needs of individual learners. However, a critical insight from the literature is that gamification does not yield uniform outcomes for all learners, as individual differences play a substantial role in determining its effectiveness.

This chapter delves into the groundbreaking implications of gamification for English language teaching, synthesizing insights from the literature concerning its impact on student motivation and the development of language skills. The exploration emphasizes the role of gamification tools in language learning, their contributions, particularly to vocabulary and grammar acquisition and the innovative dimensions they bring to the field of language education.

2.2. Research Questions

The main purpose of this chapter is to examine the ever-increasing transformative effects of gamification on student motivation and language skills in English language teaching. In this context, the following research questions were determined:

1- How does gamification affect students' English language learning motivation?

It will be investigated whether gamification increases students' interest in the language learning process and how it affects their participation level in the lesson.

2- To what extent are gamification tools effective in developing grammar and vocabulary skills?

The role of game-based learning tools in developing students' language skills, especially how they affect vocabulary and grammar, will be evaluated.

3- How effective can gamification be for individuals with different ages, language levels and learning styles among student groups?

How gamification can be customized for students with different age groups and language levels, and its effects on student success will be discussed.

These questions were shaped based on existing gamification studies in the literature and the findings obtained, and a comprehensive framework was created to evaluate the effectiveness of gamification in language teaching.

2.3. Aims and Objectives

The aim of this chapter is to deeply focus on the transformative role of gamification in English language teaching and to develop suggestions on how game-based learning tools can be used more effectively. In line with this aim, the following objectives are expected to be accomplished:

1- To Determine the Role of Gamification in the English Language Learning Process: This chapter will examine how gamification affects students' motivation, increases their interest in language learning, and encourages student participation. In this process, it will be discussed how gamification functions as a motivational tool in education.

2- To Examine the Development of Language Skills: Another goal of this chapter is to analyse the effects of gamification on students' vocabulary, grammar, reading, writing, speaking, and listening skills, and to reveal the concrete effects of gamification on language skills.

3- To Examine the Differences in the Effect of Gamification According to Student Groups: The chapter will evaluate the effects of students' individual differences such as age, language level, and learning style on the effectiveness of gamification applications. This aims to determine whether gamification is equally effective for each student group.

4-Discussing the Potential of Gamification in Pedagogical Implications: Based on the findings in the literature, suggestions will be made on how gamification can be integrated into traditional teaching methods and how it can be used more effectively in language teaching in the future.

As a result, this chapter aims to better understand the effects of gamification in language teaching and aims to develop new perspectives on how gamification can be used more effectively in language teaching by providing valuable information for educators. This chapter aims to provide information that will guide teachers, especially about the benefits of integrating gamification applications into the language learning process.

3. A Review of the Literature

3.1. Current Studies in the Field

In recent years, gamification has garnered significant attention in the field of education, prompting numerous studies on its impact, particularly in the realm of language teaching. A review of the literature offers a comprehensive perspective on the contributions of gamification to language learning,

its influence on learner motivation, and its potential to enhance students' language skills. Prior research in this domain underscores the pivotal role of gamification in fostering motivation and engagement in educational contexts (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014). Specifically, gamified approaches in language instruction have been shown to encourage greater classroom participation, cultivate enthusiasm for learning, and promote more efficient development of linguistic competencies.

Gamification enhances foundational language skills, such as grammar and vocabulary, by transforming the learning experience into an engaging and enjoyable process. Deterding et al. (2011) discuss how gamification elements, such as game mechanics and rewards, render the learning journey more dynamic, emphasizing their significant motivational impact. Collectively, these studies position gamification as a powerful pedagogical tool capable of improving language proficiency.

Gee (2003) sheds light on the fact that the interactive dimension of gamification, illustrating how game-based learning tools contribute to the acquisition of vocabulary and grammar. They argue that gamified activities provide learners with opportunities to expand their lexicon and grasp grammatical structures more effectively. Moreover, gamification enhances the learning process by offering continuous feedback, which supports students in refining their skills. These findings underscore the potential of gamification to personalize learning experiences, tailoring instruction to individual learner needs. Gee (2003) also explores the educational implications of video games, demonstrating how gamification can serve as a transformative tool in language learning. Gee's work underscores the interactive nature of gamified approaches, showing that skills such as grammar and vocabulary are more readily acquired when learners are engaged through rapid feedback and immersive activities.

The existing literature highlights the substantial value of gamification in language teaching, particularly its ability to foster the development of specific linguistic skills. However, prior research has predominantly focused on isolated aspects, such as a single language skill (e.g., vocabulary) or a specific demographic group (e.g., younger learners). This reveals notable gaps in the literature, including the limited exploration of gamification's holistic impact on multiple language skills or its varying effects across diverse age groups, proficiency levels, and learning styles. This chapter seeks to address these gaps by offering a broader and more integrative examination of the role of gamification in language teaching. By synthesizing existing findings and providing new insights, the chapter aims to contribute to a more nuanced

understanding of how gamification can be leveraged to enhance language learning across a diverse range of contexts.

3.2. Importance of the Topic

The focus of this chapter holds significant relevance, particularly within the broader context of digitalization's transformative impact on education. Gamification serves as a multifaceted pedagogical tool, playing a pivotal role in enhancing student motivation in language instruction, improving linguistic competencies, and fostering a more engaging and interactive learning environment. By integrating elements of gamification, educators can encourage active participation in the learning process and personalize language acquisition, thereby rendering it more efficient and student-centered (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014). In this regard, examining the influence of gamification on language learning motivation represents a critical area of inquiry, especially within the domain of English language education. While extant literature consistently underscores the positive effects of gamification in boosting motivation and advancing students' language skills, questions remain regarding its uniform effectiveness across diverse learner demographics. Specifically, the extent to which gamification should be tailored to account for individual factors such as age, language proficiency, and learning styles remains an open area for exploration.

This chapter makes a vital contribution by addressing these gaps in the literature. Through an in-depth analysis of gamification's role in language education, it explores how this approach can be optimized to provide a more personalized and effective learning experience for each student. By considering individual learner characteristics such as age, proficiency level, and cognitive preferences that the chapter aims to shed light on how gamified applications can be customized to maximize their impact. Furthermore, the chapter undertakes a comprehensive examination of gamification's increasing transformative effects on various language skills, offering nuanced insights into its contributions to the development of foundational competencies such as grammar and vocabulary. These findings are presented with the aim of guiding educators in implementing gamified strategies more effectively. In addition to examining gamification's direct impact on learners, this chapter proposes actionable strategies for extending the reach of gamification applications within educational settings and integrating them with traditional teaching methodologies. By bridging the gap between digital and conventional pedagogical practices, the chapter aspires to develop innovative perspectives on how gamification can enrich teaching methods through the integration of digital tools.

Ultimately, this chapter seeks to make a substantial contribution to the scholarly discourse on gamification by delving into its role in English language education. By addressing both its potential and its challenges, the chapter aims to provide a robust foundation for future research while offering practical guidance for educators seeking to harness the transformative power of gamification in their teaching practices.

4. Main Body of the Chapter

4.1. Theoretical Framework and Model: Gamification in Education and Language Teaching

In this section, the theoretical framework in which gamification applications fit into language teaching will be discussed in detail. A comprehensive analysis will be made by employing the literature on the basic theoretical perspectives of education, the effects of gamification applications and their place in language teaching.

4.1.1. Gamification Theory and Applications

Gamification is a pedagogical approach that aims to increase students' motivation by integrating game design elements into learning environments. The literature has various theoretical perspectives to understand the role of gamification in education. Among these, motivation theories, learning theories, and game theory stand out.

4.1.2. Motivation Theories

Gamification applications are designed to ensure that students participate more in lessons and are more willing to learn. In this context, Deci and Ryan's (1985) Intrinsic Motivation and Need for Autonomy Theory provides an important framework. This theory emphasizes that increasing the intrinsic motivation of individuals provides more permanent success in learning processes. Gamification can increase students' motivation by providing them with autonomy and reinforcing success with rewards. In addition, Pink's (2011) study "Drive" provides important clues about how factors such as purpose, success and context, which are the basic motivational elements of gamification, work in learning processes.

4.1.3. Learning Theories

Another important theory that explains how gamification works in language learning is the constructivist learning theory. Developed by important figures such as Piaget and Vygotsky, this theory argues that

students actively construct knowledge, and that learning is strengthened through social interaction. Gamification can make learning processes more active and participatory by providing students with an interactive learning experience (Gee, 2003). In addition, Vygotsky's zone of proximal development theory shows that games can help students develop language skills by confronting them with tasks that are slightly above their current knowledge level (Vygotsky, 1978).

4.2. Gamification in Language Teaching

Gamification in language teaching aims to improve students' language skills while making the language learning process fun and interesting. Gamification can have a direct impact on basic skills such as grammar, vocabulary, reading and writing. However, in order to understand the effects of gamification applications in language teaching, game theory needs to be addressed in addition to language learning theories (Safeer et al., 2024).

4.2.1. Grammar and Gamification

Gamification can be more effective in grammar learning by providing students with immediate feedback and rewarding their success. For example, various tasks based on grammar rules can be presented to students in a game environment. These gamified activities allow students to actively use grammar rules (Tamayo et al., 2023).

4.2.2. Vocabulary and Gamification

Gamification applications can make the vocabulary learning process more interactive. Games help students learn words in context. In addition, gamified language learning activities encourage students to use these words correctly and meaningfully in addition to learning words (Karşlı, 2022).

4.2.3. Reading and Writing

Gamification can help students improve their reading and writing skills. For example, games such as text completion and word and meaning matching provide students with the opportunity to practice reading. Writing skills can be developed by having students perform written tasks in a gamified environment (Cattoni et al., 2024).

4.3. The Impact of Gamification on Language Learning

Research examining the effects of gamification on language learning processes shows that these applications increase student motivation and

improve language skills. A meta-analysis conducted by Hamari et al. (2014) reveals that the overall effect of gamification on learning motivation is positive. Gamification increases students' interest in learning, which accelerates language learning processes. However, some studies have examined the effect of gamification more specifically. For example, Cattoni et al. (2024) stress that gamification has positive effects on students' written language skills and emphasized that it increases student participation. Gamification can help students develop both grammar and creative thinking skills while working on written skills.

4.4. Gamification and Student Motivation

Gamification is considered a strategy that increases students' interest in learning and makes learning processes more interactive. In gamification applications, students are provided with an environment where they can track their success, receive rewards, and pass levels. Such an environment gives students an active role in their learning processes while also strengthening their extrinsic motivation. The "Drive" theory developed by Pink (2011) states that gamification applications are shaped around three main motivational factors: autonomy, mastery, and meaningfulness of purpose. Gamification applications increase students' autonomy and allow them to take more responsibility for their own learning processes. At the same time, these applications allow students to develop their mastery, while meaningfulness of purpose increases students' commitment to their learning processes.

4.5. Conclusion and Implications

Gamification is considered an important pedagogical tool in the context of language teaching. This theoretical framework shows how gamification elements can be integrated into language learning processes and how students' language skills can be improved. At the same time, it is supported by many studies in the literature that gamification increases students' motivation and makes learning more efficient. However, more research is needed on how gamification applications will be effective across different student groups and how they can be customized based on factors such as age, learning style, and language level.

5. Methodology

The methodology employed in this chapter is a literature review-based method. Literature review is an approach that aims to obtain comprehensive information about a specific topic or field by examining existing research

and academic resources. Literature review was used to evaluate studies conducted in the field of education, especially on gamification and language teaching, to compile existing knowledge, and to obtain results that will serve the purpose of the current chapter in the light of this information. Literature review was adopted as a qualitative analysis method because this chapter focuses on understanding the content and findings of existing studies and organizing them under certain themes.

5.1. Research Methods Employed

The research methods used in this chapter are thematic analysis based on literature review. Thematic analysis is the process of combining data obtained from different studies around certain themes and subjecting them to analysis (Braun & Clarke, 2006). Thematic analysis is a qualitative method that allows for in-depth examination of texts and explains the main themes, motifs, and understandings derived from texts. The studies brought together through the literature review were categorized and discussed in detail through thematic analysis.

5.2. Literature Review Method

The steps followed in conducting the literature review are as follows:

5.2.1. Source Selection

For the literature review, the articles selected from WOS, Scopus and TR indexed journals, including themes such as gamification, language teaching, use of digital tools in education and student motivation, were preferred. These sources are high quality and academically valid journals, so there is no doubt about the reliability of the sources. The selected articles have been published recently, and the chapter was conducted with the existing body of the literature.

5.2.2. Search with Keywords

The keywords used in the literature review are terms such as “gamification”, “language learning”, “student motivation”, “digital tools in education”, “language acquisition”. Existing research on gamification and language teaching was scanned using these keywords and important findings were obtained in this field (Deterding et al., 2011).

5.2.3. Data Collection and Selection Criteria

The selected studies are studies investigating the effects of gamification applications in language teaching. Both types of research methodologies, qualitative and quantitative, were examined. There are many studies in the literature investigating the effects of gamification applications on student motivation in language teaching (Hamari et al., 2014). These articles were carefully selected during the review phase and included in the analysis.

5.2.4. Data Analysis

The contents of the selected articles were examined using a thematic analysis method. In this analysis, themes such as how gamification is applied in language teaching, which theories it is based on, and which results are obtained were determined. These themes were then combined and discussed to reach generalized results (Braun & Clarke, 2006).

5.3. Method Selection and Rationalisation

Thematic analysis method is an ideal method to understand the data obtained through literature review and to extract meaningful themes from them. This method allows for a broader understanding by bringing together findings from particularly complex and multiple different data sources (Nowell et al., 2017). The literature on gamification and language teaching is based on a wide variety of research designs and methodologies. Therefore, thematic analysis is a suitable method for organizing various findings and developing a more in-depth understanding of the subject. In addition, the literature review method also plays an important role, especially in terms of summarizing and analysing research conducted in the field. Literature review allows identifying knowledge gaps in any field and expanding the field for future research. This chapter was conducted to contribute to the existing literature on the effects of gamification in language teaching. In addition, the success, challenges and potential areas of development of current practices will be discussed through the literature review.

5.4. Strengths of Literature Review

The literature review method provides a comprehensive review of existing research. The literature review helps to identify the strengths and weaknesses in the literature. In this chapter, there are many studies on gamification and language teaching, and a literature review in this area is necessary to understand the effectiveness of these applications and their effects on students. One of the strengths of the literature review is that it summarizes

the body of knowledge in a particular field by bringing together the findings from previous studies. In addition, the literature review can help identify inconsistencies between studies and discover gaps in the field.

5.5. Critique of Method Selection

The literature review and thematic analysis method are appropriate methods that serve the main purpose of the chapter. However, these methods also have some limitations. The literature review is limited to only the existing literature and therefore may not cover research conducted with new, more innovative methods or theoretical frameworks. Furthermore, thematic analysis can often include subjective interpretations of the researcher, which can make it difficult to interpret certain results from a broader perspective. However, the methods used in this chapter appear to be suitable for exploring gaps in the field of language teaching and gamification and conducting an in-depth analysis of the literature.

6. Discussion

This section of the chapter undertakes a comprehensive exploration of the role and impact of gamification in language education, framed by the literature review, theoretical constructs, and methodological considerations outlined in preceding sections. The findings drawn from the existing body of literature will be systematically organized around the core themes identified, facilitating a nuanced analysis from multiple perspectives. The discussion will critically examine how gamification strategies can be optimized to enhance their efficacy within the domain of language teaching, with particular attention to their influence on student motivation and the integration of digital tools into contemporary educational practices.

6.1. Gamification and Language Teaching

Gamification has emerged as a widely embraced pedagogical approach aimed at enhancing students' engagement, motivation, and overall learning processes in language education. Numerous studies examining the application of gamification within the context of language teaching have highlighted its pivotal role in fostering active student participation (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014). Nevertheless, it is imperative to recognize that the effectiveness of gamification may vary significantly across individuals and contexts. For instance, students' responses to gamified learning experiences are influenced by variables such as personal preferences, age demographics, and language proficiency levels (Gee, 2003). These findings underscore the

necessity for gamification strategies to incorporate a degree of adaptability and personalization in their design to accommodate diverse learner profiles.

Base on the studies carried out before, it is evident that the body of literature highlighting the contributions of gamification to language acquisition frequently underscores its efficacy in improving linguistic competencies while simultaneously encouraging greater student engagement. Gamified elements such as rewards, achievement milestones, and competitive dynamics serve as catalysts for active participation, fostering a more immersive learning environment. However, certain critiques suggest that gamification may not uniformly benefit all learners, with some arguing that it can be insufficiently attuned to individual learning preferences and cognitive styles. Consequently, there is a growing consensus that the successful implementation of gamification necessitates careful adaptation and optimization to address the diverse and evolving needs of learners effectively.

6.2. Student Motivation and Participation

One of the most obvious benefits of gamification is that it contributes to increased student motivation. Gamification offers rewards and incentives that encourage students to make efforts to achieve their goals. Providing the motivation required for students to progress in a language can often be challenging in traditional teaching methods. Gamification makes learning processes more interesting and fun by associating students' success with goals within the game (Hamari et al., 2014). This is an important tool in eliminating motivational deficiencies that language learners often encounter. However, gamification applications may not be equally effective for all students. Some students, in particular, may consider game elements as entertainment instead of perceiving them as a serious learning process, which can lead them to deviate from their real learning goals (Gee, 2003). Therefore, it is important that gamification strategies are designed in accordance with students' personal motivation levels. While competitive elements are at the forefront for highly motivated students, more supportive and cooperative gamification elements can be offered for students with lower motivation.

6.3. Digital Tools and Innovative Approaches in Education

In today's world where the use of digital tools in education is increasing, gamification is an example of how digital technologies can be used efficiently in education. Gamification can create a more dynamic educational environment by integrating digital games and interactive platforms into

learning processes (Kapp, 2012). Games can help students develop their skills in solving problems they encounter in the real world, and these skills can also be used effectively in language teaching.

Another advantage of education using digital tools is that student progress and achievements can be monitored instantly. In addition to increasing student participation, gamification applications can also be very effective in measuring student achievement and providing feedback (Kapp, 2012). However, it should not be forgotten that digital tools should be accessible to every student. Digital inequality in education may cause some students to not benefit from these tools sufficiently, and this may negatively affect equal opportunities in education (Gottschalk and Weise, 2023). For this reason, when using digital tools such as gamification in education, it is of great importance to ensure equal access to these tools.

6.4. The Effects of Gamification Applications on Language Learners

The effect of gamification applications on the language learning process has been addressed from different perspectives in many studies. Especially in terms of language learning skills, it has been revealed that gamification applications have positive effects on students' grammar, vocabulary and communication skills (Tamayo, et al., 2023). In addition to helping students reinforce their language skills, it is also seen that gamification allows them to learn the language more effectively and in a more fun way. However, some studies have stated that gamification may produce more complex results in the language learning process and its contribution to certain language skills may be limited (Safeer et al., 2024). The effect of gamification, especially in the development of writing, listening and speaking skills, may be less obvious compared to other skills. This shows that gamification elements in language teaching should be adapted for each skill type. In order for students to make progress in various skills, gamification strategies should be designed to create different effects on different language skills.

6.5. Gamification in Education and Future Perspectives

The future of gamification in language teaching seems brighter with the further development of digital technologies. Technologies such as artificial intelligence and virtual reality will allow gamification applications to become more personalized and interactive. In the future, it is expected that such technologies will be more prevalent in language teaching. Artificial intelligence can analyse student data and adapt learning processes to individual needs, thus providing a more efficient learning experience (Gee,

2003). As a result, gamification has emerged as an important tool in the language teaching process and can be applied more widely in this field in the future. However, gamification strategies need to be adapted to each student's learning style and access to digital tools needs to be increased.

7. Conclusion

This section presents and critically analyses the findings derived from the literature review, theoretical framework, and methodological approach employed to examine the effects of gamification on language teaching. Gamification emerges as a pivotal pedagogical strategy, demonstrating its efficacy in enhancing student engagement, fostering motivation, and advancing language proficiency. However, its effectiveness is not universally consistent across all learner groups, as it is influenced by factors such as individual preferences, age demographics, and language proficiency levels. The success of gamification hinges on its adaptability, necessitating flexible design, personalized implementation, and optimization tailored to the unique learning needs of students (Gee, 2003; Kapp, 2012). Furthermore, gamification exerts a profound impact not only on the development of linguistic competencies but also on boosting student motivation and ensuring their active involvement in the educational process (Hamari et al., 2014).

7.1. Summary and General Evaluation

This chapter offers an in-depth exploration of the impact of gamification on language teaching, drawing on insights from a comprehensive literature review and theoretical analysis. The findings underscore gamification as a robust pedagogical approach that enhances participation, fosters interaction, and motivates learners within language education contexts. By equipping students with effective tools for goal setting, achievement, and skill development, gamification facilitates deeper engagement in the language acquisition process. However, it is also highlighted that the efficacy of gamification varies among individuals, necessitating a consideration of learner-specific differences to optimize its application.

The findings further reveal that while gamification significantly contributes to the development of specific language skills, its influence on productive skills such as writing and speaking remains comparatively less pronounced. As digital tools continue to gain prominence in education, it is anticipated that gamification will occupy an increasingly central role in language teaching. Future research is encouraged to examine the nuanced effects of gamification applications more comprehensively, with particular

attention to their potential in shaping language education and addressing diverse learner needs.

7.2. Recommendations or Future Research

Future research would benefit from investigating how gamification can be more effectively tailored to accommodate students with diverse learning styles and varying levels of motivation in language teaching. Greater emphasis should be placed on addressing learner diversity in the design of gamified interventions. Specifically, studies could explore strategies to optimize gamification for enhancing different language skills, ensuring its efficacy across all skill domains. Moreover, future research might focus on the integration of advanced technologies, such as virtual reality and artificial intelligence, within gamified language learning frameworks. These technologies hold immense potential to deliver more interactive and personalized learning experiences, which could serve as a transformative milestone in language education.

Another critical recommendation is to provide targeted training for educators in the effective implementation of gamification within language teaching contexts. Aligning gamification strategies with teachers' pedagogical expertise would enable more productive and meaningful learning experiences for students. Furthermore, enhancing accessibility to digital tools is imperative for promoting equity in education, ensuring that all learners benefit from these innovations.

In conclusion, gamification represents a powerful tool with the potential to revolutionize language teaching. However, its success relies on its customization to align with individual learning styles and equitable access to digital resources. Future research in this field will not only address existing gaps but also contribute to the development of more effective and inclusive teaching methodologies.

References

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cattoni, A., Anderle, F., Venuti, P., & Pasqualotto, A. (2024). How to improve reading and writing skills in primary schools: A comparison between gamification and pen-and-paper training. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 39(2024), 100633. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100633>.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. In *Proceedings of the 2011 annual conference on Human factors in computing systems* (pp. 2425-2428).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp.11-40). Boston, MA: Springer
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper* (4th ed.). Sage Publications.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gottschalk, F. and C. Weise (2023), "Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries", *OECD Education Working Papers*, No. 299, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7cb15030-cn>.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? --a literature review of empirical studies on gamification*. In 47th Hawaii international conference on system sciences (pp. 3025-3034). Ieee.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Karshi, V. (2022). The effects of using gamified assessment strategies on the vocabulary learning processes of EFL students. *Takvim-i Vekayi*, 10(1), 1-20.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Penguin.
- Safeer, N., Choudhry, L., Kashifa, A. (2024). Exploring gamification in English language teaching (ELT): Enhancing motivation and engagement in language learning. *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*, 3(3), 2496-2506.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Tamayo, M.R., Cajas, D., Sotomayor, D.D. (2023). Using Gamification to Develop Vocabulary and Grammar Among A1 Level of English Students: A Quasi-Experimental Design. In: Botto-Tobar, M., Zambrano Vizucete, M., Montes León, S., Torres-Carrión, P., Durakovic, B. (eds) Applied Technologies. ICAT 2022. Communications in Computer and Information Science, vol 1757. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24978-5_16

Kalıp Yargı Temalı Konuların Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamalarının Kullanılması Üzerine Öğretmen Günlükleri¹

İbrahim Kaya²

Nihal Baloğlu Uğurlu³

Özet

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmeninin kalıp yargılar temalı konuların öğretiminde kullandığı aktif öğrenme uygulamaları hakkındaki düşüncelerini yansıttığı günlüklerin değerlendirilmesidir. Araştırma 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının Bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kalıp yargı temalı konuları aktif öğrenme uygulamaları kullanarak öğreten Sosyal Bilgiler öğretmeni, öğretim süreci ile ilgili gözlem ve düşüncelerini günlüklere aktarmıştır. Süreç sonrasında bu günlükler araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeninin günlüklerine göre yapılan değerlendirmelerde, aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilere kendilerini ifade edebilme fırsatı tanıdığı, öğrencilerin derse katılımını üst düzeye çıkardığı, başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrettiği, çoklu bakış açısını geliştirdiği, öğrencilerde merak ve motivasyonu artırdığı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek sorunlara çözüm üretebildikleri anlaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeninin günlüklerine not düştüğü uygulamalarla ilgili sınırlılıklar ise öğrenci sayısının fazlalığında sınıf içi disiplini sağlamada zorluk yaşanabileceği, uygulamaların ön hazırlık yapılmadığında verimsiz olabileceği ve uygulamalar zaman alıcı olduğu takdirde konuların

- 1 Bu araştırma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, İbrahim KAYA'nın Prof. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Etkinlik Uygulamalarının Öğrencilerin Kalıp Yargı Temalı Konulardaki Başarı Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.
- 2 Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, dr.ibrahimkaya@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1508-756X>
- 3 Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, nihalogurlu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2097-9434>

öğretiminin tamamlanmasında sorun yaşanacağı şeklindedir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunması onların kalıp yargılarının giderilmesine doğrudan etki edebilecektir. Ne var ki bunun için her konuda olduğu gibi kalıp yargılarla ilgili konularda da aktif öğrenme temelli bir öğretim sürecinin iyi bir şekilde planlanması ve gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

1. Giriş

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilere öğretilmesi amaçlanan 27 beceri bulunmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması onların aktif ve katılımcı bir birey olarak toplumsal hayatta yer alabilmelerini sağlar. Nitekim Sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarından biri de geleceğin etkin yurttaşlarının yetiştirilmesidir (Altıkulaç & Uslu, 2014). Ne var ki her becerinin kazandırılması aynı düzeyde kolay değildir. Bununla ilgili Kaya & Baloğlu Uğurlu (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en kolay kazandırdıkları becerilerin sosyal katılım ve işbirliği becerisi olduğu, buna karşın en zor kazandırılan becerilerin ise kalıp yargı ve önyargıları fark etme ile empati becerileri olduğu tespit edilmiştir. Bu durum dikkate alındığında zor becerilerin kazandırılması için yapılan öğretimsel faaliyetlerin niteliksel olarak güçlendirilmesine ihtiyaç vardır. Kalıp yargı temalı konuların öğretiminin aktif öğrenme uygulamaları ile gerçekleştirilerek, sürecin değerlendirilmesinin öğretmen günlükleri ile yapılması bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

2. Kalıp Yargı (Stereotip)

Kalıp yargılar, toplumu oluşturan bireyler tarafından çeşitli şekillerde edinilmektedir. Birey ailesinden, toplumdaki, arkadaş çevresinden, kitle iletişim araçlarından vb. çeşitli yönlerle etkilenmektedir. Bu etkilenmeler arasında bireyin çeşitli gruplara, ırklara, dillere, ten rengine, cinsiyete, mesleklere, ülkelere vb. yönelik edindiği kalıp yargılarda bulunmaktadır. Bireyler bu kalıp yargıları öğrendikten sonra bu kalıp yargılar tarafından düşünceleri, davranışları, hayata bakış açıları şekillenebilmektedir. Kısacası bireyler, içinde buldukları toplumun ve çevrenin etkisiyle kişileri, nesnelere, durumları vb. algılayıp bunlara yönelik tutumlar geliştirmesi sosyal algı olarak nitelendirilebilmektedir (Özarslan, 2014).

Kalıp yargılar (stereotipler), sosyal algılayıcıların başkaları hakkındaki bilgileri işlemek için kullandıkları bilişsel şemalar olarak tanımlanabilmektedir (Hilton & von Hippel, 1996). Kalıp yargılar sadece bazı grupların üyelerini karakterize eden özellikler üzerindeki bilgileri yansıtmakla kalmamakta aynı zamanda bireylerin sahip olduğu sosyal roller, grup üyelerinin çeşitli

özellikleri paylaşma derecesi ve grup üyelerine yönelik geliştirilen duygusal tepkileri etkileme gibi diğer özellikler hakkında da bilgiler içermektedir. Kalıp yargılar, insanlar hakkında sadece hemen görünen yüzeysel nitelikteki bilgilerin ötesinde önemli miktarda derinlemesine bilgilerde içerebilmektedir ve aynı zamanda kalıp yargılar oluşturulan grup üyeleri hakkında yeni durumlarda beklenen davranışlar üzerinde de beklentiler oluşturabilmektedir (Oakes & Turner, 1990).

Kalıp yargıların doğaları gereği “kötü” veya “yanlış” olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü kalıp yargılar kökenleri itibariyle mantıksızdırlar, çelişkilidirler, dirençlidirler ve ahlaki açıdan da genellikle yanlışlardır. Ancak kalıp yargılar, bireylerin karşılaştıkları yeni bilgiler hakkında karmaşıklığını azaltma, uyarıların hızlı bir şekilde tanımlanmasını kolaylaştırma, karşıdaki grupların veya kişilerin davranışı tahmin etme ve bireyleri yönlendirme gibi çeşitli işlevleri bulunmaktadır (Hewstone & Giles, 1986). Bununla birlikte bilgisizliğin, kalıp yargılamaya yapmaya yol açtığı da bir gerçektir. Stereotipleme, etkili iletişim kurmanın önünde bir engel olduğu gibi bu tür sosyal gruplaşmaya yol açan şey de bilgisizlik veya doğru bilgi eksikliği olduğu söylenebilecektir (Fiske & Neuberg, 1990).

Kalıp yargıların bireylerin yeni bilgiler öğrenmeleri üzerinde ket vurma işlevi gördüğü söylenebilir. Çünkü kalıp yargılara sahip olan bireyler yeni bilgileri öğrenme konusunda isteksiz davranabilmekte, kalıp yargılara göre hareket edebilmekte, kafasında var olan bilgiyi değiştirmemek konusunda ısrar edebilmektedir. Ancak bu durumların düzeltilebilmesi ve kalıp yargıların genellikle doğru olmadığı konusunda da bilince sahip olmaları gerekmektedir. Formal eğitim içerisinde öğrencilerin çeşitli aktif öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları ile kalıp yargıların yanlış olabilecekleri ortaya konulmalıdır.

3. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme uygulamaları sınıf içerisinde öğrencilerin aktif olmalarını sağlayan yöntem ve teknikleri içerisinde barındırmaktadır. Her öğrencinin sahip olduğu yeterlilikler, standartlar, özellikler vb. birbirinden farklı olabilmektedir. Aynı zamanda bir sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçları da çeşitli olacaktır. Sınıf içerisinde uygulamaya konulan etkinlikler, tüm öğrencilerin ilerleme kaydetmesini, bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin öğrenmelerinden yüksek beklentilere sahip olmasını sağlamak için iyi planlanmalı ve desteklenmelidir (Mourshed ve diğerleri, 2017).

Öğretim ortamlarında etkili ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğrencilere yeterli zamanın ve öğrencilerin ilgilerini çekecek uygulamalara

yer verilmesi zorunluluk taşımaktadır. Hatta öğrencilerin genellikle hatırlayabilmeleri için en az üç kez ve farklı şekillerde (sadece içeriğin tekrarı değil) tam olarak açıklanmış içerikle etkileşime girmeleri gerektiği söylenebilir (Nuthall, 2007). Aktif öğrenme sürecinde öğrencilere düşen en önemli görev öğrencilerin önceki öğrenmelerini gözden geçirmek, öğrencileri etkin kılmak ve yeni materyaller kullanarak öğrencilerin önceki öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmen tarafından tüm öğrencilerin öğrenmeleri hakkında etkili sorgulama, tüm öğrencilere zamanında ve etkili yanıt verme sistemleri dahil olmak üzere sürekli geri bildirim sağlanmalıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri konusundaki geri bildirimler, gelecekteki öğretim planlarını onaylamak veya uyarlamak için kullanılmalıdır. Bu çalışmada öğrencilerin kalıp yargı temalı konuların öğretiminde aktif öğrenme uygulamalardan anlat bakalım, akvaryum, altı şapkalı düşünme tekniği, 5E modeli, pazar yeri, beyin fırtınası, balık kılçığı, konuşma halkasına başvurulmuştur.

4. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem yazılı belge içeriklerinin sistematik ve dikkatli bir şekilde analiz edildiği bir yöntemdir (Wach & Ward, 2013). Dokümanlar, araştırmacı müdahalesi olmadan kayıt tutulan metinler/içeriklerdir (Kıral, 2020). Bu nedenle dokümanların araştırmacılar tarafından yansız ve objektif bir şekilde bir şekilde değerlendirilmesi gayet doğaldır. Bu çalışmanın veri toplama aracı olan öğretmen günlükleri doküman analizi yöntemine uygun bir bilgi kaynağıdır.

4.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmeni kalıp yargı temalı konuların öğretimini gerçekleştirmiştir. Bu konuların 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki kalıp yargı temalı konuların yeri ve uygulanan aktif öğrenme uygulamaları ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1 Kalıp Yargı Temalı Konuların Yeri ve Uygulanan Aktif Öğrenme Uygulamaları

Öğrenme Alanı	Konu Başlığı	Öğretim Etkinliği
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman İçinde Bilim	Anlat bakalım tekniği
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Avrupa’da Bilimsel Gelişmeler	Akvaryum tekniği
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Yeni Meslekler	Altı şapkalı düşünme tekniği
Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	5E Modeli
Küresel Bağlantılar	Gelişen Türkiye	Pazar yeri tekniği
Küresel Bağlantılar	Biz Konuksever Bir Milletiz	Beyin fırtınası tekniği
Küresel Bağlantılar	Biz Konuksever Bir Milletiz	Balık kılıcı tekniği
Küresel Bağlantılar	Kalıp Yargıları Sorguluyorum	Konuşma halkası tekniği

Tablo 1’e göre belirlenen öğrenme alanlarındaki konu başlıkları, aktif öğrenme uygulamaları gerçekleştirilerek öğretilmiş ve her uygulama sonrasında öğretmen, günlüğüne öğretim süreci ile ilgili görüşlerini sistematik bir çerçevede yansıtmıştır. Kalıp yargı temalı konuların sıklıkla “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Körükcü ve Şahingöz (2020) tarafından yapılan araştırmada “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının konuları arasında farklı kültürlerle yönelik kalıp yargıların ve ön yargıların azaltılması olduğu tespit edilmiştir. Böylece aktif öğrenme uygulamaları ile gerçekleştirilen dersin aşamaları, öğrencilerin uygulamalara katılımları, uygulamaların sınırlılıkları ve avantajları, öğretmenlerin süreçle ilgili kendi düşünceleri günlüklerin içerik analizi yapılarak öğrenilmiştir.

5. Bulgular ve Yorum

Sosyal Bilgiler öğretmeni uyguladığı aktif öğrenme uygulamaları ile her dersin giriş, gelişme sonuç basamaklarını değerlendirmiştir. Öğretmenin değerlendirmeleri ile ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2 Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Gerçekleştirdiği Aktif Öğrenme Uygulamaları Bağlamında Ders Değerlendirmeleri

Dersin öğrenme alanı/Konusu	Tekniğin adı	Tekniğin Giriş Bölümü	Tekniğin Gelişme Bölümü	Tekniğin Sonuç Bölümü	Öğrenci performans/ derse katılım	Sınırlılıklar	Fırsatlar
Bilim, Teknoloji ve Toplum / Zaman içinde bilim	Anlat Bakalım	Soru sorma	Konuyla ilgili öğrencilerle bir görsel paylaşarak öğrencilerin görüşlerini alma	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	Yüksek düzeyde	Sınıf yönetimi	Düşüncelerini ifade etme, birbirlerini dinleme
Bilim, Teknoloji ve Toplum/ Avrupa'da bilimsel gelişmeler	Akvaryum Tekniği	Soru sorma	İç içe geçmiş iki grubun oturma düzenini sağlayarak öğrencilerin görüşlerini alma	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	Yüksek düzeyde	Öğrencileri tekniğe adapte etme	Düşüncelerini ifade etme, birbirlerini dinleme
Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Yeni Meslekler	Altı Şapkalı Düşünme	Karşılıklı iletişim	Öğrencilere 6 farklı renkte şapka giydirerek görüşlerini alma	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	Yüksek düzeyde	Öğrencileri tekniğe adapte etme	Öğrencilerin farklı bakış açıları kazanması, uygulamasının kolay olması
Küresel Bağlantılar/ Ülkeler Arası Köprüler	5E Modeli	Harita kullandırma	Öğrencilere keşfetme-açıklama ve derinleştirme basamaklarının uygulanması	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	İyi düzeyde	Zaman alıcı	Bilişsel becerileri geliştirici

Küresel Bağlantılar/ Gelişen Türkiye	Pazaryeri Tekniği	Karşılıklı İletişim	Konu ile ilgili öğrencilerden boş bir kâğıt doldurarak kendi kartlarını diğer arkadaşları ile sınıf içerisinde dolaşarak paylaşma	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	Yüksek düzeyde	Ön hazırlığın gerekliliği	Yaratıcı ve çeşitli düşünme becerisinin gelişimi
Küresel Bağlantılar/Biz Konuksever Bir Milletiz	Beyin fırtınası	Karşılıklı İletişim	Konu ile ilgili öğrencilerin zihinlerinde bir problem cümlesi oluşturup o problemin çözümü için öğrencilerin görüşlerini alarak tahtaya sırayla yazmak	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	Yüksek düzeyde	Öğrencileri tekniğe adapte etme	Yaratıcı ve çeşitli düşünme becerisinin gelişimi
Küresel Bağlantılar/ Kalp yargıları sorguluyorum	Konuşma halkası	Karşılıklı İletişim	Öğrencilerin oturma düzenini çember şekline getirerek onlara yönlendirdiği soru ile ilgili görüşlerini almak	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	İyi düzeyde	Zaman yönetimi ve öğrenci sayısı	Ekonomik olması
Küresel Bağlantılar/Biz Konuksever Bir Milletiz	Balık kılıcı	Karşılıklı İletişim	Tahtaya balık kılıcı modelini çizerek konu ile ilgili nedenler ve çözüm önerilerini şematize etme	Öğretmenin konu hakkındaki genel değerlendirmesi	Yüksek düzeyde	Öğrencileri tekniğe adapte etme	Eğlenceli

Tablo 2’de görüldüğü gibi bütün aktif öğrenme uygulamaları öğrencilerin sosyal etkileşimlerini sağlayacak şekilde düzenlenmiş olup, öğrencilerin öğretim sürecine katılım düzeyleri de iyi veya yüksek düzeydedir. Sosyal Bilgiler öğretmenin her bir dersin uygulaması ile ilgili değerlendirmelerinin metinsel aktarımları ise aşağıda yer almaktadır:

Anlat Bakalım Tekniği ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmenin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının “Zaman İçinde Bilim” konusu öğretilirken giriş kısmında yaptığı etkinlik öğrencilere soru sormak olmuştur.

Giriş: Öğretmen öğrencilere “*Yapmadığınız bir durum sebebiyle suçlandığınız oldu mu?*” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden bazıları;

1. “*Kopya çekmediğim halde kopya çektiğim söylendi.*”,
2. “*Doğruları söylememe rağmen bana yalancı dediler*”,
3. “*Sınıf penceresinin camı kırılmıştı ben yapmamama rağmen benim yaptığım söylendi.*” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Gelişme: Sosyal Bilgiler öğretmenin öğrencilerden aldığı cevaplar sonrasında onlarla paylaştığı görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 1 Anlat Bakalım Tekniğinde Kullanılan Karikatür Resmi

Bu görselle ilgili öğrenci yorumları ise aşağıda yer almaktadır:

1. “*Alt kattakiler yaşlı olduğu için onların gürültü yapmayacağını düşünüyorlar.*”

2. “Üst kattaki kişi genç olduğu için gürültünün ondan kaynaklandığını düşünmüyorlar.”
3. “Önyargılı davranarak gürültünün sadece gençten gelebileceğini düşünmüyorlar.”
4. “Yaşlıların yüksek sesle müzik dinlemeyeceğini düşünerek önyargılı davranıyorlar.”

Sonuç ve değerlendirme: Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrenci yorumları sonrasında toplumdaki bazı sosyal sorunların kalıp yargı /önyargı nedeni ile meydana geldiği ve bu yargıların oluşmasının nedenleri ve sonuçları ile ilgili değerlendirme yapmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrencilere sunduğu kalıp yargı ve önyargıların nedenleri ve bu sorunun aşılabilmesine yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Sonrasında “Anlat Bakalım Tekniği” ile ilgili olan görseli paylaştım ve öğrencilere düşüncelerini sordum. ... Örneğin bir öğrenci başından geçen “Sınıfta bir kopya kağıdı bulundu ve kopya kağıdının bana ait olmadığını söylememe rağmen o kopya kağıdının bana ait olduğu söylendi.” olayını anlattı. Bir diğer öğrenci ise “Sanki ben hep yalan söylüyormuşum gibi bir durum oluştu. Neredeyse her zaman doğruları söylememe rağmen sanki hep yalan söylüyormuş gibi bir algı var.” dedi. Ben de öğrencilere bu olayların önyargı nedenlerinden dolayı meydana geldiğini ifade ettim. ...”

Sosyal Bilgiler öğretmeninin dersin işleniş sürecinde öğrencilerin derse ilgisi ve katılım düzeyleri ile ilgili değerlendirmesi ise şu şekildedir:

“... Neredeyse bütün öğrencilerin bu konuyla ilgili söyleyecekleri vardı. Kendileri kalıp yargılara maruz kaldıkları gibi aynı zamanda sıklıkla kalıp yargularla hareket ettiklerinden bahsettiler. Bununla ilgili olarak öğrencilerimden biri kızların çok duygusal olduğu şeklinde davrandığını, bir diğer öğrenci ise derslerde başarısız olduğu için sporda da başarısız olacağı düşüncesinden dolayı mağdur olduğunu ifade etti. Öğrencilerimden bir diğeri ise başından geçen sınıfın içerisinde ne söylese dalga geçildiğini, bir şey hakkında bildiklerini söylese bile yanlışmış gibi davranıldığı durumdan dolayı yaşadığı üzüntüyü dile getirdi.”

Sosyal Bilgiler öğretmeninin Anlat Bakalım tekniğini kullanırken derste yaşadığı zorluklarla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Dersi işlerken nadiren de olsa sorunlar yaşadım. Sınıf içi disiplini sağlamada zorluk yaşadığımı söyleyebilirim. ... Özellikle ilgi çekici konularda birçok öğrencinin söyleyeceği şeyler varken hep aynı öğrencilerin konuşması, konuşmasını bitirmemek için uzatması diğer öğrenciler tarafından tepkiyle karşılık görebilmekte. ...Ancak

genel itibariyle söylemek gerekirse bir öğretmenin sınıf içerisinde uygulayacağı tatlı-sert bir disiplin anlayışıyla bu problemler çok az yaşanacaktır.”

Akvaryum Tekniği ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmeninin Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının Avrupa’da Bilimsel Gelişmeler konusunu öğretirken yapmış olduğu Akvaryum Tekniği’nin giriş kısmında yaptığı ilk etkinlik öğrencilere soru sormak olmuştur.

Giriş: Öğretmen öğrencilere “Hepiniz teknolojiyi kullanmayı seviyorsunuz ama neden bu teknolojileri üretmekte geri kaldığımızı söylüyor. Bu görüşün nedeni nedir?” şeklinde soru sormuştur. Öğrencilerin bazıları hemen cevap vermek istemişlerdir. Ancak öğretmen “*bu kez size söz hakkı tanımayacağım. Bunu farklı bir şekilde yapalım*” diyerek sınıf düzenini öğrencilerle birlikte akvaryum tekniğine uygun bir şekilde düzenlemiştir. Bunu yaparken istekli 5-6 öğrenci merkeze oturmuş diğer öğrenciler de dış çemberde yer almışlardır. Sınıf düzenlendikten sonra öğretmen öğrencilerine tekniğin nasıl uygulanacağını da anlatmıştır.

Gelişme: Sosyal Bilgiler öğretmeni oturum düzenini sağladıktan sonra tekrar öğrencilere her oturumda bir soruyu cevaplayacak şekilde aşağıdaki soruyu yöneltmiştir:

“Biliyorsunuz. Bilimin gelişmesi için akademik eğitim çok önemli. Size göre akademik eğitimdeki kalıp yargılar nelerdir?”

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ise şunlardır:

Ö1: “Çok ders çalışanlar kafayı yerler.”

Ö2: “Çok çalışsak madalya mı verecekler?”

Ö3: “Kızlar okumasa da olur veya okuyacaklarsa öğretmen olsalar yeter.”

Ö4: “Kızlar matematikten anlamaz.”

Ö5: “Erkekler sayısal derslerde daha iyidir.”

Ö6: “Üniversite eğitimi almayanlar ciddiye alınmaz.”

Ö7: “Kafası çalışmayanlar sanayi de çalışmaya gider.”

Bu cevaplardan sonra öğretmen ikinci sorusunu sordu:

“Size göre bilimin gelişmesindeki kalıp yargılar nelerdir?”

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ise şunlardı:

Ö1: “Sadece belirli üniversitelerden mezun olanlar, iyi bilimsel çalışmalar yapabilirler.”

Ö2: “Yaşlı insanlar yenilikçi icatlar yapamazlar.”

Ö3: “Bulunacak her şey bulundu zaten, icat edilecek bir şey kalmadı ki.”

Ö4: “Gençler tecrübesizdir.”

Üçüncü olarak öğretmen şu soruyu yöneltmiştir:

“Sizin öğrenim hayatınızı etkileyen kalıp yargılar var mı? Varsa neler?”

Öğrenciler ise düşüncelerini şu şekilde yansıtmışlardır:

Ö1: “Ataması olan bölümü oku, atanınca rahat edersin.”

Ö2: “Öğretmenlik rahat meslek, tatili bol, öğretmen ol.”

Ö3: “Felsefe okuyup da ne yapacaksın, işsiz kalırsın.”

Ö4: “Üniversiteyi bitir, işini eline al, gerisine de karışma.”

Öğretmenin dördüncü sorusu ise şuydu:

“Kalıp yargılar ve önyargular bilimi nasıl engeller?”

Öğrencilerin cevapları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Bazı insanların bilimle ilgilenmesinin önüne geçer. Örneğin engelli insanların bilimle uğraşmaları engellenir ve onlar bilimsel çalışma yapamaz.”

Ö2: “Cinsiyetçi yaklaşımlar sebebiyle kadınların sayısal alanda çalışmalarını kısıtlanabilir.”

Ö4: “Kalıp yargılar ve önyargular sebebiyle bazı bilim insanlarına teşvikler verilmez.”

Ö5: “Bazı bilim adamları yeni bir şey icat etme bile önyargular sebebiyle kabul görmeyebilir.”

Teknik uygulanırken kendilerine yöneltilen soruları iç çemberdeki öğrenciler cevapladılar, dış çemberdeki öğrenciler dinlediler. Ancak kimi zaman iç çember ve dış çemberdeki öğrenciler yer değiştirerek dış çemberdeki öğrenciler de düşüncelerini paylaşma fırsatı buldular. Öğrenciler Sosyal Bilgiler öğretmenin tahmininden daha uzun süre konuşmak istediler ancak ders saati bitti. Diğer ders sınıfın oturma şekli eski haline çevrilerek konu ile ilgili öğretim süreci devam etti.

Sonuç ve değerlendirme: Etkinlik sonrasında Sosyal Bilgiler öğretmeni akıllı tahta aracılığıyla harita üzerinde bilimin en çok geliştiği ülkeler, neden geliştikleri, zorluklara karşılaşılan birçok bilim insanının olduğu ama pes etmediği, olumsuz görüşlere maruz kalan bilim insanlarının hayallerinin peşinden gittikleri gibi bilim adamlarının duyuşsal özelliklerinden de söz

edildi. Bilime ve bilim insanlarına verilen değerin artmasıyla teknolojik gelişmelerin ülkemizde de hızla ilerleyeceğine vurgu yapıldı. Bilimle ilgili atasözlerine, özdeyişlere, özlü sözlere ve bilim insanlarına yer verildi. Konuyla ilgili akıllı tahta üzerinden sorular çözülüp genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra ders tamamlandı.

Sosyal Bilgiler öğretmeninin akvaryum tekniği uygulanırken öğrencilerin derse ilgisi ve katılım düzeyleri ile ilgili değerlendirmesine yönelik söylemleri aşağıda yer almaktadır:

“Akvaryum tekniğiyle ders işlerken öğrencilerin ders katılımı oldukça yüksekti. Hatta daha da konuşmak istediler ancak dersimizin planına uygun hareket etmek için akvaryum tekniğini sonlandırmak zorunda kaldım.”

Sosyal Bilgiler öğretmeninin bu tekniği uygularken yaşadığı zorluklar ve tekniğin sunduğu fırsatlarla ilgili ifadeleri ise şu şekildedir:

“Öğrencileri böyle yeni ve farklı bir tekniğe alıştırmak biraz zor oldu. Çünkü öğrencilerin kafasında bir ders işleme şablonu vardır ve bu kalıp yargılarını aşmak biraz zor olabilmektedir. Ancak bu tekniğin işlenmesinde zorluktan daha çok avantajdan bahsetmek yerinde olacaktır. Öğrenciler karşılıklı konuşma imkânı elde ettiler, konuşmadan dinlemeyi öğrendiler, düşüncelerini ifade edebildiler, bir ortama girdiklerinde konuşmacı olabilecekleri gibi dinleyici olabileceklerini de gördüler....”

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmeninin Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan Yeni Meslekler konusu ile ilgili yapmış olduğu Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin giriş kısmında yaptığı ilk etkinlik öğrencilerle karşılıklı diyalog kurmak olmuştur.

Giriş: Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilerle gündelik olaylardan ve haberlerden söz ettikten sonra “öğretmenliğin nasıl bir meslek olduğu” hakkındaki düşüncelerini almıştır. Öğrencilerden bazıları şu cevapları vermişlerdir:

Ö1: “3 ay tatilleri var, ara tatilleri var...”

Ö2: “Konuları bildikleri fazladan çalışmalarına gerek yok.”

Ö3: “Not verdikleri için öğrenciler öğretmenlerin her dediğini yapmak zorundalar.”

Ö4: “Öğretmenlik kolay meslek.”

Ö5: “Öğretmenler sadece ders anlatır.” gibi cevaplar vermişlerdir.

Daha sonrasında Sosyal bilgiler öğretmeni “öğretmenliğin olumsuz veya kötü yanlarını” sormuştur. Öğrencilerin cevaplarından bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Atanması zor.”

Ö2: “Sabahdan akşama kadar birçok çocukla uğraşmak gerekiyor.”

Ö3: “Sınavların okunması zaman alır.”

Ö4: “İstemedikleri okulda öğretmenlik yapmak zorunda olabilirler.”

Gelişme: Sosyal Bilgiler öğretmeni daha sonra onlara hangi mesleği yapmak istediklerini ve nedenini sormuştur. Ancak cevap verirken altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacağını söyleyerek onlara teknik hakkında bilgi vermiştir. Akıllı tahtadan farklı renklerdeki şapkaları açarak öğrencinin hangi şapkanın önüne geçerse o şapkanın anlamına göre düşünmesi istenmiştir. Böylece aynı öğrencinin tüm şapkaları renklerine göre anlamlandırarak meslekleri çok yönlü değerlendirmesi sağlanmıştır. Farklı meslekleri bu teknikle değerlendiren gönüllü öğrenciler ile ders süresinin ilk 15 dakikası tamamlanmıştır.

Sonuç ve değerlendirme: Öğrencilerle bu etkinlik sonrasında hiçbir mesleğin tek boyutlu olarak değerlendirilmemesi, herhangi bir mesleği seçerken ya da kendileri ile ilgili karar alırken şapkalarda olduğu gibi çok boyutlu olarak düşünmeleri gerektiğinden söz edilerek konunun genel değerlendirmesi yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenin altı şapkalı düşünme tekniğini kullanırken öğrencilerin derse katılım ve ilgisi ile ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencilerin hem konu itibarıyla hem de uygulanan teknik itibarıyla derse katılımlarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu gördüm. Çünkü kendi hayatlarını ilgilendiren bir konuda kendi düşüncelerini ifade etmeye çalışmışlardı.”

Sosyal Bilgiler öğretmenin bu tekniğin uygulanması ile ilgili sınırlılık ve fırsatlar ile ilgili görüşleri ise şunlardır:

“... Bu teknik öğrencilere bir olaya farklı açılardan bakmayı öğretmesi açısından çok önemli bir tekniktir. Uygulanması da pratiktir.”

5E Öğrenme Modeli ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmenin Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan Ülkeler Arası Köprüler konusu ile ilgili yapmış olduğu 5E Modeli'nin giriş kısmında yaptığı ilk etkinlik öğrencilere harita kullanılmaktı.

Giriş: Sosyal Bilgiler öğretmeni akıllı tahtayı açarak bazı ülkelerin bayraklarını göstermiştir. Bununla birlikte dilsiz bir haritada komşu ülkelerimizi ne kadar tanıdıklarını ve onları harita üzerinde gösterip gösteremediklerini gözlemlemiştir. Öğrencilerin bir kısmı ülkeleri harita üzerinde göstermekte zorlanmışlardır. Öğretmenin ülkeler hakkında sordukları bazı sorulara da kalıp yargıları ile cevap vermişlerdir. Örneğin;

Ö1: “Almanlar çok disiplinli.”

Ö2: “Avrupalılar bizleri istemiyorlar.”

Ö3: “Koreliler çok sempatik.”

Ö4: “Japonlar teknoloji olarak çok iyiler.”

Ö5: “İtalyanlar makarna ve pizza yer.”

Etkinliğin giriş aşaması bu şekilde tamamlanmıştır.

Gelişme: 5E modelinin ikinci basamağı olan *keşfetme* basamağında Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından öğrencilere yöneltilen bazı sorular olmuştur. Bunlardan bazıları:

- Ülkelerin kültürleri nasıldır?
- Bizim kültürümüzle onların kültürleri arasında benzeşen veya ayrılan yerler nerelerdir?
- Siz onların ülkesinde olsaydınız, o kültürleri kabul eder miydiniz? şeklindedir.

Daha sonra *açıklama* basamağına geçilerek öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan geribildirimler yapılmış ve onların yanlış ya da önyargılı oldukları konularda düzeltmelere gidilerek doğru bildikleri de pekiştirilmiştir. Sonrasında dördüncü aşama olan derinleştirme aşamasına geçilerek kendi kültürümüze ait bazı semboller (yöresel kıyafetler gibi) akıllı tahtada gösterilmiş, başka kültürlerle ilgili de videolar ve görseller kullanılmıştır.

Sonuç ve değerlendirme: Etkinliğin son basamağı olan değerlendirme basamağında ise içerisinde çoktan seçmeli, doğru-yanlış sorularının olduğu çalışma yaprakları kullanılarak değerlendirme yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenin 5E modelini kullanırken öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve katılımlarının düzeyi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler genel olarak ilgilendikleri ve merak ettikleri konular üzerinde fikir üretmeye çalışmaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde de öğrencilerde

merak uyandırma ve onlara çeşitli görevler verme vardır. Bu sebeple 5E modeli kullanılırken öğrenciler genel olarak derse katılım gösterdiler.”

Sosyal Bilgiler öğretmeninin 5E Modelinin uygulanmasında yaşadığı zorluk ve imkanlar ile ilgili görüşleri ise şunlardır:

“Her konu için 5E modeline uygun yeni bir ders planı hazırlamak zaman almaktadır. Buna rağmen 5E modeli ile öğrenciler yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, akıl yürütme gibi düşünme becerilerini geliştirmektedir. ...”

Pazaryeri Tekniği ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmeninin Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan Ülkeler Arası Gelişen Türkiye konusu ile ilgili yapmış olduğu Pazaryeri tekniğinin giriş kısmında yaptığı ilk etkinlik öğrencilerle sohbet ederek onların duygu durumlarını öğrenmek ve üzüldükleri konularla ilgili onlara moral vermek olmuştur.

Giriş: Sosyal Bilgiler öğretmeni dersin başında öğrencilere konusu gereği gelişmekte olan bir ülke olduklarından ve gelişen ülkeler kategorisine girebilmeleri için her birinin üzerine düşen görevleri yapması gerektiğinden söz etmiştir. Bazen onların hevesini kıran, ülkemizin gelişmesini engelleyecek ya da toplumsal olarak canımızı sıkacak bazı durumların da var olabileceğine de değinmiştir.

Gelişme: Sosyal Bilgiler öğretmeni daha önceden hazırlanmış ve üzerinde “Daha önce karşılaştığınız önyargılardan veya kalıp yargılardan en az bir adet yazarak bu önyargılara ya da kalıp yargılara yönelik çözüm önerisi üretiniz.” şeklindeki kağıtları dağıtmıştır Öğrencilere düşünerek yazmaları için de 3-4 dakika süre vermiştir. Öğretmen öğrencilerin tamamının kağıtları doldurduğundan emin olduktan sonra sıraları öğrencilerle birlikte kenara çekerek kağıtları yakalarına takmalarını sağlamıştır. Daha sonra da sınıf içerisinde dolaşmalarına izin vermiştir. Öğrenciler birbirlerinin yakalarındaki kağıtları okuyarak çözüm önerilerini görmüşlerdir.

Öğrencilerden bazılarının sunmuş oldukları önyargılar ya da kalıp yargılar ile çözüm önerileri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Kalıp yargı: *Kısa boylular basketbol oynayamaz. Çözüm önerisi: Kısa boylular için onlara göre bir basketbol potası olabilir.”*

Ö2: “Kalıp yargı: *Kedinin bitli olması. Çözüm önerisi: Kediyi zorla onun kucağına vererek kedinin bitli olmadığını anlaması ☺”*

Ö3: “Kalıp yargı: *Bir öğrencinin çalıştığı halde notları düşük olduğundan çalışmıyor olarak etiketlenmesi. Çözüm önerisi: Verimli çalışmak (anlamadığımız yerleri iyice öğrenmek ve tekrarlamak)*”

Ö4: “Kalıp yargı: *Benimle dalga geçilmesi. Çözüm önerisi: Onunla tatlı dille konuşarak empati kurmasını sağlamak.*”

Bu şekilde öğrencilerin tamamı birbirinin kağıdını gördükten sonra öğrenciler kağıtlarını yakalarından çıkarıp öğretmen masasına koymuşlardır. Sınıf düzenini de eski haline getirip oturduktan sonra öğretmen kağıtları tekrar okuyup birlikte yorum yapmışlardır.

Sonuç ve değerlendirme: Sosyal Bilgiler öğretmeni pazaryeri tekniğini uyguladıktan sonra ülkemizin gelişmesini engelleyen kalıp yargıların neler olduğu ve bu kalıp yargıların nasıl kırılması gerektiği ile ilgili akıllı tahtadan görseller paylaşarak genel bir değerlendirme yapmış ve öğrencilere sorular çözdürmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmenin pazaryeri tekniğini uygularken öğrencilerin derse olan ilgileri ve katılımlarına yönelik görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Pazar yeri tekniğinde bütün sınıf derse aktif katılım sağlamak zorunda kalmaktadır. Bu sebeple “katılım tamdı” diyebilirim. Öğrenciler sevdikleri konularda sevindikleri etkinlik olunca çok yüksek katılım sağlamaktadırlar diyebilirim.”

Sosyal Bilgiler öğretmenin pazaryeri tekniğinin uygulanışı ile ilgili sınırlılıklar ve avantajlar hakkındaki görüşleri ise şunlardır:

“Pazar yeri tekniğinde önceden hazırlık yapılması gerektiğini söyleyebilirim. Sınıfın oturma düzeninin değiştirilmesi zor olmadı. ...”

Beyin Fırtınası Tekniği ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmenin Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan Biz Konuksever Bir Milletiz konusu ile ilgili yapmış olduğu beyin fırtınası tekniğinin giriş kısmında yaptığı ilk etkinlik onların zihinlerinde mevcut durumlarından farklı bir statüde kendilerini hissettirmek ve onlara zihinlerinde geliştirdikleri şemaya uygun bir şekilde sorduğu soruya cevap vermelerini sağlamaktır.

Giriş: Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilere *“kendinizi yeni bir yerde düşüünün, kimseyi tanımuyorsunuz ne yaparsınız?”* şeklinde sorar. Aldığı cevaplar üzerine öğretmen sorusunu güncelleyerek *“Bizler konuksever insanlarız. Peki ya biz hiç bilmediğimiz bir yerde kalırsak, bizlere kim yardım edecek veya ne yapacağız?”* şeklinde tekrar sorup, şöyle düşünelim: *“Ailesiyle bulunduğu*

ülkeden başka bir ülkeye gitmek zorunda kalan ortaokul öğrencisi Ahmet, yeni başladığı okulda kendini yalnız hissetmektedir. Ahmet'in yeni okuluna uyum sağlayabilmesi için neler yapılabilir?" der. Öğretmen öğrencilere düşünceleri için zaman tanırken onları akıllarına gelen fikir- saçma bile olsa – sınıfla paylaşımlarını ister.

Gelişme: Sosyal Bilgiler öğretmeni sınıfa yönelttiği sorunun cevaplarını yazmak üzere bir öğrenciyi görevlendirir. Sunulan her fikri öğrenci sırasıyla tahtaya yazar. Öğrencilerin çözüm önerilerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

1. *Moralini düzgün tutmak,*
2. *Daha fazla sosyalleşmesi,*
3. *Derslerine daha fazla çalışması,*
4. *Arkadaş edinmek,*
5. *Yardımsaver olması,*
6. *Takım çalışması yapması,*
7. *Arkadaşlarıyla iyi geçinmesi,*
8. *Düriüst davranması.*

Daha sonra üretilen fikirlerin üzerinde durularak niteliksiz olanlar elenir. Böylece kalan fikirlerin sunulan sorunun çözümü için kullanılabileceği kanaatine varılır.

Sonuç ve Değerlendirme: Etkinlik sonrasında yeni bir yere giden kişinin yaşayabileceği önyargılardan, kalıp yargılardan, ayrımcılıktan, dışlanmaktan söz edilir. Yabancı ülkelere gitmek zorunda kalan insanlar ve bu bağlamda ülkemize zorunlu göç eden kişilerin yaşadıkları zorluklar üzerinde durulur. Ev sahibi toplumun göçmenlere karşı davranışlarının *konuksever bir millete* yakışır şekilde olması gerektiği üzerinde de konuşulur. Bazı öğrencilerin yabancı öğrencilere yönelik davranışları sebebiyle kendilerini eleştirdiler.

Sosyal Bilgiler öğretmenin beyin fırtınası tekniğini uygularken öğrencilerin derse olan ilgileri ve katılımlarına yönelik görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Öğrencilerin genel olarak ders katılımı yüksekti. Ayrıca beyin fırtınası tekniğinde fikir üretme ve fikirleri eleştirme konusunda oldukça fazla şekilde eğlendiklerini söyleyebilirim."

Sosyal Bilgiler öğretmenin beyin fırtınası tekniğinin uygulanışı ile ilgili sınırlılıklar ve imkanlar ile ilgili görüşleri ise şunlardır:

“Beyin fırtınası tekniğinin farklı konularda ve derslerde sıklıkla uygulanması taraftarıyım. Öğrenciler eğleniyor, zorunlu olarak fikir üretiyor, düşüncelerini söylüyor, başka fikirleri hatta kendi fikrini bile eleştiriyor. Öğrenci farklı düşünceler arasından en iyisini seçmeye çalışıyor. Ayrıca bu süreç genellikle 10-15 dakika içerisinde oluyor. Az zamanda birçok kazanım sağlanabiliyor.”

Konuşma Halkası Tekniği ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmeninin Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan Kalıp Yargıları Sorguluyorum konusu ile ilgili yapmış olduğu konuşma halkası tekniğinde başlangıç olarak bu teknikle ilgili bilgi vermiş ve oturma düzenini değiştirmiştir.

Giriş: Sosyal Bilgiler öğretmeni o günkü dersi için yapacağı etkinliğe uygun olarak sınıfın oturma düzenini herkesin birbirini göreceği şekilde çember haline getirmiştir. Daha sonra öğrencilerine sırası ile herkesin konuşacağını ancak konuşma sırası onda olan öğrencinin elinde tahta kalemi bulduracağı uyarısında bulundu. Öğrencilerin görüşlerini paylaşacağı durumu söyleyerek öğretmen süreci başlattı.

Gelişme: Sosyal Bilgiler öğretmeni çember şeklinde oturmuş öğrencilere “Sizin kalıp yargılarla, önyargılarla ya da ayrımcılıkla ilgili tecrübelerinizi veya gözlemlerinizi benimle ve birbirinizle paylaşmanızı istiyorum.” şeklinde bir söylemde bulundu. İlk olarak da kendi tecrübesini paylaştı. Üniversite öğrencisi iken bazı ev sahiplerinin ona evlerini kiralamak istemediğinden söz etti. Bazı ev sahiplerinin üniversite öğrencilerine yönelik evlere zarar verdiği, kiralarını ödemedikleri, gürültü yaptıkları gibi durumlarla ilgili kalıp yargılara sahip olabileceklerini söyledi. Daha sonra tahta kalemını yanındaki öğrenciye vererek onun tecrübesini paylaşmasını söyledi. Ve tekniğin uygulama süreci bu şekilde her öğrencinin söz alarak, konuşmak istemeyen öğrencilerin ise “pas” söylemi ile kendilerinin geçilmesini sağlayarak sona erdi.

Sonuç ve Değerlendirme: Etkinlik sonrasında yeniden gündelik hayatımızda var olan kalıp yargılara, önyargılara, ayrımcılığa, dışlanmaya vb. durumlara yönelik durumlardan söz edildi ve bununla ilgili bazı görseller öğrencilerle paylaşıldı. Bu durumların düzeltilebilmesi için neler yapılabileceğine dair çözümler üretilmeye çalışıldı.

Sosyal Bilgiler öğretmeninin konuşma halkası tekniğini uygularken öğrencilerin derse olan ilgileri ve katılımlarına yönelik görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Konuşma halkası tekniğinde öğrencilerin ders katılmamaları mümkün değildir. Çünkü konuşmak için izin istemese bile sıra o öğrenciye gelmektedir. Bu

nedenle sıranın kendisine geleceğini bilen bir öğrenci zihninden bir konuşma/fikir oluşturmaktadır.”

Sosyal Bilgiler öğretmeninin konuşma halkası tekniği ile ilgili zorluklar ve yararlılıklar hakkındaki görüşleri ise şunlardır:

“Oturma düzenini oluşturmak 2-3 dakikalık bir zamanı gerektirmektedir. Aslında bu tekniğe öğrenciler alıştıkça daha hızlı şekilde bu durum sağlanabilir. Ekonomik bir tekniktir. Öğrencilerin düşüncelerini öğrenmek için oldukça verimli olduğunu düşünüyorum. Ancak sınıf mevcudunun daha az olduğu sınıflarda kullanılabileceğini söylemek mümkündür.”

Balık Kılıcı Tekniği ile Öğretim

Sosyal Bilgiler öğretmeni Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan Biz Konuksever Bir Milletiz konusu ile ilgili yaptığı Balık Kılıcı tekniğinde ise önce kendisi ile ilgili dikkat çekici bir cümle kurmuş ve öğrencilerde merak uyandırmıştır.

Giriş: *“Arkadaşlar benim bir sıkıntım var.”* Hemen merak ettiler ve *“Nedir?”* diye sordular. Bende *“Bizler neden birlik olamıyoruz? Hiçbir neden yokken birbirimizi suçluyoruz? Neden hiçbirimiz birbirimizi dinlemiyoruz?”* şeklinde devam ettim. Öncelikle herkes bir şeyler söylemeye başladı. Onları durdurdum ve *“söylenenleri tahtaya yazalım, bunun içinde bir balık çizelim, balığın her bir kılıcığının üzerine de bu durumun nedenleri yazalım.”* dedi.

Gelişme: Sosyal Bilgiler öğretmeni tahtaya balık görselini çizerek konu ile ilgili ortaya koyulan sorunun nedenlerini ve çözüm önerilerini şematize etti. Daha sonra her bir neden ve çözüm önerisi üzerinde tartışılarak kalıp yargıların ve ayrımcılığın çok boyutlu olarak değerlendirmesi yapıldı.

Sonuç ve Değerlendirme: Sosyal Bilgiler öğretmeni spesifik olarak bu konu ile ilgili tartışılabileceği gibi her sorun için sorunu çok boyutlu düşünmenin ve sorunu tüm yönleri ile ele almanın öneminden söz etti. Bu tekniğin bu amaca hizmet edebileceğinden, öğrencilerin başka konularda da çalışma stratejisi olarak bu tekniği kullanabileceklerini söyledi.

Sosyal Bilgiler öğretmeninin balık kılıcı tekniğine yönelik ilgi ve katılımları ile ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencilerin derse katılımı oldukça iyiydi. Bu tekniği kullanırken dikkati çeken durum ise öğrencilerin öğretmenlerinin sorunları için çözüm üretmekte oldukça hevesli olmalarıydı. Çünkü kendilerine danışılması, çözüm istenilmesi, önemsendiklerini göstermiştir.”

Sosyal Bilgiler öğretmeninin balık kılıcı tekniğinin sınırlılıkları ve fırsatları ile ilgili görüşleri ise şunlardır:

“...Eğlenceliydi. Öğrencilerin problem çözme konusunda yeni bir yöntem öğrendiklerini düşünüyorum. Bizler öğretmen olarak sadece çözüm üreten, fikir veren, ezberlediğimiz şeyleri öğrencilere aktaran kişiler olmak yerine onların fikirlerine daha çok önem veren kişiler olmamız gerektiğini öğrendim.”

6. Tartışma ve Sonuç

Sosyal Bilgiler öğretmeninin aktif öğrenme uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleri her bir uygulama açısından değerlendirildiğinde alanyazınla da bağlam kurulacak şekilde şu sonuçlar elde edilmiştir:

Sosyal Bilgiler öğretmeninin Anlat Bakalım ve Pazaryeri tekniği ile ilgili günlüklerinde yer alan ifadeler öğrenme ortamında öğrencilere kendilerini ifade edebilme fırsatı tanınmasının öğrencilerin derse katılımını üst düzeye çıkardığına yöneliktir. Öğrencilerin derste aktif olmaları, fikir paylaşımı ve alışverişi yapmaları ve eğlenerek öğrenmeleri onların derse yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin bu tekniklerle ilgili sınıf yönetimi vurgusunu yapması ise önemlidir. Alanyazında bu sonuçla bağlam kurulabilecek araştırmalar demokratik öğrenme ortamlarının niteliği ile ilgilidir. Doğaldır ki öğrenme ortamları öğretmenin demokratik davranışları ile yapılandırıldığında öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlar kazanmaları sağlanır. Bu demokratik davranışlar, öğrenme ortamında öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmek bunun yanı sıra başkalarını da hoşgörülü ve saygılı bir şekilde dinlemelerini sağlayabilmektir. Öğrencilerin özsaygılarını desteklemek de oldukça önemlidir (Vinterek, 2010). Kavan & Özdaş (2022) da öğretmenlerin öğrencilere eşit davranmalarının/ayrımcılık yapmamalarının, karar alma süreçlerine onları da dahil ederek ortak kararlar almalarının demokratik davranışlar adına öğrencilere değer verdiklerinin bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akvaryum tekniği ile ilgili günlükten elde edilen veriler bu teknikte öğrencilerin etkili bir iletişimi gerçekleştirmek üzere düşüncelerini ifade edebilme ve başkalarını etkili bir şekilde dinleme kabiliyetini kazanmalarıdır. Aslında bu durum etkili bir tartışmanın gerçekleşmesi için gereklidir. Nitekim alanyazında da akvaryum tekniğinin öğrencilerin güncel bir konu üzerinde etkili bir tartışmayı gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duyulan bir teknik olduğundan söz edilmektedir (Hesapçıoğlu, 2011). Akvaryum tekniği ile ilgili bu avantajlarının yanı sıra alanyazında yer alan olumsuz yönde değerlendirilebilecek sonuçları da görmek mümkündür.

Sidekli (2024)'nin Fen Bilimleri öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin 4/5'inin bu tekniği tercih etmeme nedenleri ders süresinin yetmemesi, teknikle ilgili bilgi sahibi olmamaları, öğrenci sayısının tekniği uygulamaya engel olacak kadar fazla sayıda olması ve sınıf hakimiyetinin zorluğu, öğrencilere tekniği anlatmanın zor olması, konu içeriğinin tekniğe uygun olmayışı sorunlarından kaynaklanmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenin uyguladığı bir diğer teknik olan altı şapkalı düşünme tekniği ile ilgili ön planda tuttuğu/vurgu yaptığı en önemli özellik öğrencilerin çoklu bakış açısı geliştirmesi ile ilgilidir. Teknikle ilgili öğretmenin yapmış olduğu vurgu alanyazında karşılık bulabilmektedir. Nitekim Güngör vd. (2023) bu tekniğin farklı düşünme sistemleri geliştirmesi ve görüş ve düşüncelerin ayırt edilmesini sağlayarak çok yönlü düşünmeyi gerçekleştirdiğinden söz etmektedir. Bir diğer araştırmada ise Şenşekerci ve Bilgin (2008) bu teknikte düşüncelerin birbirleri ile karşılaştırılması yerine işbirliğini/bütünleşik olmasını, böylece ortaya koyulan durumun tüm yönleri ile irdelenmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu durum bireyin karar vermesini kolaylaştıracağı gibi doğru karara ulaşmasına da yardımcı olacaktır (Aydın Çınar, 2024). Sosyal Bilgiler öğretmenin bu yöntemin uygulanabilirliğinin rahatlığına ve kolaylığına yaptığı vurgu da dikkat çekicidir. Tekniğin bu özelliğinin alanyazında dile getirildiği araştırmalara rastlanmıştır (Geissler vd., 2012; Orhan vd., 2012; Koray, 2005). Bu araştırmalarda tekniğin yararları bakımından kolay uygulanabilirliğine de vurgu yapmışlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmeni günlüklerinde 5E Modeli ile ilgili olarak da bu etkinliğin merak uyandırıcı etkisinden söz etmiştir. Bıyıklı ve Yağcı (2014) yaptıkları araştırmada 5E Modelini aşamalandırırken “Dikkat Çekme, Ön Öğrenmeleri Ortaya Çıkarma ve Öğrenme Etkinliğine Girme” başlıklı ilk aşamada öğretmenin vurgulamış olduğu merak duygusunun geliştirilmesinden söz etmişlerdir. Çepni (2005)'de bu modelin öğrencilerin araştırma merakını artırdığını ve motivasyonlarını üst düzeye çıkardığını belirtmiştir (Ayaz, 2015). Öğretmenin dikkat çektiği bir diğer nokta bu modelin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olan katkısı üzerinedir. Alanyazında Boddy vd. (2003) ile Açışlı Çelik (2014) yaptıkları araştırmalarda modelin bu etkisini kanıtlayan veriler elde etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmeni uyguladığı beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerin hem eğlendiğini hem de fikir üretme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilerin bu tekniğin uygulama sürecinde kendi fikirlerini de eleştirdiklerini vurgulamıştır. Alanyazında beyin fırtınası tekniği ile ilgili yapılan araştırmalar da bu tespiti doğrular niteliktedir. Nitekim bu beceriler öğrencilerin çok yönlü gelişimi

ile paraleldir. Bilişsel ve duyuşsal anlamda tekniğin öğrencilere verdiği destek onların sınıf içerisinde işbirliği geliştirmelerini, kendilerini rahat ifade edebilmelerini ve bunun yanında birbirlerini saygı ile dinlemelerini, hayal gücünü kullanabilmelerini, yeni düşünceler geliştirerek çözüm yolları bulabilmelerini, kendi öğrenmelerinin farkına varmalarını ve anlamlı öğrenmelerini sağlar (İnciman Çelik, 2024; Nakiboğlu, 2003; Şahin, 2005). Ne var ki, öğretmenin bu teknikle ilgili hiçbir olumsuz düşüncesine rastlanmamış olursa dahi, alanyazında bu technique ait eleştirilerin de dikkate alınmasında fayda vardır. Bunlardan biri beyin fırtınası techniqueinde üretilen fikirlerin sıradan/niteliksiz olduğuna yöneliktir. İkinci eleştiri ise techniquein uygulama sürecinde üretilen/ortaya atılan fikirlerin sorunun çözümüne yönelik bir olgunlaşma dönemine muhtaç olmasından dolayı her fikrin uygulamaya geçirilmesinin mümkün olmamasıdır. Üçüncü eleştiri de fikirleri eleştirilen ya da önerilen fikirlere katılmayan bir kesimin çözümün bir parçası olmaya kendini kapatmaları şeklinde olabilmektedir (Symanowitz, 2014).

Sosyal Bilgiler öğretmeni günlüğünde balık kılıcı techniqueinden söz ederken, öğrencilerin önerilen sorunun çözümü için kendilerine danışılmasının onları motive ettiğinden söz etmiştir. Üstelik öğretmen techniquein uygulanışı sürecinde kendi rolünü bilgiyi aktaran konumundan çıkararak öğrencilerin fikirlerine önem veren konumuna getirmesinin önemini fark ettiğini ifade etmiştir. Ensari ve Tüysüz (2007) de bu techniquein bir problemin çözümü için yol haritası olabilecek nitelikte olduğundan söz etmektedir (Hesapçioğlu, 2011). Ne var ki, alanyazında balık kılıcı techniqueinin bir sorunun çözümünden ziyade o kavramın alt boyutları ile ortaya koyulmasının ve boyutlar arasındaki bağlamların kurulmasının öneminden de söz edilmektedir (Tok, 2007). Böylece öğrencilerin kavramın sistematik bir şekilde öğrenilmesinin yolu açılmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenin konuşma halkası techniquei ile ilgili olumlu ifadeleri arasında öğrencinin sürece katılımının zorunluluğundan dolayı aklında tartışılan konu ile ilgili mutlaka bir şablon oluşturması vardır. Bununla birlikte techniquein ekonomikliğine de vurgu yapmıştır. Ancak öğretmen ders süresi ve öğrenci sayısının bu techniquei uygulamada başat faktörler olduğunu ve süre kısıtlılığı ile öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda techniquein amaca ulaşamayacağını dile getirmektedir. Konuşma halkası techniquei yapısı itibarıyla öğrenciler arasındaki etkileşimi üst düzeye çıkarabilen ve kapsayıcı özellikte bir tekniktir (Hesapçioğlu, 2011). Ne var ki alanyazında araştırmada uygulama öğretmenin dile getirdiği sorunlardan söz edilmekte öğrenci sayısının fazlalığında sınıf yönetiminin zorlaşabileceği, süre azlığından dolayı öğrencilerin ön hazırlıklarının/bilgilerinin eksikliğinin

ortaya koyulan durumu arpıtabileceği riski, her konuya uygulanamayacağı, bazı öğrencilerin konuşmaya istekli olmayacağı gibi sınırlılıklarından söz edilmektedir (Aydın, 2021).

Sonuç olarak, ğretmen günlüklerinde aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin iletişim, kendilerini ifade etme, yaratıcı düşünme, karar verme, sistematik düşünme, eleştirel düşünme, analiz etme, işbirliği, konuşma, dinleme, empati kurma, akıl yürütme, öğrenmeyi öğrenme beceri ve davranışlarını geliştirdiğine yönelik ifadeler yer almaktadır. Öğretmenin bu becerileri ve davranışları kazandırmada uyguladığı aktif öğrenme temelli ders planlarının, demokratik öğrenme ortamlarını hazırlamaya zemin hazırladığı bir gerçektir.

Kaynakça

- Açışlı Çelik, S. (2014). Genel fizik laboratuvar uygulamalarında 5E öğrenme modeline göre geliştirilen materyallerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 628-641.
- Altıkulaç, A. & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler dersinden beklentilerin karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(7), 165-175.
- Ayaz, M. F. (2015). 5E öğrenme modelinin öğrencilerin tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 29-50.
- Aydın, F. (2021). Konuşma halkası tekniği ve coğrafya dersinde uygulama örnekleri. 4th International European Conference on Interdisciplinary Scientific Research, August 8-9, 2021/ Warsaw, Poland.
- Aydın Çınar, B. (2024). Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma başarılarına etkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 357-368.
- Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2014). 5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 45-79.
- Boddy, N., Watson, K. M. & Aubusson, P. (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Çepni, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi.
- Ensari, H. ve Tüysüz, B. (2007). *İlköğretimde kalite araçları ve sınıf içi uygulamalar*. Morpa.
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 1-74.
- Geissler, G., Edison, S. & Wayland, J. (2012). Improving students' critical thinking, creativity, and communication skills. *Journal of Instructional Pedagogies*, 8, 1-8.
- Güngör, B., Arslan, B., Tufoğlu, Ö. S. Y., Kutlar, H. M., Demir, Ö. ve Kaya, C. (2023). Altı şapkalı düşünme tekniğinin kuramsal çerçevede incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(28), 69-80.
- Hesapçoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hewstone, M. & Giles, H. (1986). Social groups and social stereotypes in intergroup communication: A review and model of intergroup communication breakdown. In W. Gudykunst (Ed.), *Intergroup communication* (pp. 10-26). Edward Arnold.

- Hilton, J. L. & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- İnciman Çelik, T. (2024). *Beyin fırtınası tekniği üzerine yapılan çalışmaların sosyal ağ analizi (bibliyometri) ve meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kavan, N. & Özdaş, F. (2022). Evaluation of teacher's opinions on the building of democratic learning environment. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1598-1623.
- Kaya, İ. & Uğurlu, N. B. (2024). Social studies teachers' perceptions about the difficulty of skills development. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 12(1), 276-283.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 379-400.
- Körükçü, M. ve Şahingöz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 66-85.
- Mourshed, M., Krawitz, M. and Dorn, E. (2017). *How to improve student educational outcomes*. McKinsey & Co.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-10.
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. NZCER Press.
- Oakes, P. J. & Turner, J. C. (1990). *Is limited information processing the cause of social stereotyping?* In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds). *European Review of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 111-125). Wiley.
- Orhan, S., Kırbaş, A. & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 1893-1909.
- Özarslan, M. Z. (2014). *Kitleleri harekete geçirme aracı olarak sosyal algı yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Sidekli, D. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Symanowitz, G. (2014). Why I banned brainstorming? *Finweek*, 24-27.
- Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450.

- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tok, T. N. (2007). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler*. A. Doğanay (Ed) İçinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, 1(4), 367-380.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. The Institute of Development Studies and Partner Organisations. Report. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989>.

Öğretim Materyalleri

Soner Arık¹

Özet

Öğretim materyalleri, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştıran, öğrencilerin dikkatini çeken ve motivasyonlarını artıran araçlardır. Bu materyaller, bilginin somutlaştırılması, öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi ve öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek etkili öğrenme ortamları oluşturulmasını sağlar. Öğretim materyalleri, öğretmenlerin ders içeriğini daha etkili bir şekilde aktarmasına yardımcı olurken, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur. Materyal seçiminde, öğrencilerin özellikleri, öğretim hedefleri ve kullanılacak öğretim yöntemleri dikkate alınmalıdır. Öğretim materyalleri, görsel, işitsel, görsel-işitsel ve bilgisayar teknolojileri gibi farklı türlerde olabilir. Günümüzde, bilgisayar destekli öğretim ve internet teknolojileri, öğrenme sürecini daha interaktif ve kişiselleştirilmiş hale getirmektedir. Fatih Projesi ve EBA gibi dijital platformlar, öğretmen ve öğrencilere zengin içerikler sunarak eğitimde teknolojinin etkin kullanımını desteklemektedir.

1. ÖĞRETİM MATERYALLERİ

1.1. TANIM ve ÖNEM

Genel anlamda öngörülen eğitim materyalinin sunum ve aktarım araçları olarak tanımlanan öğretim materyalleri (Busljeta, 2013), öğrencilerin öğrenme ve anlamalarını kolaylaştırmak için öğrenme ortamlarında, ders planlarında belirtildiği gibi, kullanılan eğitim materyalleridir. Diğer bir ifadeyle öğretenden öğrenene bilgi aktarımında kullanılan her türlü araç-gereç öğretim materyali olarak adlandırılabilir (Çelik, 2007).

Öğretim materyalleri etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar, öğretmenlerin zaman ve emekten tasarruf etmelerine yardımcı olur ve bilginin kalıcılığını artırır (Danmole & Adebayo, 2005; Danmole & Lameed, 2014).

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sarik@ohu.edu.tr, 0000-0002-5338-9238

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim materyallerinin rolü göz ardı edilemez ve bir öğretim programının etkili ve verimli biçimde sürdürülebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi bağlamında uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesine ya da seçimine ciddi derecede önem ve öncelik verilmesi gerekir (Awolaju, 2016). Zira öğretim materyalleri olmadığı ya da yetersiz olduğu durumda, öğrenmenin tam ve istenik düzeyde gerçekleşemediği ileri sürülmektedir (Onyeachu, 2006).

Öğretim materyalleri, okullarda çocuklara sağlanan eğitimin kalitesinin belirlendiği temel araçlardır. Sadece öğrenmeyi basitleştirip pratik, etkili ve anlaşılır kılmaya değil, ayrıca öğrencilere esnek esnek öğrenme ortamları sağlamaya da yardımcı olurlar (Onyia, 2013).

Araştırmalar, çok sayıda öğrencinin, sınıfta iyi performans gösteremedikleri ve akademik başarıları düşük olduğu için okuldan uzaklaştıklarını, hatta okulu terk ettiklerini ortaya koymaktadır. Böyle olumsuzlukların temelinde yatan önemli etkenlerden birisinin de aslında öğretmenlerin etkili öğretme-öğrenme yöntemleri esasında geliştirilen uygun öğretim materyallerini kullanamamaları olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, eğitim sistemini zenginleştirmek ve bireylerin akademik hedeflere ulaşmasını sağlamak için etkili öğretme-öğrenme materyallerinin uygulanması esas kabul edilmektedir.

1.2. AMAÇ ve İŞLEV

Öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımının amaçları ve faydaları arasında ders içeriğinin basitleştirilip somutlaştırılması, öğrenci dikkatinin ders içeriğine çekilmesi, aynı anda birden fazla duyunun öğrenime dâhil edilmesi ve motivasyonu artırması sayılabilir. Bu bağlamda öğretim materyali, etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan her tür malzemeyi içerir (Çelik, 2007).

Öğretim materyalleri, bazen öğrenmeyi destekleyici bir araç işlevi görürken, kimi zaman da öğretmenin yerini alarak içeriği doğrudan öğrencilere aktarmaktadır (URL-5). Farklı öğretim materyallerinin, öğrenme ortamındaki işlevleri ve önemi Edgar Dale tarafından oluşturulan yaşantı konisinde gösterilmektedir (Şekil-1).



Şekil-1. Edgar Dale'in Yaşantı Konisi

<https://19010509032.wixsite.com/sitem-1/post/edgar-dale-nin-ya%C5%9Fant%C4%B1-konisi> adresinden 3.3.2025 tarihinde indirilmiştir.

Bu koninin dayandığı ilkeler, şöyle açıklanabilir (Çilenti, 1984:57):

- 1- Öğrenme sürecinde faydalanılan duyu organlarımızın sayısı ile öğrenme düzeyi ve kalıcılığı doğru orantılıdır.
- 2- Yapararak öğrenme, öğrenilenlerin kalıcılığını artırır.
- 3- Etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmenin en etkili yolu konu içeriklerinin somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru aktarımıdır.

Dale'nin yaşam konisine benzer bir sınıflandırma da 1937'lerde Hoban tarafından görsel-işitsel araçların sınıflandırılmasında da kullanılmıştır. Buna göre, eğitim ortamında kullanılan materyaller, sundukları eğitim ortamının soyuttan somuta oluş özelliğine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadan da anlaşılacağı gibi, eğitim materyallerinin en etkin kullanım amaçları, öğretilecek içeriğin soyuttan somuta doğru aşamalandırılması ve öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesini sağlamaktır. Örneğin Piaget'e göre, ilkökul çağındaki çocuklar somut işlemler dönemindedir. Bundan dolayı da bu dönemdeki çocuklara kazandırmak istediğimiz davranışlar için hazırladığımız ders içeriği, onların beş duyu organına hitap edecek özellikte somut materyaller ile desteklenmiş olmalıdır. Çünkü insanlar okuduklarından

%10'u, işittiklerinden %20'si, gördüklerinin %30'u, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Ergin, 1998).

Öğretim materyallerinin temel işlevi, öğretmenler açısından bir beceriyi, bakış açısını, perspektifi veya bir fikri göstermek veya pekiştirmek ve öğrenciler açısından ise öğrenme ortamına yenilik ve canlılık getirerek öğrenmeyi gerçek, pratik ve zevkli bir etkinliğe dönüştürmek ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmaktır. Öğretmenler tarafından öğrencilerin akademik hedeflere ulaşmalarına destek sağlamak amacıyla işe koşulan öğretim materyallerinin amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür (Kapur, 2019):

Öğrencileri Motive Etme – Öğretim materyalleri kullanılmadaki önemli bir amaç, farklı etkinlikler yoluyla öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek öğrenme sürecini zevkli ve eğlenceli hale getirmektir. Böylelikle öğrencilerin derse yönelik ilgi ve meraklarının artırılması ve öğrenmeye yönelik güdülenmelerinin olumlu yönde etkilenmesi hedeflenmektedir (Heinich, Molenda, Russel, & Smaldino, 2002). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından kullanılan öğretim materyallerinin öğrenci motivasyonu açısından etkililiklerini belirlemeleri ve bu doğrultuda öğretmenlere yol göstermeleri önem arz eder. Bu amaçla, ölçme aracı olarak Keller tarafından geliştirilen ve yine kendisi tarafından ortaya konulan dört tür güdüsel öğrenme bağlamında öğretim materyalini değerlendirmeyi hedefleyen Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinden (Instructional Materials Motivation Survey - IMMS) yararlanılabilir.

Öğretmenler Arasında Bilgi ve Becerilerin Geliştirilmesi – Öğretim materyalleri, hem geliştirilme hem de kullanılma süreçlerinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine de katkı sağlarlar. Öğretmenler, ders materyallerini geliştirirken ders içerikleri ile pedagojik bilgilerine başvurarak bilgilerini tazeler ve kullanırken de, sürekli kendini tekrarlamama kaygısıyla, materyallerin etkili kullanımına ilişkin yeni ve yaratıcı yöntemler geliştirebilirler.

Bilginin Daha Uzun Süreli Tutulmasında Yardım – Öğretim materyalleri, hem öğrencilerin farklı duyularına hitap etme hem de öğrenmeyi eğlenceli bir etkinlik hale getirme özellikleriyle öğrencilerin ilgi, dikkat ve katılımlarını artırarak, uzun süreli ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlarlar.

Bütünsel Öğrenmeyi Kolaylaştırma – Öğretim materyallerinin amacı sadece belirli akademik bilgilerin öğretilmesi değil, aynı zamanda öğrencilerin psiko-motor, bilişsel ve entelektüel gelişimin artırılmasına yardımcı

olmaktadır. Bu şekilde, etkili karar alma ve rasyonel düşünme becerileri teşvik edilen öğrencilerin eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak yeni anlamlandırmalar (kavramsallaştırmalar) yapabilmeleri ve tek bir konu içeriğinden ziyade bütünsel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri amaçlanır.

Sınıf Öğretimini Düzenlemede Yardım - Öğretmenler, öğretim materyalleri vasıtasıyla ders planlarında öngördükleri öğretim yöntemlerini rahatlıkla hayata geçirebilir, uygun etkinlikleri belirleyebilir ve öğrenme ortamının yönetimini daha pürüzsüz bir şekilde gerçekleştirebilirler.

Etkili İletişimi Teşvik Etme - Öğrenme ortamlarında etkili iletişim ve etkileşimin vazgeçilmez bir etken olduğu bilinmektedir. Öğretim materyallerinin bir amacı da öğrenme ortamında farklı iletişim ve etkileşim ortamlarını mümkün kılmaktır.

Tutularda Değişikliği Kolaylaştırma - Öğretim materyalleri kullanarak öğrenmeye yönelik güdülenmenin artırılması, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarını da olumlu biçimde etkileyecektir. Bu bağlamda, öğretim materyallerinin seçiminde özellikle dijital yerli olarak adlandırılan yeni neslin ilgi ve meraklarını cezbeden yenilikçi teknolojilerinin tercih edilmesi faydalı olacaktır.

Pratik Uygulamalar - Öğretim materyalleri, kuramsal bilginin pratik uygulamalarla aktarılmasını mümkün kılar. Bu aynı zamanda, bilginin pratikte uygulanmasına yönelik öğrencilerde bir farkındalık oluşmasına da katkı sağlar.

Öğretim materyali hazırlamadaki temel amaç öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve verimli biçimde sürdürülebilmesidir. Bu sebepten, öğretim materyali hazırlanırken öğrenme kuramlarının esas alınması önerilmektedir. Eğitimde en yaygın biçimde yer alan kuramlar olmaları sebebiyle ‘davranışçı’, ‘bilişsel’ ve ‘yapılandırmacı’ kuramlar bu anlamda özellikle göz önüne alınması gerekli öğrenme kuramlarıdır. *Davranışçı kuramın* temelini pekiştirme, anında geribildirim, pratik yapma, ölçülebilir hedefler ve bireysel öğrenme hızı oluşturur. Düşünme süreçleri üzerine yoğunlaşan *bilişsel kuram* ise entelektüel becerilerin geliştirilmesi ve bilişsel stratejilerin kullanımına dayanır. Kuram, öğrencilerin ne öğrenecekleri ve nasıl öğrenecekleri bağlamında sırasıyla ‘içerik öğrenimi’ (content learning) ve ‘işlem öğrenimi’ (process learning) olmak üzere iki perspektif ortaya koymaktadır. İçerik öğreniminin temel özelliklerini sabit öğrenme biçimleri, sınırlı öğretmen-öğrenci etkileşimi, dış kontrol ve motivasyon oluşturur. Öte yandan işlem öğrenimi ise seçenek sunma, araştırma yapma, hipotez oluşturma, hipotezi test etme, ürün geliştirme, ekip çalışmasını destekleme, bireysel farklılıkları

dikkate alma, işbirliği yapma, bilgiye ulaşma, bilgiyi etkili kullanma ve geribildirim sunma gibi nitelikleri önceler. Bilişsel öğrenme kuramının işlem öğrenimi perspektifi açısından öğretim materyali öğrencilerin ilgilerini çekmeli, öğrencileri bilgi toplamaya ve bu bilgiden karar verme süreçlerinde faydalanmaya yönlendirmeli, öğrencilere problem çözmeye yönelik uygun geribildirimi mümkün kılacak ortam sağlamalı ve öğrencilere konu içerikleri arasında kavramsal ilişkiler kurup yeni öğrenmelere devam etmesini sağlayacak organizasyon becerisi kazandırmalıdır. *Yapılandırmacı kuram* ise Türk Milli Eğitim Sisteminin de esas aldığı bir kuram olarak ayrı bir önem arz etmektedir.

2. ÖĞRETİM MATERYALİ HAZIRLAMA VE SEÇME İLKELERİ

Eğitim, amacı itibarıyla temelde üç değerle ilişkilendirilir. Bunlar değerli bir bilgi ya da kültürün aktarımı, öğrencilerin toplumun üyeleri olmaya hazırlanmaları ve öğrencilerin bireyler olarak yetiştirilmeleri şeklinde dile getirilebilir (Littlewood, 1991). Genellikle eğitim sistemleri bu değerlerin hepsine yer verirler ancak bazen birine yapılan vurgu diğerlerinden daha fazla olabilir. Bu bağlamda, öğretim programının dayandığı değer(ler)in ne olduğu konusu, belirlenen eğitim hedefleri ile öğretim programının nasıl tasarlanacağını da belirler. Değerli bilgi ve kültürü aktarmayı temel değer olarak kabul eden bir eğitim sisteminde öğretim programı genellikle *sistem temelli* olacaktır. Öğrencileri toplumun üyeleri olarak hazırlamak amaçlı bir öğretim programı genellikle *işlev temelli* olurken, öğrencileri bireyler olarak geliştirmeyi temel değer gören bir öğretim programı ise *süreç temelli* bir şekilde oluşturulacaktır (Littlewood, 1991). Öğretim programının hangi değer temelinde tasarlandığı konusu öğretim materyalinin seçiminde belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak materyallerin nitelik ve içerikleri de bu değerler ve beraberinde belirlenen hedefler doğrultusunda şekillenir. Bu bağlamda, amacı belirli bir bilgiyi aktarmak olan sistem temelli müfredatta kullanılacak öğretim materyali, spesifik olarak bu bilginin örneklendirilmesi ve somut biçimde aktarılmasına yönelik tasarlanır. Örneğin; amacı belirli bir dilbilgisi yapısını ya da kelime bilgisini öğretmeyi hedefleyen bir öğretim programında kullanılacak materyal, öğrencilere bu yapı ve kelimeyi somut biçimde örneklendiren okuma metinlerinden oluşabilir. Öte yandan, öğrencileri içinde buldukları toplumun üyeleri olmaya hazırlamayı esas alan işlev temelli bir müfredatta amaç, öğrencilerin davranışsal ve iletişimsel becerilerle donatılmasına odaklanır. Bu durumda kullanılacak öğretim materyali, söz konusu yapı ve kelimelerin farklı

iletişimsel amaçlarla kullanımlarına ilişkin örnekler sunacaktır. Öğrencileri birer birey olarak yetiştirmeyi esas alan süreç temelli öğretim programında ise amaç, öğrencileri belirli görevleri gerçekleştirebilecek ve problemlerin çözümünü sağlayabilecek nitelik ve yeterlikte geliştirmek olarak belirlenir. Bu anlamda kullanılan öğretim materyali ise öğrencilerin farklı ortam ve bağlamlarda dili kullanarak iletişim kurabilmesine olanak tanıyacak biçimde tasarlanır (Littlewood, 1991).

Öğretim materyallerinin tasarımı, geliştirilmesi ya da seçimi konuya, hedeflere, hedef kitleye, bağlama vb. bağlı olarak oldukça zor olabilir. Örneğin, karma bir hedef kitle grubu için öğretim materyalleri hazırlamak birçok farklı bakış açısı ve değerlendirme gerektirir (Şendurur, Ersoy ve Çetin, 2018). Geçici koruma altındaki öğrencilerin buldukları okullar açısından ele alındığında, eğitim programlarının esas aldığı değerler ve beraberinde eğitimin amaçları özellikle dikkate alınmak durumundadır. Zira geçici koruma altında bulunan öğrencilerin içinden geldikleri eğitim sistem(ler)i ile mevcut zamanda öğrenim gördükleri eğitim sistemi bu anlamda farklılık gösterebilir. Öğretim materyali hazırlanmasında böyle öğrencilerin kendi eğitim sistemlerinin altında yatan değerlerin anlaşılması, materyallerin kullanımına yönelik olarak ortaya koydukları olası farklı tepkilerin nedenlerinin anlaşılmasında faydalı olacaktır. Ayrıca, içinde bulunulan eğitim sisteminin amacına uygun materyaller tasarlanırken, bu materyallerin esas alındığı öğretim hedefleri ve bunların dayandırıldığı değer açıklanmalıdır (Van Ginkel, 2008).

Genel itibarıyla bakıldığında, öğretim materyallerini seçiminde göz önünde bulundurulması gerekli çok sayıda unsur olduğunu söylemek mümkündür. Bu unsurları şöyle sıralamak mümkündür:

- *Öğretim Yöntemi*: Eğitim açısından bakıldığında yöntem, bir ders içeriğinin öğretimi için seçilen yol olarak tarif edilebilir. Öğrenciler, ders içerikleri, öğrenim hedefleri ve hatta öğretmenler birbirlerinden pek çok açıdan farklılık gösterdiğinden, derslerin tek bir yöntem esasında gerçekleştirilmesi hedeflere etkili ve verimli biçimde ulaşmayı sağlayamaz. Bu sebepten öğretmenlerin öğretim sürecinde birden fazla yöntemi işe koşması beklenir (Çelik, 2007). Tercih edilen öğretim yönteminin uygulanma sürecinde kullanılacak öğretim teknikleri de (Örn; beyin fırtınası, altı şapka, canlandırma, soru-cevap, drama, benzetim, deney, vb) hitap ettikleri öğrenme kuramı ya da öğrenci bilişsel düzeyi bağlamında ister istemez değişiklik gösterecektir. Bu durum öğretim materyalinin seçimini de doğrudan etkiler niteliktedir.

Öğretim materyali, öğretim sürecinde kullanılması planlanan ve ders içeriğinin hedef kitleye aktarılmasında en uygun olduğu düşünülen yöntem ve tekniklere uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Planlanan öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalleri birbirlerine uyumlu olmadıkları takdirde, etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmemesi gibi olumsuzluklarla karşılaşılabilir. Bu durum, aynı zamanda öğretmenlerin materyal geliştirme ya da seçimi konularında yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalarını gerektirir (Gün, 2017). İşte bu noktada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin materyal geliştirme, seçme ve kullanma ile uygun öğretim yöntem ve stratejilerini uygun öğretim materyalleri ile eşleştirme konularında yeterliliklerini artırma sorumluluğu doğmaktadır. Örneğin; derste herhangi bir bilişim teknolojisi tabanlı bir öğretim materyali kullanmayı planlayan öğretmenlerin, bilişim teknolojisi anlamında yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olması beklenir. Bu bağlamda okul yöneticilerinden beklenen, öğretmenlerin bu konulara ilişkin seminerlere, kurslara, vb çalışmalara katılımlarını desteklemek, teşvik etmek ve buna yönelik düzenlemeler yapmalarınıdır.

- *Öğretim Hedefi:* Öğretim hedefleri, öğrencileri neyin (konu içeriğinin) niçin öğretilmek istendiği sorularına verilen cevabı temsil eder (Çelik, 2007). Hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirmeden meydana gelen bir öğretim programının kritik önemdeki unsuru hem başlangıç noktasını oluşturan hem de programın diğer unsurlarının esas aldığı hedeflerdir. Öğretim materyali hazırlarken dikkate alınması gerekli unsurlardan bir tanesi materyalin konu içeriğinin aktarımına ve öğretim hedefine hizmet edecek nitelikte olmasıdır (Gün, 2017). Zira her dersin kazanım hedefleri farklılık gösterir ve bir kazanım ya da öğretim hedefinin öğretimine hizmet eden öğretim materyali, bir başka kazanım ya da hedefe uygun olmayabilir. Bu sebepten, öğretim etkinlikleri içinde yer alan öğretim materyalleri de kazanımlar ve öğretim hedefleri doğrultusunda belirlenmelidir. Örneğin; uygulama düzeyinde kazanımlar öngören bir ders için seçilen öğretim materyali, öğrencilerin uygulama yapmalarına olanak ve fırsatlar sunabilmelidir (URL-3).

Öğretim programlarında çok sayıda öğretim hedefi ve kazanım yer alır. Dolayısıyla öğretim hedeflerinin değerlendirilerek bunlara uygun öğretim materyali seçmek olabilir. Bu sebepten, öğretim hedeflerini belirli ölçütler çerçevesinde gruplandırmak faydalı olacaktır. Öğretim hedeflerini değerlendirmede başvurulabilecek bir yöntem öğretim hedeflerini Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko-motor olmak üzere 3 başlıkta sınıflandırmak olabilir. Bilişsel alana ilişkin hedefler öğrencilerin bilgi (hatırlama), kavrama (anlama), uygulama, analiz etme, sentez ve değerlendirme düzeyinde düşünme

süreçlerini gerçekleştirmeye ilişkindir. Buna göre öğrenciler basitten karmaşığa doğru bir öğrenme sürecinden geçerler ve alt düzey düşünme sürecini gerçekleştirmeden bir üst düzeyi gerçekleştirmek mümkün değildir. Duyuşsal alan alma, tepki verme, değer verme, örgütlenme ve içselleştirme süreçlerinden oluşur. Duyuşsal davranışların edinilmesi gözlem gerektirir ve bu anlamda özellikle görsel öğretim materyallerinin kullanımını gerektirir. Psiko-motor alanı oluşturan basamaklar algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır. Becerilerin ön planda olduğu bu alanda tüm duylara hitap eden ve öğrencilerin yaparak öğrenmelerine sağlayan öğretim materyalleri kullanılması etkili ve kalıcı bir öğrenmeye hizmet edecektir (Çelik, 2007).

- *Öğrenci Özelliği:* Materyal aynı zamanda hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin özelliklerine uygun ve onların gerçeklikleriyle tutarlılık göstermelidir (Yanpar-Şahin ve Yıldırım, 1999) ve ayrıca, materyal öğrencinin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır (URL-3). Bilişsel açıdan hazır bulunuşluk, öğrencilerin zekâ alanları, öğrenme hızları ve öğrenme tarzları ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenler, farklı duylara hitap eder biçimde çeşitli öğretim materyallerinden faydalanarak her zekâ alanı, öğrenme tarzı ve öğrenme hızına hitap etmeye çalışarak bu duruma bir çözüm getirmeyi tercih etmelidirler. Öte yandan sosyal hazır bulunuşluk düzeyi ise, geçici koruma altında bulunan öğrencilerle yerli öğrencilerin bir arada öğrenim gördükleri okullarda ayrı bir önem arz eder. Zira bu tarz okullarda, farklı kültür ve çevrelerden gelen öğrencilerin hem şu an içinde buldukları kültür ve çevre ile hem de birbirleri ile uyum düzeyleri de dikkate alınmak zorundadır. Bu konuda ise sorumluluğun öncelikle okul yöneticilerine düştüğünü söylemek doğru olacaktır. Çünkü sözü edilen uyumlar sağlanamaması etkili ve verimli bir öğretimin önünde büyük bir engel teşkil edecektir. Okul yöneticileri, sağlıklı bir okul iklimi ve okul kültürü oluşturmak suretiyle, geçici koruma altındaki öğrencilerin hem birbirleri hem de yerli kültür ve çevre ile uyumlarını kolaylaştırabilir ve hızlandırabilir.

Öğrenci özellikleri aynı zamanda genel özellikler, giriş davranışları ve öğrenme tarzı bağlamında da ele alınabilir (Çelik, 2007). Genel özellikler sosyal, fiziksel, kültürel, ekonomik ve sağlıkla ilgili özellikleri içerir. Öğrenci giriş davranışları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile öğrenme hızı ve kapasiteleri, öğrencilerin ilgi alanları, becerileri, tutumları, ihtiyaçları ve motivasyonlarını temsil eder. Diğer özellikler ise öğrencilerin öğrenme tarzları ile ilişkilidir.

- Öğretim materyali, kullanımı sürecinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gerçekleşen bir öğrenme sürecini destekler nitelikte olmalıdır (URL-1). Hazırlanacak öğretim materyali konuyu basitleştirebilen, öğrenci için anlaşılmasını kolaylaştıran ve gereksiz bilgilerle dolu olmayan bir özellik taşımalıdır. Zira materyal fazla ayrıntılı olursa, öğrencilerin belleklerinde anlamlı kodlamaları güçleşir. Bu bağlamda, konu içeriğinin mümkün olduğunca basite indirgenmesinde bazı kodlama, formül, simge, vb araçlardan faydalanılabilir (URL-3).
- Öğrenme materyali, bir yandan konu içeriğini mümkün olduğunca çeşitli görsel, işitsel, görsel-işitsel, vb örneklerle sunmayı sağlarken, aynı zamanda herkes tarafından aynı ve doğru biçimde algılanacak şekilde tasarlanmalıdır (URL-1). Öğretim materyalinin sunduğu çeşitlilik imkânı, öğrencinin derse olan ilgi ve dikkatinin azalmasını engeller. Öte yandan, amaca hizmet etmeyen ve gereğinden fazla kullanılan görsel-işitsel öğeler içeren öğretim materyallerinden kaçınılmalıdır çünkü bu özellikteki materyaller öğrenci dikkatini dağıtabilir ve öğrenme güdüsünü yok edebilir (URL-3).
- Öğretim materyali hazırlanırken sadece öğretmenin değil öğrencilerin yeterlik durumları da dikkate alınmalıdır çünkü, her ne kadar seçen, kullanım yöntemini belirleyen ve kullanımında rehberlik eden öğretmen olsa da, öğretim materyallerinin hedef kitesini öğrenciler oluşturmaktadır (Yanpar, 2006). Öğretim materyali ne öğrencinin kullanırken sıkılacağı kadar basit ve tekdüze, ne de kullanmakta aşırı zorlanacağı kadar karmaşık olmamalıdır (URL-1). Diğer bir ifadeyle, öğrenme ortamında kullanılacak her türlü materyalin mümkün olduğu ölçüde öğrencinin, öğretmenin rehberliği olmadan da kullanabileceği şekilde tasarlanması ve geliştirilmesi gerekir. Kullanımı çok karmaşık olan öğretim materyalleri öğrenciyi öğrenme ortamında pasif kılabileceği gibi, öğretim ortamını da öğretmen merkezli hale getirebilir. Bunun sonucunda öğretim materyalinin öğrencinin yaratıcılık, problem çözme ve analitik düşünme gibi eğitimde çok kritik kabul ettiğimiz özelliklerini geliştirmesi beklenemez (URL-3).
- Tekrar, farklı öğrenme ortamlarında ve farklı hedef kitlelere yönelik de kullanılabileceği göz önüne alınarak, öğretim materyalleri bir defalık kullanımda zarar görmeyecek ve işlevselliğini kaybetmeyecek dayanıklılıkta tasarlanmalı ve geliştirilmelidir (URL-1). Öğretim materyalinin tekrar kullanılabilecek biçimde tasarlanması ya da seçilmesi, öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılıklarla da

ilişkilendirilebilir. Öğrenme ortamında, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına sahip oldukları bir gerçektir. Bazı öğrenciler, konuyu anlayabilmek için daha fazla örneğe ve tekrara ihtiyaç duyabilirler. Bu yüzden, öğretim materyali öğrencinin ihtiyacına paralel olarak farklı zamanlarda ve sürelerde kullanılacak özellikte olmalıdır. Bu durum, öğretim materyallerinin aynı zamanda gerektiğinde her bir öğrencinin erişimine açık olmasını da önemli kılar (URL-3).

- *Aktif Öğrenme:* Ayrıca, öğretim materyali hazırlanma ya da seçiminde çok önemli bir başka etken de öğrenciler açısından öğrenme ortamlarında aktif öğrenmeyi ne kadar desteklediği olarak düşünülebilir (Heinich, Molenda, Russel, & Smaldino, 2002). Öğretim materyali, konu içeriğindeki özellikle önemli noktalara dikkat çekmeli ve tüm bilgiyi somut biçimde ortaya koyup öğrenciyi sade bir alıcı konumuna düşürmektense, öğrenciyi araştırmaya, keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik etmelidir (URL-1). Öğretim materyallerinin bütün içeriğin öğrenciye aktarılması amacıyla değil, içeriğin önemli ve ana temalarının öğrenciye sunulmasında ve öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye teşvik etmede kullanılması en etkin yaklaşımdır (URL-3). Zira öğrenciler için en etkin öğrenme ortamları öğrencilerin aktif olduğu ortamlardır ve öğrenciler öğrenme ortamındaki etkinliklere katıldıkları ölçüde kalıcı öğrenme gerçekleşir (Yanpar, 2006). Öyle ki, öğrencilerin derse katılımlarının aktarılan bilginin neredeyse dörtte üçünün, aktif biçimde katılıp yaparak öğrenmelerinin ise neredeyse tamamının kalıcı olmasını sağladığı ileri sürülmektedir (Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz, 2003). Bu anlamda öğretim materyalinin öğrencilerin ilgilerini çekmesi, öğrencileri öğrenilmesi hedeflenen konu içeriğini araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirmesi, öğrencileri çeşitli etkinlikler yoluyla fiziksel ve zihinsel olarak canlı ve meşgul tutması ve öğrenim hedefine ulaşıp ulaşılmadığı yönünde sürekli değerlendirmeler ve geribildirimler sağlaması beklenir. Diğer bir ifadeyle öğretim materyali, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluk, inisiyatif ve tercihlerinin yine kendilerinde olduğu ve öğretmenin sadece yönlendirici rolünü yüklediği izlenimini vermelidir.
- Her bireyin sosyal, kültürel, bilişsel, vb. farklı bir altyapıya sahip olduğundan, öğrenme ve anlam oluşturma tarzı ve hızı açısından da farklılık göstermeleri kaçınılmazdır (Ataizi ve Şimşek, 2000). Öğretim materyalleri aynı zamanda bireysel öğrenmeyi de destekler nitelikte olmalıdır. Öğrenme ortamında tüm gruba birlikte hitap edecek öğretim materyalleri (akıllı etkileşimli tahta) olduğu gibi, konu içeriğini farklı kanallarla (görsel, işitsel, görsel işitsel, vb) ve

farklı biçimlerde (grafik, animasyon, simülasyon, metin, vb) vererek her öğrencinin motivasyon, gelişim, öğrenme tarzı, öğrenme hızı, vb özelliklerine ayrı ayrı hitap edebilecek öğretim materyalleri de söz konusudur (URL-2). Bu bağlamda, özellikle dijital öğretim araçları oldukça faydalı ve gereklidir.

- Hazırlanan öğretim materyalleri gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır (Yanpar, 2006). Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve gelişen bilgi birikimi eğitimsel içeriklerin ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının da hızla değişmesine neden olmaktadır. Eğitim ortamının gerçek hayatla tutarlılık göstermesini sağlamak ve öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için, kullanılan materyallerin içeriğinin mutlaka gerçek ve en güncel bilgileri içermesi gerekir. Bu yüzden, öğretim materyalleri, içerikte meydana gelen yenilikleri ve gelişimleri yansıtabilen türde ve güncelleştirilebilir yapıda olmalıdır. Güncelleştirilmesi mümkün olmayan materyallerin, öğretimsel etkinliğini zamanla kaybetmesi kaçınılmazdır (URL-3).
- Öğretim materyali seçiminde göz önüne alınması gerekli bir diğer husus geri bildirim konusudur. Öğrenme, aynı zamanda aktif bir geribildirim ve deneme-yanılma süreci olarak da betimlenir. Buna göre, öğretim materyali öğrenciye anında ve doğru biçimde geribildirimi destekler nitelikte olmalıdır. Doğru biçimde yapılan geribildirim öğrencileri doğruyu öğrenmeye teşvik ederek, onları bilişsel anlamda geliştirmelidir. Öğretim materyalinin etkililiği onun ihtiyaca, amaca, beklentiye ve beceri düzeyine uygunluğuna, öğrenci tarafından kullanımının kolaylıkla anlaşılabilmesine ve kolaylıkla kullanılabilmesine bağlıdır.

3. ÖĞRETİM MATERYALI TÜRLERİ

Öğretim materyallerini farklı açılardan ele almak mümkündür. Örneğin Lajoie (1993) öğretim materyallerini işlevleri açısından gruplandırır. Buna göre yapılan gruplandırmada sırasıyla metabilşsel süreçleri, üst düzey düşünme becerilerini, bilişsel etkinliğe öğrenci katılımını ve problem çözme becerisini destekleyen materyale türleri ele alınır. Metabilşsel (metacognitive) süreçleri destekleyen materyallere örnek olarak hafızayı güçlendirme amaçlı materyaller gösterilebilir. Öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini destekleyen öğretim materyalleri, soyut bilgileri somutlaştırıp basitleştirerek öğrenmeyi kolaylaştırmayı hedefleyen materyallerdir. Öğrencilerin bilişsel etkinliğe katılmalarını mümkün kılan

materyaller, öğrenme ortamına orijinali getirilemeyen bir ders konusunun dolaylı biçimde derse dâhil edilmesini sağlayan materyallerdir (örn; deniz ve okyanus olmayan bir bölgede öğrenim gören öğrencilere okyanusu göstererek anlatan bir video). Problem çözme becerisine odaklanan materyallere ise hipotez oluşturma ve bu hipotezi test etme imkanı tanıyan materyaller (örn; bir bitkinin büyümesinde etkili olan su, nem, ışık, vb değişkenler üzerinde oynamalar yapılarak çiçeğin gelişimindeki değişiklikleri yansıtan bir simülasyon) gösterilebilir.

Öte yandan, didaktik teori alanında ve öğretim uygulamasında, öğretme-öğrenme materyallerinin görsel, işitsel ve görsel-işitsel olarak sınıflandırılması evrensel olarak kabul edilmektedir (Busljeta, 2013).

3.1. Görsel Öğretim Materyalleri

Öğretimde görsel materyaller kullanmanın başlıca iki faydası söz konusudur. Bunlardan bir tanesi, görsel materyallerin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek onları derse katılıma teşvik etme özellikleridir. Diğer faydası ise konu içeriğinin görselleştirilip somutlaştırılarak öğrenciye sunulma imkânını vermeleridir. Özellikle soyut nitelikte olup öğrencilerin anlamakta ve anlamlandırmakta zorlandıkları konu içerikleri görsel materyaller vasıtasıyla öğrencilere somut biçimde sunulabilir ve böylelikle öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir ve kalıcı hale getirilebilir (Mayer, 2009). Öğretim materyalinin görsel öğeler içermesi öğrencilerin dikkatlerini canlı tutması, güdülenmelerini olumlu etkilemesi, soyut kavramları somutlaştırması, anlaşılması güç konu ve kavramları basitleştirmesi, konu içerikleri arasındaki ilişki ve etkileşimleri anlaşılır biçimde göstermesi, ve bilginin zihinde daha kolay kodlanmasına yardımcı olması açılarından faydalar sağlar (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001).

Geçici koruma altındaki öğrencilerin buldukları okullarda, farklı kültürel, sosyal, öğretimsel, vb altyapılardan gelen bu öğrencilerin anlamakta ve anlamlandırmakta zorlanacakları daha çok sayıda konu içeriği olması kuvvetle muhtemeldir. Bu durum, okul yöneticilerine tüm öğrenme ortamlarında ve derslerde kullanılacak yeterli miktar ve gelişmişlikte görsel materyallerin sağlanması sorumluluğunu yüklemektedir. Okul yöneticilerinden beklenen, öğretmenlerle sürekli temas halinde olarak ve öğretimsel lider olmanın sorumluluğu doğrultusunda tüm okulda sürekli gözlemler yaparak, görsel materyal ihtiyacını eksiksiz biçimde karşılamaktır.

3.2. İşitsel Öğretim Materyalleri

Öğrencilere bilgi aktarımında işitme duyusundan faydalanmayı sağlayan işitsel öğretim materyalleri, radyo ve kasetçalardan başlayıp CD, DVD, MP3 çalar, vb teknolojilere doğru evrildikçe kullanım özellik ve biçimleri de oldukça değişim gösteren materyaller arasındadır. Mevcut teknolojiler göz önüne alındığında işitsel öğretim materyallerinin ses kaydı yapma, farklı ortamlardan ses kaydetme, bilgi depolama, ses oynatma hızında modifikasyon yapma, vb çok çeşitli özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Tüm bu farklı işlevleri, işitsel öğretim materyallerine çok farklı amaç ve etkinliklere hitap edebilme özelliği sağlamaktadır.

3.3. Görsel-İşitsel Öğretim Materyalleri

Görsel-İşitsel öğretim materyalleri, aynı anda öğrencilere hem görsel hem de işitsel veri sağlayabilmeleri sebebiyle öğrenmenin kolaylaştırılmasına ve kalıcılığına önemli katkılar sağlarlar (Gün, 2017) ve bu özellikleriyle günümüzde öğrenciler tarafından öncelikli olarak tercih edilmektedirler (Pedró, 2006). Bu tür materyaller, öğrencilerin hem görme hem de işitme duyularına hitap ederek algılamalarını kolaylaştırmakta ve hemen her öğrencinin öğrenme tarzına karşılık verebilmektedir. Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz (2003), öğrenme ortamında görsel-işitsel öğretim materyaller aracılığıyla aktarılan bilginin %50'sinin kalıcı olduğunu ifade etmektedirler. Küçükahmet (2000) ise tüm duyular içerisinde görsel ve işitsel öğretim materyalleri kullanmanın kalıcı öğrenmeye neredeyse %90 oranında etkisi olduğunu ifade etmektedir.

3.4. Bilgisayar Teknolojisi

Günümüzde öğrenme ortamlarında görsel ve işitsel veriyi bir arada aktarmada en yaygın kullanılan öğretim materyalinin bilgisayar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bilgisayarlar hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğretme ve öğrenme açısından büyük faydalar sağlamaktadır. Öğretmenler bilgisayar vasıtasıyla ders içeriklerine yönelik kaynakları bir araya getirip görsel ders sunumları hazırlayabilir, bunları işitsel içeriklerle zenginleştirebilir, öğrencilerin bunlardan sadece öğrenme ortamında değil istedikleri her yer ve zamanda faydalanmalarını sağlayabilir, öğrencileri bilgisayar kullanarak görsel ve işitsel içerikler barındıran ödev, proje, vb yapmaya teşvik edebilir ve her ders sonrasında çok az çaba ve zaman sarf ederek sunumlarından güncellemeler yapabilirler (Gün, 2017).

Gelişen bilgisayar teknolojileri günümüzde artık taşınabilir özelliktedir ve masaüstü bilgisayarlar yerlerini diz üstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlara

bırakmıştır. Bunun sonucu olarak, bir zamanlar bir laboratuvara yerleştirilme suretiyle grup halinde öğrencilerin hizmetine sunulan bilgisayar, zamanla her sınıfa birer bilgisayar olacak şekilde yaygınlaştırılmıştır. Günümüzde ise, bilgisayar artık yalnız başına kullanılan bir öğretim materyali olmaktan çıkmış ve gerek akıllı tahta, projeksiyon cihazı, vb materyaller ve gerekse internet tabanlı program ve uygulamalarla birleşerek çok boyutlu bir öğretim materyali halini almıştır. Artık taşınabilir özellikte olan bilgisayar ve türevleri (tablet, akıllı telefon, vb) ile internet teknolojilerinin bir araya gelmesi sonucunda bilgisayar, sadece öğrenme ortamındaki kullanımlarıyla sınırlı bir öğretim materyali olmaktan çıkarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretme ve öğrenme ihtiyaçlarına istenilen her zaman ve her yerde karşılık verir hale gelmiştir. Günümüzde, bilgisayarın dâhil edilmediği bir eğitim-öğretim programı neredeyse yok gibidir ve Bilgisayar Destekli Öğretim adı verilen bir öğretim yöntemi artık hemen her öğrenme ortamının ve öğretim programının tasarımında yer almaktadır.

Bilgisayar bilimi, pedagoji ve psikoloji gibi birçok disiplini entegre eden bir eğitim teknolojisi olarak kabul edilen bu Bilgisayar Destekli Öğretim, 1950'lerde Amerika'da ortaya çıktığından bu yana davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımları temelinde esas olarak 3 farklı boyutta evrilmiştir (McNulty, Halama, Dauzvardis, ve Espiritu, 2000). Başlangıçta davranışçı ve bilişselci kuramları esas alarak tasarlanan Bilgisayar Destekli Öğretim, zamanla yapılandırmacı bir temele oturtulmuş görünmektedir. Yapılandırmacı kuramın esas aldığı kavramlar bağlam, işbirliği, iletişim ve anlam yapılandırmadır. Yapılandırmacılığa dayalı bilgisayar destekli öğrenme sistemi, gerçek senaryolar, tipik vakalar sağlayabilir ve öğrencilerin bilgi bilişini ve inşasını teşvik etmek için iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilir (Guo, 2018).

Bilgisayar Destekli Öğrenmede (CAL) bilgisayar bilginin öğrencilere aktarımı ve öğrencilerle doğrudan etkileşimin sağlanması için merkezi bir aracı rolündedir. Teknolojinin öğrenme sürecini desteklemek için kullanıldığı her tür Teknolojiyle Geliştirilmiş Öğrenimi (TEL) içerebilen bu öğretim türünün dijital teknolojiyle güçlendirilmiş pedagoji olduğu söylenir. Daha geniş anlamda, e-öğrenmenin bir parçası olarak düşünülebilir (Sharma, 2017). Öğretim materyalleri olarak bilgisayar yazılımları, diğer materyaller ile karşılaştırıldığında, öğretim ortamında öğrenci etkileşiminin en yüksek olduğu materyal türüdür. Bilgisayar yazılımları, etkin hazırlandığı takdirde, bir öğretmenin öğretim ortamında gösterdiği bütün etkinlikleri gösterebilir. Bilgisayar yazılımlarının materyal olarak diğer bir avantajı da öğrencilerin konuyu bireysel öğrenme hızlarına uygun şekilde öğrenebilmeleri ve gerektiğinde diğer öğrencilerle birlikte grup çalışmaları yapabilmeleridir

(URL-4). Bilgisayarın bir öğretim materyali olarak bu şekilde kullanımında İnternet teknolojileri (Web tabanlı öğrenme) kullanılabilir ve çok çeşitli bağımsız donanım, yazılım ve programlardan faydalanılabilir (Hu, Shewokis, Ting, & Fung, 2016). Bu bağlamda, değinilebilecek bazı yazılım ve program türleri şöyle sıralanabilir:

Alıştırma ve Uygulama Yazılımları (Programları): Alıştırma yazılımları, genellikle çalışma sayfalarının veya flaş kartların sınıflarda kullanıldığı gibi kullanılırlar. Bu tarz yazılımlar, çeşitli sorular, oyunlar, vb vasıtasıyla öğrencilerin konu içeriklerine tekrar tekrar maruz kalmalarını sağlarlar. Davranışsal öğretim yaklaşımına uygun tarzdaki böyle yazılımlar öğrencilerin düşük seviyedeki düşünme süreçlerini harekete geçirmeye yöneliktir. Çoğu alıştırma ve uygulama programında öğrencilerin (ve öğretmenlerin) kendi ilerlemeleri izleyebilmelerini mümkün kılan özellikler mevcuttur ve öğrenciler programı kullanırken kendi öğrenme hızlarında ilerleyebilirler (Sharma, 2017).

Öğretici Yazılımlar (Programlar): Öğretici yazılımlar, kavramları veya becerileri sunar ve ardından öğrencilere bunları uygulama fırsatı verirler. Programların sunduğu öğretim doğrusal (Örn; öğrenciler s. 1'den s. 2'ye ilerlerler) veya doğrusal olmayan (Örn; her öğrenci ilgi veya ihtiyaca göre farklı konu ve alıştırmalara yönlenebilir) özellikte olabilirler. Bu programları kullanan öğrenciler sadece bilgisayar karşısında pasif biçimde oturup ekran okumak durumunda kalmazlar. Aksine, programlar çoğunlukla bireysel öğrenmeyi destekler niteliktedirler ve öğrencilerin öğrenme hızına ve aldıkları geribildirimine göre kendilerini uyarlarlar (Sharma, 2017).

Problem Çözme Yazılımları (Programları): Problem çözme yazılımları, öğrencilerin çeşitli olaylara tepkilerinin sonuçlarını görmelerini sağlar. Öğrenciler değişkenleri manipüle eder ve bu değişiklikler temelinde programdan geri bildirim alarak yaptıklarının sonuçlarını görür ve problem çözme becerilerini geliştirirler. Bu tarz programlar, öğrencilerin bireysel tercihlerine dayalı geri bildirim sağlama özellikleri sebebiyle oldukça etkili öğreticilerdir (Sharma, 2017).

Simülasyon: Simülasyon, öğrencilerin eylemlerinin sonuçlarını görebildiği gerçek bir olay, nesne veya olgunun temsili veya modelidir. Simülasyon yazılımı ile problem çözme yazılımı arasındaki fark, simülasyon yazılımının gerçekçi durumlarla ilgilenmesidir. Bilgisayarın çok güçlü bir özelliğini yansıtan simülasyon programları sayesinde öğrenciler, yaptıkları uygulamalarla aldıkları kararların sonuçlarını anında görebilirler. Bu tarz programlar öğrencilerin yüksek seviyedeki düşünme becerilerini harekete geçirmeye odaklanırlar (Sharma, 2017).

Oyun Programları: Oyun programları genellikle öğrencileri diğer öğrencileri ya da bilgisayarı yencerek en yüksek seviyeye ulaşmak için çabaladıkları yarışmaları içeren yazılımlardır (Sharma, 2017).

Keşif Programları: Keşif yaklaşımı, bir derse veya içerik alanına özgü geniş bir bilgi veri tabanı sağlar ve öğrenciyi, verilere ulaşip onları analiz etmeye, karşılaştırmaya ve veriler esasında çıkarımlar ve değerlendirmeler yapmaya yönlendiren programları içerir (Sharma, 2017).

Bilgisayar Destekli Öğretimin sağladığı çeşitli faydalardan bir tanesi, öğrencilerin diğer öğrencilerden etkilenmeksizin kendi öğrenme tarz ve hızlarına uygun biçimde bağımsız çalışmalar yapabilmelerine olanak tanınmasıdır. Bu tarz öğretim, öğrencileri geleneksel öğrenme ortamlarındaki pasif rolüne kıyasla derse daha etkin biçimde katılmaya teşvik eder. Bilgisayar Destekli Öğretim aynı zamanda öğrencilere ilerlemelerini net bir ortaya koyan bir raporlama ve geribildirim sistemi sağlayarak, öğrencilerin geliştikleri ve zayıf kaldıkları konu alanlarını belirleyebilmelerine imkân tanır. Öğrencilerin kendi yaptıkları uygulama ve değişikliklerin sonuçlarını anında göreyerek, zor kavram ve konuları daha çabuk ve kolay öğrenmelerine yardımcı olur. Bu tarz öğretim ayrıca çok çeşitli görsel, işitsel ve görsel-işitsel girdiler sağlayıp, animasyon, grafik, vb uyarıcı teknikler kullanarak hem öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çeker hem de öğrenmeyi kolaylaştırır. Bilgisayar Destekli Öğretimin sağladığı diğer faydalar ise düşük yetenekli öğrenciler için yararlı olabilecek çok sayıda alıştırmalar sağlaması ve öğrencilerin muhakeme ve karar verme yeteneklerini geliştirmesidir. Bilgisayar teknolojilerinin öğretim materyali olarak kullanımına yönelik bir diğer yaklaşım ise Bilgisayar Temelli Öğretim şeklinde ifade edilebilir.

3.5. İnternet Teknolojisi

Günümüzde hayatımızın her alanında yer edinen internetin bilgisayardan sonraki en önemli teknolojik gelişmeler arasında sayılmaktadır. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon, vb. teknolojik araçlar sayesinde her geçen gün gittikçe daha yaygın biçimde kullanılmaya devam eden internet, her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da büyük faydalar sağlamaktadır. En geniş anlamıyla bakıldığında internet, hem öğrencilere hem de öğretmen ve okul yöneticilerine araştırma yapma ve her türlü bilgiye hızla erişme konularında büyük bir destek teşkil etmektedir (Selwyn, 2011). Basılı öğretim materyallerine kıyasla daha düşük maliyetli bir öğrenme kaynağı olması internetin sağladığı bir diğer avantaj olarak kabul edilebilir (Hylén, 2006). Ayrıca e-posta, video konferans ve sosyal medya gibi araçlar sayesinde öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimi zaman ve mekân sınırlarından kurtarması (Gün, 2017)

ve öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkanı sunması (Moore et al., 2011) bağlamında da eğitim-öğretim için vazgeçilmez bir unsur haline almış görünmektedir. Öyle ki, sunduğu sanal ortamlar sayesinde fiziksel olarak aynı ortamda bulunmaya gerek kalmadan da etkileşimi mümkün kılmış ve kimi zaman yüz yüze eğitimin bir alternatifi haline de almıştır. Bu bağlamda, internet teknolojilerinin gelişimini üç aşamada değerlendirmek mümkündür; etkileşimsiz dönem Web 1.0, etkileşimli Web 2.0 ve anlamsal dönem Web 3.0.

3.5.1. Web 1.0

Tim Berners-Lee'nin 1989 yılında World Wide Web (WWW) projesini önermesiyle başlayan ve internet teknolojisinin 90'lı yıllarına karşılık gelen Web 1.0 teknolojisinde, internette yer alan web sitelerinden kullanıcılara doğru tek yönlü bir bilgi akışı söz konusudur. İnternet sadece bilgiye erişmek amacıyla kullanılan bir kaynak rolündedir ve herhangi bir etkileşim gerçekleşmez. Eğitim açısından bakıldığında, bu teknolojide internetin sadece bir kitap, ansiklopedi ya da sözlük gibi kullanımının mümkün olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, bireyler belirli bir bilgiye erişmek istediklerinde o konuya ilişkin web sitelerini gezer ve bilgiyi aramak durumunda kalırlar. Kullanıcıların içerik ile etkileşimde bulunamadıkları, ders notları, ders programları ve benzeri eğitim materyalleri gibi sabit içeriklerin internet üzerinden öğrencilere sunulduğu (Dowling, 2011), bilgi aktarımının öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü gerçekleştiği (Rosen ve Nelson, 2008) ve öğrencilerin sadece pasif birer bilgi alıcısı konumunda oldukları (Clark, 2000) bir teknoloji söz konusudur. Günümüzdeki internet teknolojisini bu şekilde kullanmak halen söz konusu olabilse de, Web 2.0'nin getirdiği etkileşim özelliği ve Web 3.0 ile ortaya çıkan kişiselleştirilmiş internet kavramının bu teknolojiyi artık atıl duruma soktuğu söylenebilir.

3.5.2. Web 2.0

2000'li yılların başlarında ortaya çıkan Web 2.0 teknolojileri ile internet üzerinde etkileşimi mümkün kılan ortamlar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu dönemde kurulan sosyal ağlar beraberinde sosyal medya kavramını da ortaya çıkarmış ve çevrim-içi etkileşim gerçekleşmiştir. Bu teknolojinin gelişmesiyle birlikte, belirli bir bilgi arayışındaki bireyler web sitelerini gezme zorunluluğundan kurtulmuş ve internet ortamında istedikleri bilgiyi aratabilme imkânına kavuşmuşlardır. Ayrıca internet, Web 1.0 teknolojisinde olduğu gibi sadece okunabilir bir kaynak olmaktan çıkıp, artık kullanıcıların pasif tüketiciler olmaktan çıkarak paylaşım yapabildikleri ve örneğin kendi günlüklerini, bilgi kaynaklarını, vb oluşturabildikleri okunup yazılabilir bir

ortam halini almıştır (Boulos ve Wheeler, 2007). Bu özelliği ile Web 2.0 teknolojisinin etkileşimli internet ortamının doğuşunu temsil ettiği ifade edilebilir.

Web 2.0 teknolojisinin eğitime sağladığı çeşitli katkılar söz konusudur. Örneğin; bu teknoloji sayesinde aktif ve bireysel öğrenme ortamları oluşturmak mümkündür (Elmas ve Geban, 2012). Ayrıca Google Docs gibi araçlar vasıtasıyla sunduğu gerçek zamanlı etkileşim olanakları sayesinde grup çalışması, katılımcı öğrenme ortamı, birlikte öğrenme ve üretme ile işbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlayan bu teknoloji (Dohn, 2009; Magnuson, 2013) ayrıca, öğrencilerin sorumluluk alma özelliklerini ve üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmeye yardımcı olur. Kendi ürettikleri bilgiyi paylaşarak sadece alıcı konumundaki bireyler olmaktan çıkan ve yaptıkları çalışmanın somut sonuçlarını bizzat gören öğrencilerin öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonları da olumlu yönde etkilenir. Web 2.0 teknolojisinin eğitime sağladığı belki de en temel fayda ise öğrencilerin öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle iletişimlerini ve paylaşımlarıyla da etkileşimlerini sağlamasıdır (Nandhini, 2016).

Byrne (2009) ise Web 2.0 araçlarının eğitime sağladığı avantajları verimlilik, öğrenme motivasyonu, derinlemesine anlama ve öğrenmeyi öğrenme olmak üzere dört başlık altında toplar. Web 2.0 teknolojisinin öğretmenlere sunduğu çeşitli avantajlardan bir tanesi, farklı türden araç ve ürünleri işe koşarak öğrencilerine aktif ve anlamlı öğrenme ortamları sağlayabilmeleridir. Öğretmenler ayrıca, öğrenciler tarafından ortaya konan ürünlerin içeriğiyle ilgili veri kaynaklarına ulaşmak için hiperlinkleri takip edebilir, güncel içeriklere erişip öğrenme ortamına getirebilir ve farklı değerlendirme yöntemlerinden faydalanabilirler (Byrne, 2009). Öğrenciler açısından bakıldığında Web 2.0 teknolojisinin faydalarından birisi öğrencilerin dijital okur yazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamasıdır (Punie & Cabrera, 2006). Ayrıca, öğrenme ortamının fiziksel sınırlamaların dışına çıkıp sınıf dışında da öğrenme fırsatları sunması, öğrencilerin farklı öğrenme tarz ve hızlarına hitap edebilmesi açısından faydalıdır (Prashnig, 2006). Web 2.0 sayesinde en güncel ve işlevsel bilgilere erişebilen (O'Reilly, 2007) öğrenciler, çalışmalarını yaparken birden fazla duyu organlarını kullanırlar ve bu da daha anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Prensky, 2009). Ayrıca, öğrencileri grup çalışması ve işbirliğine dayalı biçimde öğrenmeye teşvik eden Web 2.0 araçları, bu şekilde öğrencilerin daha paylaşımcı ve sosyal bireyler olmasına da katkı sağlar (Lu, Lai ve Law, 2010). Öğrencilerin bizzat içerikler üretmelerine, bu içerikte aldıkları geribildirimlere dayalı olarak düzenlemeler yapmalarına ve başkaları tarafından üretilen içerikler üzerinde yorumlar yapabilmelerine imkan tanıyan Web 2.0 teknolojisi

sayesinde öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve öğrenme motivasyonları da olumlu yönde etkilenir (Conole ve Anevizou, 2010). Web 2.0 araçlarının sınıf ortamına sağladığı faydalar ise daha aktif ve katılımcı bir öğrenme ortamı ile daha samimi ve saygılı bir sınıf atmosferi sağlaması olarak ifade edilir (Byrne, 2009).

Web 2.0 teknolojisi içerisinde yer alan bazı araçlar şöyledir; Wikiler, Bloglar ve Sosyal ağlar (Facebook-Twitter-Instagram-vb). Wikiler, çoklu bireylerin düzenlemeler, değişiklikler, eklemeler, vb yapabildiği bilgi sayfaları içeren topluluklar olarak tanımlanabilir. Bunlara en yaygın örnekler Wikipedia ve wikipedi uygulamalarıdır. Wikilerden eğitim-öğretimde faydalanmanın getirdiği belki de en önemli fayda grup çalışması ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi mümkün kılmalarıdır. Sosyal ağlar, günümüzde belki de öğrencilerin en çok zaman geçirdiği internet ortamlarıdır. Sosyal ağları bireylerin diğer kullanıcılarla iletişime geçerek paylaşımında bulunabildikleri ve hem kendi paylaşımları üzerinden paralel hem de başkalarının paylaşımları aracılığıyla çapraz biçimde birbirlerini izleyebildikleri Web tabanlı iletişim ve paylaşım araçları olarak tanımlamak mümkündür (Boyd ve Ellison, 2007). Daha çok geniş kitlelere içerik paylaşımı, duyuruda bulunma ya da tartışma ortamları oluşturma amacıyla kullanılan bu ağlardan geçici koruma altındaki öğrenciler gibi belirli öğrenci gruplarına yönelik olarak eğitim-öğretimde faydalanmak da yine ancak içerik paylaşımı ya da duyuruda bulunma gibi şekillerde söz konusu olabilmektedir.

Blog kavramı, Web ve Log kelimelerinin birleşmesiyle ortaya çıkan weblog kavramına karşılık gelir ve kısa görüş paragrafları, bilgiler, günlük girilen kişisel günlük bilgiler veya gönderiler olarak adlandırılan ve en yakından geçmişe doğru bir kronolojik düzende yer alan paylaşımlardan oluşan basit bir web sayfası olarak tanımlanır (Anderson, 2007). Blogları Wikilerden ayıran en önemli özellik, Wikilerde birden fazla yazar söz konusuyken, blogların genelde tek yazarlı olmalarıdır. Blog yazarları, sayfalarında paylaştıkları metin, grafik görsel, vb içeriklere ilişkin yorumları alabilir ve sayfa üzerinde gerçekleşen tüm mesajlaşmaları arşivleyebilirler. Üst düzey internet teknolojisi bilgisi gerektirmeyen bu uygulamanın eğitim-öğretim açısından da çeşitli faydalar sağlamaktadır. Kendi blog sayfalarını kuran bireyler, bu süreçte dijital okur-yazarlık becerilerini artırırken (Conole ve Anevizou, 2010), aynı zamanda eleştirel ve yansıtma düşüncelerini de geliştirme fırsatı bulurlar. Ayrıca, sayfaları üzerinden sürekli bilgi paylaşımı sayesinde aktif öğrenme imkânı yakalayan bireyler, aynı anda çok sayıda kişiye ulaşmalarını mümkün kılan bu çevrim-içi defterler sayesinde, hem çalışmalarını kalıcı bir ortamda sürekli paylaşma imkânı bulur hem de paylaştıkları bilgilere yönelik geribildirim alarak kişisel bilgi düzeylerini de geliştirebilirler. Blog yazarları

geribildirim aldıkları gibi geribildirim verme fırsatına da sahiptirler. Ama bu etkileşim ve iletişim sadece blog yazarları ile onları takip edenler arasında gerçekleşmekle kalmaz. Aynı zamanda aynı bloğu takip eden bireyler de birbirlerinin yorumları üzerinde aynı blog üzerinden yorumlarda bulunup bilgi paylaşarak, etkileşimin daha geniş kitlelere yayılmasına da olanak sağlayabilirler (Ray, 2006). Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008), blogların eğitime sağladığı fayda ve katkıları şu başlıklar altında dile getirmektedir; grup çalışması alışkanlığı, etkili öğrenme, üst düzey düşünme becerileri, bilgi okur-yazarlığı, yapılandırmacı problem çözme, öğrenciye uygunluk (ilgi çekme), bireysel gelişim ve sorumluluk alma.

Bu uygulamadan öğrencilerin bireysel faydalar sağlayacağı öğrenci bloğu şeklinde faydalanılabileceği gibi, öğretmen ya da sınıf hatta okul blokları da kurularak daha geniş gruplara hitap edecek şekilde de yararlanılabilir. Geçici koruma statüsünde yer alan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenler kuracakları bloglar aracılığıyla bu öğrencilerle sürekli bilgi paylaşımında bulunabilir, onların yorumlarıyla sorularını alabilir ve karşılığında onlara geribildirim sağlayabilirler. Benzer şekilde okul yöneticileri de, okullarında yer alan bu öğrencilere sürekli bilgilendirme yapabilmek, onlardan sorunları, ihtiyaçları, talepleri, vb konularda bilgi alabilmek ve bu şekilde aynı anda tüm bu öğrenciler ve hatta velileriyle sürekli iletişim halinde kalabilmek için blog sayfalarından yararlanabilirler.

3.5.3. Web 3.0

Yapay zekâ temelli anlamsal web ortamlarını temsil eden bu teknoloji ile bireylere, web ortamında paylaşılan bilgilerinden yola çıkılarak kişiselleştirilmiş içerikler sunulmaya başlanmıştır. İnternet dünyasını bütünleşik bir veri tabanı şeklinde kullanarak farklı arama motorları arasında kurulan ağlar vasıtasıyla bireylere özel içeriklerin belirlenmesini mümkün kılan bu teknoloji, kişiselleştirilmiş web ve şahsi internet ortamı gibi kavramlarla nitelendirilmektedir. Sadece okunabilir Web 1.0 ve okunup yazılabilir Web 2.0 teknolojilerinin ardından gelişen taşınabilir ve kişisel Web 3.0 teknolojisi ile internet topluluk odaklı olmaktan çıkarak bireysel odaklı bir hale dönüşmüştür.

Anlamsal web, mevcut web ortamının iyi tanımlanmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiş bilgi ve hizmetlerin bilgisayar tarafından kolaylıkla anlaşılabilmesine olanak sağlayan standartların geliştirildiği ve bilgisayarlarla insanlar arasında iletişimi sağlayan bir uzantısıdır. Eğitim açısından bakıldığında, anlamsal web temelli öğrenme ortamlarının öğrencileri bireysel öğrenme ve aktif öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir. Ancak

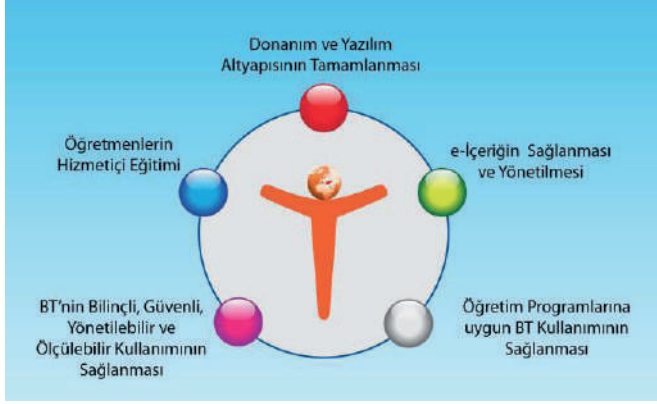
bunun için öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Karalar ve Özdemir, 2017). Öz düzenleme becerileri aktif öğrenen konumundaki (Schunk, 2012) öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve öğrenme süreçlerini bizzat kontrol edip düzenlemeleri (Pintrich ve De Groot, 1990) şeklinde açıklanabilir.

3.6. İnteraktif Öğretim Materyalleri

Dinamik ve etkileşim içeren bir süreç olarak eğitimin temel girdisi ve çıktısı öğrencilerdir. Bu durum, öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenlerle ve ders içerikleriyle olan etkileşimini özellikle önemli vazgeçilmez kılmaktadır. Gelişen bilişim teknolojileri ile ortaya çıkan dijitalleşme de bu etkileşimleri kolaylaştırmaktadır ve Türk Milli Eğitimi de bu fırsatlardan çeşitli projeler, programlar ve teknolojik araçlar vasıtasıyla faydalanmaktadır. Bu proje ve programlardan en dikkat çekici iki tanesi Fatih Projesi ve EBA platformudur.

3.6.1. Fatih Projesi

Fatih Projesi, sınıf ortamlarını geleneksel basit fiziksel birer öğretme-öğrenme ortamı olmaktan *çıkartıp*, *öğrencilerin* tüm duyularına karşılık vererek öğrenme yöntem, teknik ve etkinliklerini çeşitlendirebilmek amacıyla başlatılmış bir proje olarak karşımıza çıkmaktadır. Açılımı Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi olan projenin okul, derslik, öğretmen ve öğrenci bağlamında farklı hedefleri söz konusudur. Proje okullara yönelik hedefleri arasında her okula VPN-Genişbant İnternet Erişimi, uygun altyapı ve yüksek hızlı erişim sağlamak yer almaktadır. Derslik bağlamında bakıldığında proje hedefleri her dersliğe etkileşimli tahta ile kablolu-kablosuz internet erişimi şeklinde belirlenmiştir. Projede her öğretmene Eba uygulamaları ile Eba markete erişim sağlanması, bulut hesabı açılması ve ders notlarının paylaşımı imkanı tanınması hedeflenmiştir. Benzer şekilde öğrencilere de Eba uygulamaları ile Eba markete erişim sağlamayı ve bulut hesabı açmayı öngören projede, aynı zamanda öğrencilere birer dijital kimlik verilmesi ve ödev paylaşımına izin veren bir ortam oluşturulması da hedefler arasında benimsemiştir.



Şekil 1: Fatih Projesi Ana Bileşenleri

<https://grup1fatihprojesi.wordpress.com/fatih-projesi-nedir/> adresinden 3.3.2025 tarihinde indirilmiştir.

Fatih Projesi, yalnızca bir donanım ve eğitim projesi olmayıp yurtiçi üretim ve katma değerin artırılması, yeni teknolojilere yönelik araştırma geliştirme çalışmalarının yapılabilmesi, 21. Yüzyıl vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi, vb çeşitli önemli alanlara da katkı sağlaması öngörülmüştür. Projenin ana bileşenlerini, Şekil 1’de gösterildiği üzere, ‘Donanım ve Yazılım Alt Yapısının Sağlanması’, ‘Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi’, ‘Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi’, ‘Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının Sağlanması’ ve ‘Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı’ oluşturmaktadır. Projede bu amaçla öncelikle Milli Eğitimin öncelikle lise düzeyi olmak üzere tüm sınıflarına birer akıllı tahta monte edilmesi ve öğrencilere birer tablet dağıtılması öngörülmüştür. Ardından EBA (Eğitim Bilişim Ağı) aracılığıyla da öğrencilerin sınıfta akıllı tahta ve evlerinde tabletler vasıtasıyla erişim sağlayacakları öğretim materyalleri sağlanmıştır (Gün, 2017).

3.6.2. EBA

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak erişilebilen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olarak geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) (Şekil-2), Fatih Projesi ile birlikte Türk Milli Eğitiminin gelişen teknolojilerden faydalanarak geleceğe açılan kapısı olarak görülmektedir.



Şekil-2: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

<https://www.bilgikilavuzu.com/eba-egitime-yepyeni-bir-boyut-kazandiran-portal/>
adresinden 3.3.2025 tarihinde indirilmiştir.

EBA Ders, İçerik, Yarışma, Uygulamalar, EBA Radyo, EBA Dosya, E-Kurs ve Uzaktan Eğitim gibi bölümlerden oluşan platform genel itibarıyla öğretmen ve öğrencilere hitap ediyor olsa da, okul yöneticileri tarafından değerlendirilebilecek özellikleri de söz konusudur. Okul yöneticileri, EBA Ders içerisinde yer alan Duvarım bölümü aracılığıyla öğrenci ya da öğretmen istedikleri hedef kitleye mesaj iletebilir, fikirlerini alabilir, tartışma açabilir ve hatta belirli bir konuda oylama yaptırabilirler. Bu uygulama, özellikle geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda bu öğrenci gruplarıyla iletişim ve etkileşim kurmanın ve okul yöneticisi olarak öğrencilerle sürekli temas ve iletişimde kalmanın oldukça etkili bir yolu olarak ele alınabilir. Benzer şekilde, okul yöneticisi Haber Modülü aracılığıyla öğrencilerin yaptıkları güzel ve faydalı çalışmaların herkes tarafından görülüp duyulmasını sağlayarak öğrencilerin motivasyonlarının olumlu yönde etkilenmesine katkı verebilir. Özellikle farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelip yeni bir çevreye uyum sağlama sürecinde olan geçici koruma altındaki öğrenciler açısından sağlayacağı motivasyon, bu öğrencilerin hem uyum süreçlerini hızlandıracak hem de öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin ders içerikleri hazırlayıp sisteme yükleyebilmeleri için oluşturulmuş olan İçerik Üretim Sistemi de okul yöneticileri tarafından değerlendirilebilecek bir uygulamadır. Uygulama elbette ki öğretmenlere özel bir amaçla oluşturulmuş niteliktedir.

Ancak, öğretmenleri işbirliği içerisinde çalışmaya ve ortak ders içeriği üretmeye teşvik eden bir okul yöneticisi hem okulundaki tüm öğrencilerin yine bütün öğretmenlerin farklı bilgi ve becerilerinden faydalanmasını sağlayacak, hem de daha zengin içeriklerin üretilmesine de katkı sağlamış olacaktır. Ayrıca, geçici koruma altındaki öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenler tarafından hazırlanan ders içeriklerinin bu öğrencilerin sosyal, kültürel, eğitsel alt yapıları ve mevcut gerçeklikleri ile örtüşmesi son derece önemlidir. Bu açıdan, okul yöneticisinin yönlendirmesinde öğretmenlerin ortak çalışması ile oluşturulan ders içeriklerinin öğrencilerin özellikleri ve gerçeklikleri anlamında değerlendirilmesi daha kolay olacağından, içeriklerin amaca hizmet etme düzeyleri de azami derecede yüksek olacaktır. Okul yöneticileri ayrıca, video modülünü kullanarak okullarında geçici koruma altındaki öğrencilere öğretim veren öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik yaptıkları faydalı uygulamaları, etkili ders sunumlarını, vb etkinliklerini paylaşarak, benzer durumdaki okullar arasında karşılıklı bir paylaşım ve yardımlaşmanın yolunu da açabilirler.

Kaynakça

- Akçay, H., Feyzioğlu, B., & Tüysüz, C. (2003). The effect of computer simulations on students' success and attitudes in teaching chemistry. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), 7-26.
- Ataizi, M. ve Şimşek, A. (2000). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8), 21-28.
- Awolaju, B. A. (2016). Instructional materials as correlates of students' academic performance in Biology in senior secondary schools in Osun State. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(9), 705-709.
- B. T. Danmole and S. A. Adebayo, (2005). "Effect of concept mapping on student academic performance in junior secondary school integrated science in Ilorin Metropolis," *African Journal of Education Studies*, 3(1), 249-266, 2005.
- B. T. Danmole and S. N. Lameed, (2014). "Exploring annotated drawing for improving Nigerian secondary school students' achievement in genetics," *International Journal of Biology Education*, 3(1).
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2007). "Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication* (13)1. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf> (Erişim Tarihi: 28.02.2021)
- Busljeta, R. (2013). Effective Use of Teaching and Learning Resources. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 5(2), 55-69. Retrieved June 27, 2019 from <https://www.ped.muni.cz/cphjournal/520132/06.pdf>
- Clark, R. C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39(10), 31-38. <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4140391011>
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education. Retrieved 28 February 2021 from http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. (Eds. Özcan Demirel ve Eralp Altun) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1984). Eğitim teknolojisi ve eğitim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Ö., & Seferoğlu, S. S. S., Yağcı, E. (2001). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Dowling, S. (2011). Web-based learning: Moving from learning Islands to learning environments. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 15(2), 1-27.
- Ergin, A. (1998). Öğretim teknolojisi ve iletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Guo, H. (2018). Application of a Computer-Assisted Instruction System Based on Constructivism. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(4).
- Gün, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve material tasarımı. Elazığ: Asos Yayınları.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. D., & Smaldino, S. E. (2002). *Instructional media and technology for learning*. Pearson Education Ltd.
- Hu, A., Shewokis, P. A., Ting, K., & Fung, K. (2016). Motivation in computer-assisted instruction. *The Laryngoscope*, 126, S5-S13.
- Kapur, R. (2019). Development of Teaching-Learning Materials. https://www.researchgate.net/publication/334083571_Development_of_Teaching-Learning_Materials
- Karalar, H., & Özdemir, S. (2017). Öğrencilerin anlamsal web temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri önce öğretmen anlatsın sonra web'den öğrenelim. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 183-195.
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lajoie, S. P. (1993). Computer environments as cognitive tools for enhancing learning. In *Computers as cognitive tools* (Eds. Susanne P. Lajoie and Sharon J. Derry) , 261-288, New York: Routledge.
- Littlewood, W. 1991. Curriculum design. Applied linguistics and language teaching, by R. Bowers, and C. J. Brumfit. London. Macmillan and The British Council, 11-22.
- Lu, J., Lai, M., & Law, N. (2010). Knowledge building in society 2.0: Challenges and opportunities. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds) *New science of learning: Computers, cognition and collaboration in Education* (pp. 553-567). Newyork, Springer.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd Edition.
- Mcnulty, J. A., Halama, J., Dauszvardis, M. F., & Espiritu, B. (2000). Evaluation of webbased computer-aided instruction in a basic science course. *Academic Medicine*, 75(1), 59- 65. <https://doi.org/10.1097/00001888-200001000-00016>
- Onyechu, J.A.E (2006). Integration of ICT(s) in teaching and distance learning in Nigeria. A paper presented at 16th annual national conference of Technological Writers Association of Nigeria (TEWAN) and faculty of education, Abia State University, Uturu, Wednesday, 5th -8th December 2007
- Onyia, M. N. (2013). Instructional materials and design: Issues and challenges. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(6), 153-153.

- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. Paris: OECD-CERI.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Prashnig, B. (2006). *Learning styles and personalized teaching*. London, UK: The Continuum International Publishing Group Ltd.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5(3). Retrived 20 July, 2011, from http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital-_From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf
- Punic, Y. & Cabrera, M. (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. European Communities. Retrieved 28 February, 2021, from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22218en.pdf>
- Ray, J. (2006). ‘Welcome to the Blogoshere: The Educational Use of Blogs (aka Edublogs)’. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4) , 175-177.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th. ed.). Boston: Pearson.
- Sharma, R. (2017). Computer assisted learning–A study. *Computer*, 4(2).
- Şendurur, E., Ersoy, E., & Çetin, İ. (2018). The design and development of creative instructional materials: The role of domain familiarity for creative solutions. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 507-522.
- URL-1 (<https://egitimbilimlerinotlari.com/ogretim-materyali-hazirlama-ilkeleri/>)
- URL-2 (<https://slideplayer.biz.tr/slide/12250739/>)
- URL-3 (http://botemateryal.blogspot.com/p/blog-page_2.html)
- URL-4 (<http://botemateryal.blogspot.com/p/iateryal.html>)
- URL-5 (http://botemateryal.blogspot.com/p/ogretim-ortamndaki-islevleri_2.html)
- Van Ginkel, A. (2008). Educational values and material development. In *SIL Forum for Language Fieldwork* (Vol. 4, pp. 1-5).
- Yanpar, T. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar-Şahin, T& Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hylén, J. (2006). Open educational resources: Opportunities and challenges. *Proceedings of open education, 49-63, OECD's Centre for Educational Research and Innovation Paris, France.*
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and higher education, 14(2)*, 129-135.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education 1(1)*, 1-64. Bristol: JISC.
- Boulos, M., & Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health, Information and Libraries Journal, 24(1)*, 2–23. doi: 10.1111/j.1471-1842.2007.00701.x
- Byrne, R. (2009). The effect of web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian, 37(2)*, 50-53.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 4(1)*, 243-254.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35-40.
- Magnuson, M. L. (2013). Web 2.0 and information literacy instruction: Aligning technology with ACRL standards. *The Journal of Academic Librarianship, 39(3)*, 244-251. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2013.01.008>
- Nandhini, M. (2016). Web 2.0 tools in education. *National Conference on Higher Education in the Knowledge Age: Techno-Pedagogical Perspectives and Innovations*. Hindistan.
- O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies, 65(Jan)*, 17-37.
- Rosen, D. ve Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools, 25(3-4)*, 211–225. <http://dx.doi.org/10.1080/07380560802370997>
- Dohn, N. B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 4(3)*, 343-363.

Öğretmenlerde Sorunlu Kripto Para Ticareti Eğilimi

Nurettin Mentesh¹

Fatih Aktaş²

Özet

Ülke vatandaşlarının tasarruf etme alışkanlıkları ülkelerin gelişmişliklerine katkı sağladığı gibi milli servetlerin heba olmasının da önüne geçer. Öğretmenler eğitim sisteminin ana unsuru ve çocukların yetişmesinde büyük emek ve katkıları olan insanlardır. Kişilerin iyi bir tasarruf alışkanlığı kazanmada için öğretmenlerin eğitim süreçlerinde doğru yönlendirmeler yapmaları elbette önemli bir etkidir. Sadece tasarruf konusunda değil aynı zamanda doğru yatırım yapabilmelerinin de temel düzey eğitimleri okulda başlamaktadır. Bu durumlar dikkate alındığında öğretmenlerin tasarruf etme şekilleri, finansal okur yazarlık tutum ve davranışları incelenmeye değer bir konu olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca günümüzde yeni bir yatırım aracı olan kripto para ticareti ile ilgili olarak da öğretmenlerin yaklaşımlarının bilinmesi literatür açısından olumlu olacaktır. Bu amaç doğrultusunda Öğretmenlerin hangi tür yatırım araçları ile tasarruf ettikleri, Finansal okur yazarlık tutum ve davranışlarını belirlemeye dönük bir anket çalışması yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin kripto varlıklar konusundaki yaklaşımları araştırılmıştır. Kripto yatırımı yapanlar içerisinde sorunlu(problematik) tutum sergileyenlerin varlığı araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonunda öğretmenlerin öncelikli yatırım aracı olarak altını gördükleri (%47,6), altın haricinde Döviz (%5,1), Borsa (6,5) ve vadeli (%7,7) vadesiz (%11,3) mevduat hesaplarında birikim yaptıkları belirlenmiştir. Kripto paraları yatırım aracı olarak görmedikleri belirlenmiştir. Kripto varlıklara yatırım yapmamalarında kripto paralara güvenmeme ve kripto para ticaretinin helal olmama düşüncesi ilk iki neden olarak belirlenmiştir. Az sayıda kripto yatırımcısı içerisinde %2,3 oranında

1 Doç. Dr. Nurettin Mentesh, Dicle Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler, Fakültesi, İşletme Bölümü, Diyarbakır, nurettin.mentesh@dicle.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5650-4342>

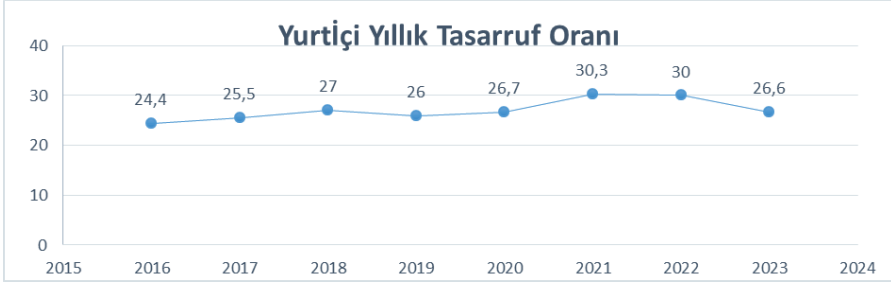
2 Fatih Aktaş, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fatih_aktas23@hotmail.com

sorunlu kripto para ticareti davranışı sergileyen katılımcı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların finansal tutum ve davranış ölçek toplam puanlarının genel olarak düşük olduğu, katılımcıları %12,5 inde bu oranın kararsızlık noktasında uzak olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenlerin finansal okur yazarlıklarını geliştirici adımların atılması uygun olacaktır. Ayrıca kripto varlıklar hakkında da doğru ve sağlıklı bilgi edinmenin yolları araştırılmalı sorunlu davranış sergilememek ve sonrasında bağımlılık benzeri sorunlar yaşamamak için öğretmenler sorunlu kripto para ticareti konusunda bilgilendirilmelidir.

1. Giriş

Ülkeler hızlı gelişimleri ile kaynakların kullanımı konusunda çok tüketici yönde tavır sergilemektedirler. Genellikle gelişmekte olan ülkeler ve sanayileşme noktasında çabuk büyümek isteyen ülkeler kaynakları bilinçsiz bir biçimde kullanmaktadır. Bu alışkanlıklar bir dönem sonra kurumların veya ülkelerin kültürü haline gelmekte ve bir davranış haline dönüşmektedir. Savurganlık olarak da ifade edeceğimiz durum şu anda insanlık için çok daha tehlikeli sonuçlar doğuracak bir yöne evrilmektedir. Bu sorunları tersine çevirmenin yolu savurganlığın karşıtı olan tasarruf kültürünün yaygınlaşması ile mümkündür. Sadece kaynak kullanımı açısından değil hayatın her alanında dinamik bir tasarruf alışkanlığı edinmek insanlık geleceği açısından oldukça önemlidir. Kıt kaynakların doğru kullanımı ancak iyi bir tasarruf yetisi kazanmakla mümkün olacaktır. Sadece kaynakların etkin kullanımı anlamında değil, finansal anlamda da ülkelerin gelişimi için finansal sistemin üretkenliğinde tasarruflar rol alıcı faktörler arasında yer alır. Tasarrufa daha eğilimli olan ülkeler, kalkınmada gerekli olan kaynakları yatırım ortamını geliştirerek istihdam artışı oluşturmakta ve toplumsal gelişim ile bireysel gelişimin sürdürülebilirliğini sağlamaktadırlar. Tasarruflardaki artış öncelikle finansal sistemde bir büyüme unsuru olarak öne çıkar. Finansal sistemin büyümesi beraberinde kaynak ihtiyacı olanların ihtiyaçlarının karşılanmasında kolaylıklar meydana getirir (Hamarat ve Özen, 2015). Adam Smith tasarrufu yaşam koşullarını iyileştirme yolu olarak ifade eder ve düzenli para artımı yapanlarda servet artışı olacağını belirtir (Smith, 1997). Keynes ekolünde ise tüketim haricindeki gelir fazlalığını tasarruf olarak ifade ederler (Keynes, 1980). Tasarruf bir yönü ile gelecek hakkında bilgi yetersizliğinden kaynaklı olumsuzluklara karşı alınan tedbirdir (Akat, 2009). İktisat tanımı olarak ise, gelirin tüketim ile harcanılmayan kısmıdır. Bu şekilde harcanmayan ve tasarrufla biriktirilen kısım daha sonra borç verilerek yatırım finansmanına dönüşür (Kanık ve Dinç, 2017). Tasarrufları, yurt içi tasarruflar ve yurtdışı tasarruflar olarak sınıflandırmak mümkündür. Ayrıca gönüllü veya zorunlu, kurumsal veya bireysel, aynı veya nakdi, kamu veya özel kesim tasarrufları

gibi sınıflandırmak da mümkündür (Bozkurt ve ark., 2019). Türkiye’de yurt içi tasarruf oranların değişimi ve hane halkının tasarruf eğilimleri TÜİK ve farklı kurumlarca takip edilmektedir. Ulusal Hesaplar Sistemi (SNA-2008) ile Avrupa Hesaplar Sistemine (ESA-2010) uyum amaçlı milli gelir hesaplama yöntemlerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Uyum temelli oluşturulan yeni tasarruf oranları eskisine kıyasla önemli ölçüde farklılaşmıştır. Bu yeni yöntem ile hesaplanan tasarruf oranları 1998-2015 yılları arasında ortalama %23 olarak belirlenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2018).



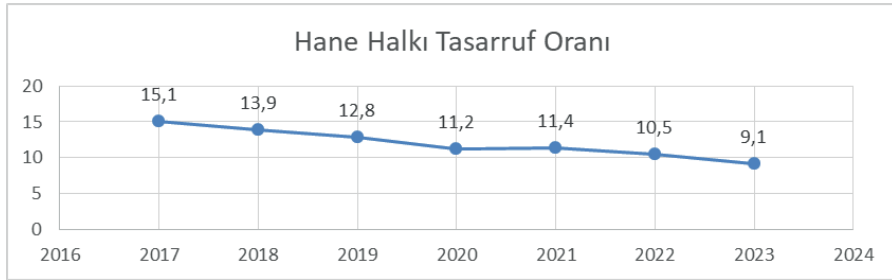
Kaynak :TÜİK

2016 yılından itibaren ise yatay bir seyir göstermiştir. 2021 yılında %30,3 ile en yüksek seviyesini görmüş ve 2024 yılında ise %26,6 seviyesinde kalmıştır. Toplam tasarrufun GSYİH oranlaması olarak verilen bu veriler dikkate alındığında Türkiye’nin tasarruflarında kayda değer artışlar olduğu söylenebilir. 2016 yılı verileri için Türkiye’nin tasarruf oranları birçok ülkeden fazladır hatta OECD ve Avrupa Birliği ortalamasının üzerinde seyretmektedir. Yüksek tasarruf oranları Asya ülkelerinde görülmektedir. En düşük tasarruf oranları ise Latin Amerika ülkeleri ile düşük gelirli ülkeler grubunda yer alan ülkelerde görülen bir durumdur (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Ülke yatırımları ile tasarruf arasında ilişki özellikle Türkiye’nin de içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde pozitif bir seyir izlemektedir. Bu durum nedensellik temelli olmaya bilir ancak yurt içi tasarruflar ile yatırımlar konusunda ilişkinin yönünden bağımsız büyük bir ilişkinin varlığı söz konusudur. İktisadi teori yatırımcıların yatırım getirisi en yüksek olan coğrafyalarda yatırım tercihinde bulunacakları varsayımı ile birim yatırım için getirilerin ülkeler arasında paralellik göstereceği ve süre içerisinde birbirine yakınsayacağı beklentisi söz konusudur.

Bu durumda yatırım- tasarruf ilişkisinde kısa vadede bir istatistiki ilişkinin varlığından söz etmemek gerekir ancak veriler bu durumun aksini göstermektedir. Bu durum literatürde Feldstein-Horioka bilmecesi

olarak adlandırılmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Örneklendirmek gerekirse 2002- 2015 yılları arasında Türkiye'nin yatırımlar dikkate alındığında Orta yüksek gelirli ülkelerle (OYGÜ) ile paralel bir yatırım seyri izlediği ancak yurt içi tasarruflar konusunda bu ülkelerden geride kaldığı gözlenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Yatırımları tasarrufla karşılamak da zorlanan Türkiye her ne kadar bu ihtiyacı dış finansman ile karşılasa da ihtiyaç duyduğu yatırım ihtiyacı nazara alındığında sürdürülebilirlik açısından uzun vade de tasarruf artırıcı önlemlerin alınması bizim gibi kırılgan ekonomisi olan ülkeler açısından önem taşımaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018).

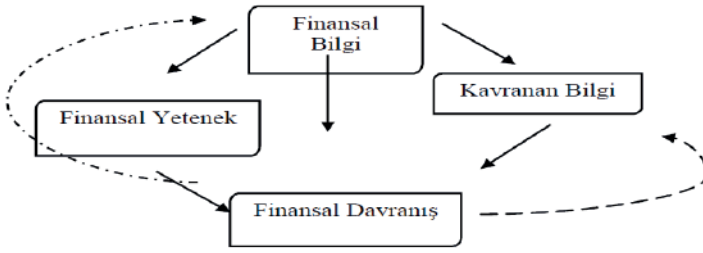
Yurtiçi tasarruf ile ekonomik büyüme arasında ilişki araştıran Barış ve Uzay (2015), çalışmasında 1960-2012 verileri kullanılmış ve ekonomik büyüme sonucu gelir artışına bağlı olarak tasarrufun artacağı ifade edilmiştir (Barış ve Uzay, 2015). Tasarruf sadece ülkenin makro değerleri açısından değil aynı zamanda bireysel refah ve kalkınma anlamında önemli bir yere sahiptir. Bu gerçeklik tasarrufun sadece belirli toplumsal kademelerin sosyal sınıfların ilgilendiren bir konu değildir. Tüm bireyleri yakından ilgilendirmektedir. Bu yönü ile bireylerin tasarrufa yönelimlerini artırıcı tedbirlerin alınması elzemdir (Şahin ve Barış, 2017; Ergenekon, 1996). Hane halkı tasarrufunun harcanabilir gelire oranı olarak tanımlanan tasarruf oranı yıllara göre incelendiğinde 2017 yılında %15,1 iken 2018 yılında %13,9, 2019 yılında %12,8, 2020 yılında 11,2, 2021 yılında %11,4, 2022 yılında %10,5 iken 2023 yılında %9,1 olarak belirlenmiştir (TÜİK Bülten, 2023).



Kaynak : TÜİK

Hane halkı tasarrufunun harcanabilir gelire oranı olarak tanımlanan tasarruf oranı son yıllar dikkate alındığında bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum yaşanan pandemi, ekonomik sorunlar ve enflasyon baskılaması gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Ceritoğlu ve Eren (2013) çalışmasında hane gelirleri ile hane halkı tasarrufları arasında istatistiki olarak anlamlı pozitif

ilişki belirlemişlerdir. Ayrıca aile reisinin eğitim düzeyi ve yaşının hane halkı tasarruflarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Üniversite mezunu sayısının artması hane halkı tasarruflarında en önemli etken olarak belirlenmiştir (Ceritoğlu ve Eren,2013). Çin ve Hindistan da hane halkı tasarrufu eğiliminin karşılaştırıldığı bir çalışmada gelirin artmasının hane halkı tasarruflarını arttırdığı ancak yaş ilerlemesinin tasarrufları azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Enflasyon oranlarında yaşanan artış hane halkı tasarrufunu teşvik edici etki oluşturmaktadır. Emeklilik gelirindeki artış beklentisi tasarruf etme eğilimini Çin özelinde düşürmekte ancak aynı beklenti Hindistan’da tasarruf etmeyi teşvik etmektedir (Hamarat ve Özen, 2015; Ang, 2009). Değişik unsurlar hane halkı tasarrufunda etkili olmaktadır. Yatırımı bir yönü ile birikimlerin ihtiyaç duyanlara kullanılması sonucu birikim yolu ile veya gelecekte daha fazla tüketim imkânı sağlaması beklentisiyle bugünkü getirisinden vazgeçilmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu çerçevede gelirin harcanmayan kısmı olan yatırım, gayrimenkul, hisse senedi, tahvil, banka mevduatı, bono, altın, döviz, değerli eşyalar şeklinde değerlendirilebilir (Tokyürek ve Şanlı, 1995). Yatırım tasarruf ilişkisinde tasarrufun önemi kadar tasarrufların değerlendirme şekli ve yatırım yapma yöntemi hakkında bilgi sahibi olunması tasarrufların doğru değerlendirilmesi konusunda önem arz etmektedir. Bu çerçevede yatırımcılar doğru yatırım araçlarına nasıl yatırım yapmaları konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu bilgi düzeyini kabaca finansal okur yazarlık olarak nitelemek mümkündür. A. Lusardi, Finansal okur yazarlığı iki seviye olarak değerlendirmiştir. Birinci seviye; bireylerin temel ekonomik kavramları bilme düzeyleri, temel finansal hesaplamalardaki yetkinlikleri ile risk dağıtımını konusundaki kavramsal biliş düzeylerini ölçen üç soru ile tanımladığı temel finansal okuryazarlık ikinci seviye ise risk ve getiri arasındaki ilişkilerin farkında olduğu ileri düzey finansal okur yazarlıktır. Bu finansal okur yazarlık; tahvil, hisse senedi ve yatırım fonlarını özelliklerinin bilinmesi gibi temel varlık fiyatlamasının anlaşılabilirliğine yönelik sorular ile belirlenir (Şahin ve Barış, 2017; Lusardi, 2008). Standart&Poor’s Küresel Finansal Okuryazarlık Araştırmasında bileşik faiz, bireysel temel aritmetik işlem yeteneği ve enflasyon ve risk dağıtımına yönelik bilgi seviyesini ölçen sorulardan en az üç tanesine doğru yanıt verenleri finansal okur yazar kabul etmiştir (S&P, 2015). Finansal okur yazarlığın kavramsal çerçevesi Şekil 1 ile ifade edilebilir.



Kaynak: Hung, vd., 2009:12

Şekil 1. Finansal okur yazarlığın Kavramsal Modeli

Finansal bilgi finansal davranışı doğrudan oluşturabildiği gibi, finansal yetenek ve kavranan bilgi üzerinden de finansal davranışa dönüşmektedir. Bu durumda finansal davranış bilgi kişinin yetenekleri ve kavranılan bilgi ile ilgili bir kavramsallaştırılabilir. Yatırımcıların yeterli düzeyde finansal okur yazar olmaları doğru yatırım yapmalarını sağlayacağından kaynakların etkin kullanımı sağlamaya yardımcı olacağı gibi kaynak israfının önlenmesine de yardımcı olacaktır. Finansal okur yazarlık yalnızca bireysel yaşamı etkilemez aynı zamanda sosyal istikrara katkı sağlar (Kıratoğlu ve Kuran, 2022; Deng vd., 2013). Bireylerde finansal okur yazarlık seviyesinin artması bireyden topluma yayılan ve sonrasında makro düzeyde finansal sistemin gelişimine katkı sağlayan sonuçlar doğuracaktır. Finansla okur yazarlık bilgisine sahip tüketicilerin ve kurumların finansal anlamda ödülleri kazanması olası görülmektedir. Eğitimi yüksek tüketiciler finansal ürün ve hizmetleri daha iyi tanıyacak ve bunların etkili kullanımı noktasında daha bilinçli tercihlerde bulunacaklardır. Gelişen kullanım becerisi ve artan bilgi ile daha kapsamlı ve karmaşık finansal hizmetler tanınacak bunun neticesi olarak da artan bir müşteri tabanı ve gelişkin bir perakende ve finans piyasası oluşumu gözlenecektir (Bozkurt ve ark., 2019; Kunovskaya, 2010). Kişilerin finansal okur yazarlıklarının yatırım konusunda önemli olmasına rağmen Kıratoğlu ve Kuran 2022 çalışmasında birçok ulusal ve uluslararası yayının ortak sonucunun üniversite öğrencilerinde düşük finansal okur yazarlık seviyesinin gözlemlendiği erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden finansal konularda daha bilgi sahibi oldukları sonucuna varıldığını (Er ve ark. 2014, Er ve ark. 2017, Kılıç vd. 2015, Kocabıyık ve Teke 2018, Chen ve Volpe 2002, Dilek vd. 2016, Ergün 2018, Demirkıran 2019) ve bu sonuçların yetişkinlerde yapılan çalışmalarda da gözlemlendiğini (Lusardi ve Mitchell, 2008) belirtmişlerdir (Kıratoğlu ve Kuran, 2022). Bu çalışmalar finansal okur yazarlık ile eğitim arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Ayrıca kişilerin sahip olacakları bilinç düzeyi daha sağlıklı yatırım yapmalarının da önünü açacaktır. Bu çalışma

ile toplumda her kesimin yetişmesinde emeği olan öğretmenlerin tasarruf etme şekilleri, finansal okur yazarlık tutum ve davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca son yıllarda yaygın bir yatırım ve tasarruf aracı olan kripto para yatırımlarına yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Yeni bir yatırım aracı olan kripto para yatırımlarının öğretmenlerde bir problemlili davranışa neden olup olmadığı bu çalışma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sorunlu kripto para ticareti olarak adlandırılan davranış bağımlık benzeri bir süreç sergilenmektedir. Ancak henüz hastalık olarak tanımlanmıyor olması kripto para yatırımlarındaki bu yüksek ilgili davranışın patolojik olarak değerlendirilmesine neden olmuştur (Menteş ve ark.2021). Şifreli para olarak da adlandırılan kripto paraların ilk örneği bit (byte, dijital veri boyutu 1 byte) ve coin (madeni para) kelimelerinden oluşan bitcoindir. Daha sonra bitcoin'in alternatifi olan birçok alt coin piyasada dolaşıma çıkmıştır. İşlev bakımından paranın yapabildiği her şeyi kripto paralar yapabilmektedir. Yani değişim ve değer saklama aracı olarak kullanılabilir. Bu yönü ile merkez bankalarının para için kullandığı estrümanları kullanabilir (Alpago, 2018). Temelde Bitcoin ödemelerinin alındığı halka açık cüzdan ve Bitcoin paralarını depolamak ve taşımak için kullanılan ve üyelik ile çalışan Bitcoin satın alan cüzdan şeklindeki iki cüzdana ihtiyaç duyulur (Dirk ve ark., 2015). Oluşan devasa hacmi ile bitcoin ve altcoinler borsalarda alınıp satılan bir yatırım aracına dönüşmüş durumdadır (Usta ve Doğantekin, 2017). Bu çalışmanın bir bölümü de yatırım aracına dönüşen kripto paraların öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığının belirlenmesidir.

2. Yöntem ve Bulgular

Çalışma öğretmenlerin tasarruf alışkanlıklarını belirlemek, finansal okuryazarlık tutum ve davranış durumunu ortaya çıkarmak, yeni bir yatırım aracı olan kripto paraların öğretmenler açısından nasıl değerlendirildiğini bulmak ve varsa sorunlu kripto ticareti davranışı sergilenip sergilenmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Sarıgül, H. (2015) Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği ile katılımcıların finansal tutum ve davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların sorunlu kripto para kullanımları için ise Menteş ve ark. (2021) tarafından geliştirilen Sorunlu Kripto Para Ticareti Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların kullandıkları tasarruf alışkanlıkları içinde katılımcıların hangi yatırım tercihlerini tercih ettiklerine dair sorular yöneltilmiştir. Çalışma verileri online anket yöntemi ile mesleği öğretmenlik olan kişilere uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı yardımı ile analiz edilmiştir.

Katılımcıların Demografik değişkenlere ait bulguları Tablo 1 de özetlenmiştir

Tablo 1 Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

Değişken		N	%			N	%
Cinsiyet	Kadın	108	32,1	rBranş	Türkçe & Türk Dili ve Edebiyat	24	7,1
	Erkek	228	67,9		Sınıf Öğretmeni	96	28,6
		336	100,0		Öğretmen	61	18,2
Medeni Durum	Evli	286	85,1		Sosyal Bilgiler Tarih & Coğrafya	20	6,0
	Bekar	50	14,9		Yabancı dil	15	4,5
	Toplam	336	100		Rehberlik	12	3,6
Yaş	20-25	5	1,5		Dikap & İmam hatip Meslek Dersi	24	7,1
	26-30	21	6,3		Matematik	18	5,4
	31-35	38	11,3		Fen bilgisi & Fizik & Kimya & Biyoloji	13	3,9
	36-40	79	23,5		Bilişim Teknolojileri	9	2,7
	41-45	70	20,8	Okul Öncesi & Özel Öğretim	14	4,2	
	46-50	62	18,5	Görsel Sanatlar & Moda	7	2,1	
	51-55	35	10,4	Felsefe	4	1,2	
	56-60	22	6,5	Beden Eğitimi	8	2,4	
	61 ve Üstü	4	1,2	Diğer	11	3,3	
	Toplam		100,0	Total	336	100,0	

Tablo 1'e göre ankete katılım sağlayan öğretmenlerin %32,1 kadın, %67,9 u erkektir %85,1 evli %14,9 u ise bekarıdır. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde 20-25 yaş arasında 5 kişi (%1,5), 26-30 yaş arasında 21 kişi (%6,3), 31-35 yaş arasında 38 kişi (%11,3), 36-40 yaş arasında 79 kişi (23,5), 41-45 yaş arası 70 kişi (20,8), 46-50 yaş arası 62 kişi (%18,5), 51-55 yaş arası 35 kişi (10,4), 56-60 yaş arası 22 kişi (%6,5) ve 61 yaş üzeri 4 kişi (%1,2) bulunmaktadır. Katılımcıların branş dağılımına bakıldığında ise %28,6 sı Sınıf öğretmenlerinden, %18,2 kendini sadece öğretmen olarak tanımlamış, %7,1 i Dikap ve İmam Hatip meslek öğretmeni olarak tanımlarken, %6 sı Sosyal Bilgiler grubu öğretmeni olarak %5,4 ü de Matematik öğretmeni olarak tanımlamıştır. Diğer branşlar %5 in altında bir sayıda bulunmaktadır.

Katılımcılara tasarruflarınızı hangi yolla değerlendiriyorsunuz sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bir den fazla seçenek seçme imkanı verilerek anketi doldurma olanağı sunulmuştur. Sonuçlar Tablo 2 de özetlenmiştir.

Tablo 2 Öğretmenlerin Tasarruflarını Değerlendirme Şekilleri

Değişken	N	%
Altın	160	47,6
Döviz	17	5,1
Vadesiz TL	38	11,3
Vadeli TL	26	7,7
Borsa	22	6,5
Altın+Döviz	20	6,0
Altın+Borsa	17	5,1
Altın+Döviz+Borsa	17	5,1
Altın+Vadeli	2	,6
Hepsi	17	5,1
Toplam	336	100

Tablo 2 ye göre katılımcıların %47,6 sı tasarruflarını doğrudan sadece altın olarak değerlendirdiklerini, %5,1 sadece döviz olarak, %11,3 Vadesiz mevduat hesabında, %7,7 si sadece Vadeli Mevduat hesabında, %6,5 i Borsada değerlendirmektedir. %6sı Altın ve Dövizli birlikte, %5,1 i Altın ve Borsada, %0,6 sı Altın ve Vadeli Mevduat hesabında, %5,1 i Altın Döviz Borsa üçlü karmasında değerlendirmektedirler. Katılımcıların %5,1 i ise yukarıda verilen tüm yatırım araçlarını kullandığını belirtmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu tasarruflarını klasik yatırım aracı olarak altında değerlendirmektedir.

Katılımcıların büyük kısmı (%78,5) tek seçenekte tasarruflarını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yatırım konusunda ya da tasarruf konusunda çok bilgi sahibi olmadıklarının bir işareti olabilir. Portföy yönetimi açısından, kazanç ve kayıp olası durumu göz önüne alındığında varlıları geniş bir çeşitlilik sağlayan yatırım sepeti içerisinde değerlendirmek uygun olacaktır. Burada çeşitlenmeden kasıt bir varlık sınıfı için risk ve getirinin yayılmasıdır. Çeşitlilikte optimum düzey farklı menkul değer yatırımları ile sektörel çeşitlilik ve bölgesel coğrafi çeşitlilik ile sağlanabilir (Tezbaşar 2019; Hoesli vd. 2004). Ayrıca katılımcılar kripto paraları bir yatırım aracı olarak saymadıkları çıkan sonuçlardan ifade edilebilir. Çünkü anket sorularında belirtilen yatırım araçları yanında diğer seçeneği farklı alternatifleri belirlemek amacıyla bırakılmış ancak farklı bir tasarruf aracı seçeneği çıkmamıştır. Katılımcılara tasarruflarını değerlendirmediğiniz yatırım aracının ne olduğu sorusu yöneltilmiş yukarıdaki tabloda çıkan sonuçlara ilave olarak ev arsa ve gümüş yanıtı verenlerde olmuştur.

Katılımcıların Kripto paralara olan ilgisini belirlemeye dönük bazı sorular yöneltilmiştir. Sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 3 Kripto Para Ticareti Yapma Durumu, Yapmayanların Yapmama Nedenleri ile Yapıp Bırakanların Bırakma Nedenleri

Kripto Para alışverişi yaptınız mı	N	%
Evet	47	14,0
Hayır	289	86,0
Toplam	336	100
Kripto Para alışverişi yapmama nedeniniz nedir		
Haberim Olmadı	3	1,04
Nasıl alınır bilmiyorum	37	12,80
Kripto para alışverişine güvenmiyorum	137	47,40
Dini Gerekçelerim var (Helal Olduğunu Düşünmüyorum)	110	38,06
Param Yok	2	,69
Toplam	289	100
Kripto para yatırımınızı neden devam ettirmediniz		
Sevmedim	15	42,86
Çok Zarar ettim	6	17,14
Param olmadığı için devam edemiyorum	7	20
Çok vaktimi alıyordu işlerim aksamasın diye bıraktım.	7	20
Toplam	35	100

Katılımcıların %14 ü kripto para alışverişi yaptığını %86 sı Kripto para alışverişi yapmadığını belirtmiştir. Katılımcılara kripto para alışverişi neden yapmadığı sorusu yöneltilmiş kripto para alışverişi yapmadığını söyleyen katılımcıların %47,40 kripto para alışverişine güvenmediği için, %38,06 sı dini gerekçelerinden dolayı (helal olmadığını düşündükleri için),%12,80 i nasıl alacaklarını bilmedikleri için %1,04 ü kripto paradan haberi olmadığından,%0,69 u ise parası olmadığı için kripto para almadıklarını belirtmişlerdir. Kripto para alışverişi yaptığını söyleyen 47 kişiden (tüm katılımcıların %14) 35 kişi kripto para alışverişini sürdürmediklerini, 12 kişi ise alışverişe devam ettiklerini söylemişlerdir. Kripto para alışverişine devam etmediğini söyleyenlerin %42,86'sı sevmediklerini, %17,14'ü çok zarar ettiklerini, %20'si paraları olmadığı için devam edemediğini, %20'si de işlerini aksattığından ve çok vakitlerini aldıklarından dolayı kripto para alışverişine devam etmediklerini belirtmişlerdir.

Kripto para ticareti yaptığını söyleyenlerin verdikleri cevaplar için toplam puanlar ve ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert ölçeği şeklinde hazırlanmış ve 1 en düşük puanı ve en düşük katılım düzeyini 5 ise en yüksek puanı ve katılım düzeyini temsil etmektedir. Ölçek 15 sorudan oluştuğu

için ölçek toplam puanı 52,5'ten yüksek puanlar veya ölçek ortalaması 3,5 (kararsızlık noktası) üzerinde olan puanlar sorunlu (problematik) kripto para alışverişinin bir işareti olarak görülmektedir. Menteş ve Bulut 2023 çalışmasında ölçek kesme puanı olarak da 34,5 olarak belirlenmiştir (Menteş ve Bulut, 2023).

Tablo 4 Sorunlu Kripto Para Ticareti Ölçek Toplam Puanları ve Ölçek Ortalama Puanları

Sorunlu Kripto Para Ticareti Ölçek Toplam Puanları	N	%	Sorunlu Kripto Para Ticareti Ölçek Ortalama Puanı
15,00	10,00	21,28	1,00
16,00	3,00	6,38	1,07
17,00	2,00	4,26	1,13
19,00	2,00	4,26	1,27
20,00	4,00	8,51	1,33
21,00	1,00	2,13	1,40
22,00	5,00	10,64	1,47
23,00	5,00	10,64	1,53
24,00	1,00	2,13	1,60
25,00	1,00	2,13	1,67
26,00	1,00	2,13	1,73
27,00	2,00	4,26	1,80
28,00	2,00	4,26	1,87
33,00	1,00	2,13	2,20
34,00	1,00	2,13	2,27
36,00	3,00	6,38	2,40
37,00	1,00	2,13	2,47
43,00	1,00	2,13	2,87
57,00	1,00	2,13	3,80
Total	47	100	

Katılımcıların sorunlu Kripto Para Ticareti ölçek toplam puanları incelendiğinde ölçek puanlarının genel olarak düşük puanlar dan oluştuğu görülmektedir. Ölçek toplam puanları dikkate alındığında Sorunlu kripto para ticareti yaptığını söyleyenlerden sadece bir kişi 52,5 puan üzeri bir puan almıştır. Ancak oransal olarak katılımcıların %2,3 üne karşılık gelmektedir ve bu değer kumar bağımlılık oranları ile paralellik göstermektedir.

2014 yılında yapılan bir araştırmada kumar bağımlılık oranı %1 olarak belirlenmişken (Demirdöğen ve Karaaziz, 2024; Arcan ve Karancı, 2014), Calado ve Griffiths için kumar bağımlılığı prevalansını Avrupa ülkelerinde % 0,2 ile %12, 3 aralığında, Avrupa dışındaki pek çok ülkelerde % 0,12- %5,8 aralığında değişkenlik gösterdiğini belirlemişlerdir (Demirdöğen ve Karaaziz, 2024). Bir kişinin bağımlı olma riski sayısal olarak düşük bir değer gibi görünmektedir ancak kripto para ticareti yaptım diyen 47 kişiden sadece 12 sinin bu ticareti sürdürdüğü dikkate alındığında bu değer %8.33 gibi yüksek bir oransal değeri ifade etmektedir.

Tablo 5 Finansal Okur Yazarlık Ölçeği Toplam Puanları ve Ölçek Ortalama Puanları

Finansal okur yazarlık Ölçeği Toplam Puanları	N	%	Finansal okur yazarlık Ölçeği Toplam Puanları	N	%
14,00	2	,6	42,00	28	8,3
16,00	1	,3	43,00	16	4,8
22,00	1	,3	44,00	18	5,4
25,00	2	,6	45,00	22	6,5
26,00	1	,3	46,00	27	8,0
27,00	2	,6	47,00	14	4,2
28,00	2	,6	48,00	8	2,4
29,00	1	,3	49,00	8	2,4
30,00	3	,9	50,00	13	3,9
31,00	2	,6	51,00	4	1,2
32,00	6	1,8	52,00	4	1,2
33,00	8	2,4	53,00	4	1,2
34,00	9	2,7	54,00	2	,6
35,00	9	2,7	55,00	1	,3
36,00	10	3,0	56,00	1	,3
37,00	18	5,4	58,00	2	,6
38,00	21	6,3	59,00	1	,3
39,00	18	5,4	60,00	1	,3
40,00	31	9,2	64,00	1	,3
41,00	14	4,2	Toplam	336	100,0

Katılımcıların Finansal okur yazarlık tutum ve davranış ölçeği toplam puanları incelendiğinde ölçeğin 14 sorudan oluşmaktadır. Ölçek için 49 puan ve üzerinde alınacak puanların katılımcılar açısından finansal okuryazarlık tutum ve davranışın yüksek olduğunu ifade edecektir. Bu durumda tüm katılımcıların %12,5 inin finansal okur yazarlık tutum ve davranışları ölçek puanlarının kararsızlık noktasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin büyük bir kısmının finansal okur yazarlıkları tutum ve davranışlarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Öğretmenler toplumun her kesiminin ilişkili olduğu bir meslek grubunda görev almaktadırlar. Ülkemizde uygulanan eğitim sistemi nedeni ile ilköğretimden üniversiteye kadar gençler zorunlu eğitime tabidirler. Bu durumda çocuklarımız yetişme çağlarında uzun yıllar öğretmenleri ile doğrudan bir temas halinde olmaktadır. Bilinçli bir tüketici olmak, düzgün bir tasarruf alışkanlığını kazanmak ve temel düzeyde de olsa sağlıklı finansal yatırımlar yapma noktasında öğretmenlerinden iyi bir etkileşim almaları gençlerin büyüdüklerinde sağlıklı kararlar vermelerine yardımcı olacaktır. Bu yönü ile yapmış olduğumuz araştırma sonuçları itibari ile önemli sonuçlar barındırmaktadır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin tasarruflarını güvenilir yatırım araçlarında değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıları %47,6 sı tasarruflarını altında, %11,3 vadesiz mevduat hesaplarında, %7,7 si vadeli mevduat hesaplarında, %6,5 i borsada, %5,1 i de dövizde değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %6'sı altın ve dövizi birlikte, %5,1 i Altın ve Borsada, %5,1 Altın, Döviz ve Borsa üçlüsünde, %0,6 sı Altın ve Vadeli mevduat hesabında, %5,1 ise belirtilen tüm yatırım araçlarında tasarruflarını değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların tasarruflarını değerlendirdikleri yatırım aracı olarak Altının hem tekil hem de diğer finansal araçlar ile büyük bir yer tuttuğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılara yöneltilen diğer bir soruda tasarruf için hangi yatırım araçlarının tercih edildiği sorusudur. Katılımcıları verdikleri cevaplar arasında Altın, Döviz, Borsa ve vadeli vadesiz banka hesaplarında değerlendirmenin yanı sıra ev ve araba almak cevapları da yer almıştır. Katılımcıların %78,5 i gibi büyük bir kısmı tasarruflarını tek bir yatırım aracında değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar kripto para ticareti yapıp yapmadıkları sorulmuş ve katılımcıların %86'sı Kripto para almadıklarını belirtmişlerdir. %14 gibi düşük bir oranda kripto para aldığını söyleyen katılımcıların büyük çoğunluğu mevcut kripto para yatırımını sürdürmediklerini de belirtmişlerdir. Kripto para alışverişi yapmayanların %47,40 bu alışverişe güvenmedikleri için, %38,06 sı helal olmadığını düşündüğü için, %12,8 i nasıl alacaklarını bilmediklerinden için, %1,04 kripto para hakkında bilgileri olmadığı için, %0,69'u da kripto para alacak paraları olmadığı için kripto para almadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum dikkate alındığında kripto para üreticileri ve ticaretini yapan platformların güven noktasındaki sorunlara çözüm üretmeleri bu yatırım aracına olan ilgiyi artıracaktır. Kripto para aldım diyen 47 kişinin sadece %25,53 ü yatırımlarını devam ettirmektedir. Yatırımlarına devam etmeyenlerin %42,86'sı sevmediklerinden dolayı, %20 'si parası olmadığından, %20'si işlerini çok aksattığı için, %17,14'ü de çak

zarar ettikleri için kripto para almayı sürdürmediklerini belirtmişlerdir. Kripto para ticareti ile uğraşmış olan ve halen yatırımları devam edenlerin problematik bir davranış sergileyip sergilemedikleri için uygulanan sorunlu kripto para ticareti ölçeği için elde edilen toplam puanlar dikkate alındığında bir katılımcının sorunlu davranış sergilediği ve oransal olarak kripto para aldım diyenlerin %2,3 ne karşılık geldiği bulunmuştur.

Katılımcıların finansal okur yazarlık tutum ve davranışları değerlendirildiğinde ise Öğretmenlerin Finansala okur yazarlık tutum ve davranış ölçeği toplam puanlarının düşük seviyelerde olduğunu belirlemişlerdir. Katılımcıların sadece %12,5'inin Finansal okur yazarlık tutum ve davranışları ölçek puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum incelenmesi ve üzerinde araştırmaların artırılması gereken bir durumdur. Doğru bir finansal okur yazarlık bilgisi olmayan öğretmenlerin maddi kayıpları olma ihtimali yüksektir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek finansal okur yazarlık seviyelerinde olmaları öğrencilerin yatırım ve tasarruf noktasında öğretmenlerin daha doğru bir yönlendirme yapmalarına katkı sağlayacaktır. Kripto para alışverişi yapanların %20'si çok para kaybettiklerini söylemişlerdir. Doğru ve iyi bir finansal okur yazarlık bilgisi olanların yatırımlarında daha kazançlı olabilecekleri ya da kayıplarının minimize edecek bilgiye sahip olacakları unutulmamalıdır. Bu çalışma farklı meslek grupları için uygulanıp sonuçları öğretmenlerin sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akat, A. S. (2009). *İktisadi analiz* (2. basım). Eflatun Yayınevi.
- Alpago, H. (2018). Bitcoin'den Selfcoin'e kripto para. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 411-428.
- Ang, J. (2009). Household saving behaviour in an extended life cycle model: A comparative study of China and India. *Journal of Development Studies*, 45(8), 1344-1359.
- Barış, U. N. (2015). Yurtiçi tasarruflar ve ekonomik büyüme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 46, 119-151.
- Bozkurt, E., Toktaş, Y., & Altınar, A. (2019). Türkiye'de tasarruf ve finansal okuryazarlık üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1580-1605.
- Ceritoğlu, E., & Eren, O. (2013). Türkiye'nin nüfus ve sosyal yapısındaki değişimlerin hanehalkı tasarrufları üzerindeki etkileri. *Yayın No. 2013/24*. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası.
- Chen, H., & Volpe, R. P. (2002). Gender differences in personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 11(3), 289-307.
- Demirkiran, T. (2019). Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik araştırma (Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Demirdöğen, B., & Karaaziz, M. (2024). Şema terapisi perspektifinden kumar bağımlılığı ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna genel bakış. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(6), 975-989.
- Deng, H. T., Chi, L. C., Teng, N. Y., Tang, T. C., & Chen, C. L. (2013). Influence of financial literacy of teachers on financial education teaching in elementary schools. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3(1), 68-72.
- Dilek, S., Küçük, O., & Eleren, A. (2016). Kastamonu Üniversitesi öğrencilerinin ekonomi okuryazarlığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 1865-1878.
- Dirk, G. B., Kühne, K. H., & Adrian, D. L. (2015). *Bitcoin: Currency or asset*. SWIFT Institute.
- Er, F., Temizel, F., Özdemir, A., & Sönmez, H. (2014). Lisans eğitim programlarının finansal okuryazarlık düzeyine etkisinin araştırılması: Türkiye örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 113-125.
- Er, B., Şahin, Y. E., & Mutlu, M. (2017). Finansal eylem ve finansal okuryazarlık: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 630, 75-88.
- Ergenekon, S. (1996). *Tasarruf eğilimini etkileyen sosyolojik faktörler* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Ergün, K. (2018). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlığı: Balıkesir Üniversitesi örneği (Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi).
- Hamarat, B., & Özen, E. (2015). Türkiye’de tasarruf tercihlerini etkileyen değişkenlerin kanonik korelasyon analizi ile belirlenmesi. *Journal of Life Economics*, 2(1), 47-74. <https://doi.org/10.15637/jlecon.58>
- Hoesli, M., Lckander, J., & Witkiewicz, W. (2004). International evidence on real estate as a portfolio diversifier. *Journal of Real Estate Research*, 26(2), 161-206.
- Hung, A., Parker, A. M., & Yoong, J. (2009). *Defining and measuring financial literacy*. RAND Labor and Population Working Paper Series No. WR-708. California.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Tüketim ve tasarruf eğilimleri Ö.İ.K raporu*.
- Kanık, B. Z., & Dinç Temiz, D. (2017). Eğitim-tasarruf ilişkisi: Türkiye için bir uygulama. *BSAD Bankacılık ve Sigortacılık Araştırmaları Dergisi*, 2(11), 59-91.
- Keynes, J. M. (1980). *İstihdam, faiz ve paranın genel teorisi* (A. Baltacıgil, Çev.). Minnetoğlu Yayınları.
- Kılıç, Y., & Ata, H. A. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66, 129-150.
- Kıratoğlu, E., & Kuran, İ. (2024). Üniversite öğrencilerinde finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi: Harran Üniversitesi İİBF örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 8(97), 1384-1393.
- Kocabıyık, T., & Teker, T. (2018). Finansal okuryazarlık: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 117-144.
- Kunovskaya, I. (2010). *The impact of financial literacy on use of financial services in Russia* (Doktora tezi, University of Georgia).
- Lusardi, A. (2008). Financial literacy: An essential tool for informed consumer choice? *NBER Working Paper Series*, No. 14084.
- Menteş, N., Yolbaş, İ., & Bulut, M. (2021). Development and verification of problematic cryptocurrency trading scale. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 31(3), 310-318.
- Menteş, N., & Bulut, M. (2023). ROC analizi ile sorunlu kripto para ticareti ölçeği için kesme puanının oluşturulması. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 438-447.
- Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik. *Journal of Management and Economics Research*, 13(1), 200-218.
- Smith, A. (1997). *Ulusların zenginliği* (A. Yunus, M. Bakırcı, Çev.). (2. baskı). Alan Yayıncılık.

- Standart & Poor's. (2015). *Global financial literacy survey*. https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf
- Şahin, M., & Barış, S. (2017). Finansal okuryazarlık ve tasarruf davranışları: Kamu çalışanları üzerine bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 77-103.
- Tezbaşar, A. (2019). Gayrimenkul portföy yönetimi sistemi ve Türkiye’de seçilmiş işletmelerdeki uygulamalarının kullanıcılar yönünden değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi).
- Tokyürek, Ş., & Şanlı, N. (1995). *Ev ve kurum kaynaklarının yönetimi*. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayını.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Kurumsal sektör hesapları 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kurumsal-Sektor-Hesaplari-2023-53769>
- Usta, A., & Doğanekin, S. (2017). *Blockchain*. <https://bctr.org/dokumanlar/Blockchain101v2r2.pdf>
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2125-2135. DOI: 10.24106/kefdergi.731886.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde İklim Adaleti: Teorik Bir Çerçeve ve Genç Aktivizmin Rolü

Mehmet Çetin¹

Şükran Geçgel²

Özet

İklim adaleti, çevresel sorunların toplumsal, ekonomik ve politik boyutlarını ele alırken, sosyal bilgiler eğitimi bu konunun anlaşılması ve tartışılmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Çalışma, öğrencilerin tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi gibi temel derslerden edindikleri teorik bilgilerin, eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık becerileriyle birleşerek, iklim krizine yönelik bilinçli ve katılımcı yaklaşımlar geliştirmelerine nasıl zemin hazırladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji ve deneysel öğrenme yöntemleri, öğrencilerin iklim adaleti perspektifini benimsemeleri için önemli araçlar olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca, dijital medya, proje tabanlı öğrenme ve disiplinlerarası müfredat entegrasyonunun, gençlerin yerel ve küresel çevresel sorunlara dair farkındalığını artırarak, aktif iklim aktivizmine dönüşmelerine nasıl katkı sağladığı detaylandırılmaktadır. Çalışma; öğretmen eğitimi, müfredat revizyonu ve uygulamalı pedagojik stratejiler gibi alanlarda mevcut eksiklikleri ve geliştirilebilecek yönleri de değerlendirerek, gelecekteki araştırmalar için ampirik çalışmalar, dijital etkileşimlerin analizi ve kültürel karşılaştırmalar gibi konularda öneriler sunmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, teorik altyapının pratikle bütünleşerek, sürdürülebilir ve adil bir geleceğin inşa edilmesine yönelik eğitim politikalarının güçlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

1 Dr., mhmt.cetin10@gmail.com, 0000-0002-3065-1969

2 Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sukrangeccell@gmail.com, 0000-0002-7582-6291

1. İklim Adaleti ve Eğitim

“İklim Adaleti ve Eğitim”, iklim değişikliğinin sosyal, ekonomik ve etik boyutlarını eğitim sistemleriyle ilişkilendiren disiplinlerarası bir alanı temsil eder. İklim adaleti, yalnızca çevresel bir sorun değil, aynı zamanda tarihsel eşitsizlikler, küresel ekonomik düzen ve toplumsal haklar bağlamında ele alınması gereken bir adalet meselesidir (Schlosberg, 2013). Eğitim ise bu kavramın genç nesillere aktarılmasında, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve kolektif eylem kapasitesinin artırılmasında merkezi bir rol oynar (Banks, 2008).

Bu bağlamda, “İklim Adaleti ve Eğitim” başlığı altında iki temel odak öne çıkar:

- **Kavramsal Bilinç Oluşturma:** İklim adaletinin sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla öğrencilere aktarılması, çevresel sorunların toplumsal eşitsizliklerle kesişimini vurgulayan bir pedagoji gerektirir. Örneğin, fosil yakıt endüstrisinin küresel Güney ülkelerinde yarattığı ekolojik yıkım, sömürgecilik mirasıyla ilişkilendirilerek öğretilmelidir (Nixon, 2011).
- **Aktif Katılım ve Aktivizm:** Eğitim, öğrencileri iklim krizine karşı politik ve sosyal hareketlere dahil olmaya teşvik etmelidir. Bu, müfredatın ötesinde, okul içi ve dışı projelerle gençlerin seslerini duyurmalarını sağlayan bir yaklaşımı gerektirir (O’Brien, Selboe & Hayward, 2018).

UNESCO (2017), eğitimi iklim adaletinin sağlanmasında “dönüştürücü bir araç” olarak tanımlar. Özellikle sosyal bilgiler dersleri, iklim krizinin etik boyutlarını (örneğin, gelecek nesillerin hakları) ve küresel dayanışma pratiklerini tartışmak için ideal bir zemin sunar (Huckle & Wals, 2015).

2. İklim Adaleti Kavramı ve Sosyal Bilgiler Eğitimiyle İlişkisi

İklim adaleti, iklim değişikliğinin neden olduğu sosyal, ekonomik ve ekolojik eşitsizliklerin ele alınmasını ve bu krizden en fazla etkilenen marjinal grupların haklarının korunmasını hedefleyen bir paradigmadır (Arık, 2021; Bullard, 2000; Schlosberg, 2013). Bu kavram, çevresel adalet hareketinin bir uzantısı olarak, iklim politikalarının yalnızca bilimsel verilerle değil, aynı zamanda etik ve sosyal çeşitlik perspektifleriyle şekillendirilmesi gerektiğini savunur (Shrader-Frechette, 2002). Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilere toplumsal sorunları analiz etme, eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık becerileri kazandırmayı amaçladığı için (Banks, 2008), iklim adaleti kavramıyla doğrudan örtüşür. Özellikle sosyal bilgiler müfredatında yer alan “küresel vatandaşlık” ve “sürdürülebilir kalkınma” temaları, iklim adaletinin

disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmasına olanak tanır (Huckle & Wals, 2015). Sosyal bilgiler eğitimcileri, iklim adaletini yalnızca çevresel bir mesele olarak değil, aynı zamanda tarihsel sömürgecilik, ekonomik eşitsizlik ve küresel güç dinamikleriyle ilişkilendirerek öğretmelidir (Nixon, 2011). Örneğin, IPCC (2022) raporları, iklim krizinin Afrika ve Güney Asya'daki düşük gelirli toplulukları orantısız şekilde etkilediğini vurgular. Bu bağlamda, öğrencilerin iklim adaleti konusunda eleştirel bir bilinç geliştirmesi, sosyal bilgilerin temel hedeflerinden biri haline gelmelidir (Westheimer & Kahne, 2004).

3. İklim Krizinin Eğitim Sistemleri Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Rolü

İklim krizi, eğitim sistemlerini fiziksel, pedagojik ve psikolojik düzeylerde derinden etkilemektedir. UNESCO (2020), okulların sel, kuraklık ve aşırı hava olayları nedeniyle kapanmasının, özellikle kırılgan bölgelerde eğitime erişimi sekteye uğrattığını belirtir. Ayrıca, iklim kaygısı (eco-anxiety) gençler arasında yaygınlaşarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemekte (Hickman ve diğerleri, 2021). Ancak bu kriz, eğitim sistemlerini dönüştürme potansiyeli de taşır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) kapsamında, okulların müfredatlarını iklim okuryazarlığı ve adalet odaklı içeriklerle yeniden yapılandırması önerilmektedir (UNESCO, 2017). Öğrenciler, iklim adaleti mücadelesinde pasif alıcılar değil, aktif katılımcılardır. Genç aktivizm, Greta Thunberg'in başlattığı Fridays for Future hareketi gibi örneklerle küresel bir etki yaratmıştır (Fisher, 2019). Araştırmalar, iklim grevlerine katılan öğrencilerin politik bilinçlerinin arttığını ve okul müfredatlarını sorgulayıcı bir tutum geliştirdiğini göstermektedir (O'Brien, Selboe & Hayward, 2018). Sosyal bilgiler eğitimi, bu süreçte öğrencilere toplumsal hareketleri analiz etme, medya okuryazarlığı ve savunuculuk becerileri kazandırarak destek olabilir (Kahne & Bowyer, 2017).

Türkiye'de ise genç iklim aktivistleri, okullarda iklim kulüpleri kurarak yerel projeler geliştirmekte ve karar alma süreçlerine katılım talep etmektedir (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), 2021). Ancak, müfredatta iklim adaleti konusunun yeterince yer almaması, öğrencilerin bu alandaki potansiyelini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencileri iklim adaleti tartışmalarına dahil edecek etkileşimli pedagojik yaklaşımlar benimsemesi kritik önem taşır (Selby & Kagawa, 2013).

4. Eleştirel Pedagoji ve İklim Adaleti

4.1. Paulo Freire'nin Eleştirel Pedagoji Yaklaşımı ve İklim Adaleti Bağlantısı

Paulo Freire'nin eleştirel pedagoji teorisi, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal adaletin sağlanması için bir araç olarak görür. Freire (1970), “bankacı eğitim modelini”, öğrencileri ezberci ve pasif konuma sıkıştıran bir sistem olarak reddeder. Bunun yerine, diyalog temelli ve “bilinçlenme” (conscientização) sürecini merkeze alan bir pedagoji önerir. İklim adaleti bağlamında bu yaklaşım, öğrencilerin iklim krizini yalnızca teknik bir sorun olarak değil, kapitalist üretim ilişkileri, sömürgecilik mirası ve küresel eşitsizliklerle bağlantılı bir adalet meselesi olarak görmelerini sağlar (Gadotti, 2008).

Freire'nin “praksis” kavramı (teori ile pratiğin diyalektiği), iklim aktivizmi ile eğitim arasında köprü kurar. Örneğin, Brezilya'daki Topraksız İşçi Hareketi (MST), Freire'ci pedagojiyi kullanarak tarım politikalarını ve ekolojii eleştirel bir perspektifle ele alır (Diniz-Pereira, 2021). Benzer şekilde, iklim grevlerine katılan öğrenciler, okul müfredatlarında eksik olan “fosil yakıt endüstrisinin küresel Güney'deki etkileri” gibi konuları tartışma ihtiyacı hisseder (Marques & Reis, 2022; Reis, & Marques, 2020). Sosyal bilgiler öğretmenleri, bu bağlamda, öğrencileri yerel çevre sorunlarını belgelemeye (örn. su kıtlığı, hava kirliliği) ve çözüm önerileri geliştirmeye teşvik eden proje tabanlı öğrenme modelleri tasarlayabilir (Gruenewald, 2003).

4.2. Çevre Adaleti Teorileri ve Eğitime Yansımaları

4.2.1. Robert Bullard ve Çevresel İrkçilik

Robert Bullard'ın çevre adaleti çalışmaları, zehirli atık tesislerinin ve kirli endüstrilerin ABD'de ırksal azınlıkların yaşadığı bölgelerde yoğunlaştığını ortaya koyar (Bullard, 2000). Bu “çevresel ırkçılık” olgusu, iklim krizinin de temel dinamiklerinden biridir. Örneğin, IPCC (2022) raporları, Afrika'daki kuraklıkların ve Asya'daki sel felaketlerinin düşük gelirli toplulukları orantısız etkilediğini vurgular.

Eğitimde bu durum, coğrafi adaletsizliklerin haritalanması ve topluluk temelli veri analizi gibi yöntemlerle ele alınabilir. Türkiye'de ise, termik santrallerin Muğla Yatağan veya Zonguldak gibi bölgelerde yarattığı sağlık sorunları, sosyal bilgiler derslerinde “çevre sağlığı eşitsizlikleri” başlığı altında işlenebilir (Health and Environment Alliance, 2021a, Health and

Environment Alliance, 2021b). Ayrıca, öğrencilerin çevre adaleti haritalama araçları (ör. EJAtlas) kullanarak küresel örnekleri karşılaştırması, eleştirel coğrafya becerilerini geliştirir (Temper, Del Bene & Martinez-Alier, 2015).

4.2.2. Vandana Shiva ve Eko-feminizm

Vandana Shiva, küresel kapitalizmin doğayı ve kadın emeğini sömürsünü “biyokorsanlık” ve “monokültür tarım” üzerinden eleştirir (Shiva, 2005). Shiva’ya göre, endüstriyel tarımın yarattığı tohum tekelleşmesi ve toprak erozyonu, iklim krizini derinleştirirken, yerel ekoloji bilgisine sahip kadınların direnişi ise çözümün bir parçasıdır.

Bu perspektif, eğitimde şu uygulamalara yol açabilir:

- **Yerel Bilginin Değeri:** Köy enstitüleri modelinden esinlenerek, öğrencilerin yerel tarım tekniklerini (ör. permakültür) öğrenmesi ve nesiller arası bilgi aktarımını teşvik etmek (Armutlu & Armutlu, 2024; Çukur, 2008).
- **Toplumsal Cinsiyet ve İklim:** Kadın liderliğindeki iklim direnişleri (örn. Kenya’daki Green Belt Hareketi) üzerine vaka çalışmaları yapmak (Maathai, 2006).
- **Eko-feminist Pedagoji:** Ders kitaplarında, doğa ve kadın bedeninin sömürsünün tarihsel paralelliklerini irdeleyen metinlere yer vermek (Gaard, 2017).

4.2.3. Çevre Adaletinin Küresel-Gerilimli Doğası

Çevre adaleti, yerel ve küresel dinamikler arasında gerilimli bir alandır. Örneğin, Batılı ülkelerin “yeşil dönüşüm” projeleri, nadir toprak metallerinin Afrika’daki madenlerden çıkarılmasını gerektirir ve bu süreçte yerel ekosistemler tahrip olur (Büscher & Davidov, 2016). Sosyal bilgiler eğitimi, bu tür çelişkileri “yeşil kapitalizm” ve “sömürgecilik sonrası ekoloji” başlıkları altında tartışmalıdır.

4.3. Eğitimde Somut Uygulama Önerileri

4.3.1. Disiplinlerarası Müfredat Tasarımı

1. Coğrafya derslerinde, iklim göçmenlerinin rotaları ve bu göçün uluslararası politikaları nasıl şekillendirdiği analiz edilebilir (IPCC, 2022).
2. Ekonomi ünitelerinde, karbon borsalarının adaletsizlikleri ve “karbon kolonyalizmi” tartışılabilir (Bachram, 2004).

4.3.2. Aksiyon Odaklı Projeler

3. Öğrencilerin belediye iklim eylem planlarına katılımı için okul temelli lobi grupları kurmak (Eichinger ve diğerleri, 2022).
4. İklim adaleti temalı belgesel film festivalleri düzenlemek ve öğrencilerin yerel hikâyelerini görselleştirmesini sağlamak (Spiegel ve diğerleri, 2020).

4.3.3. Öğretmen Eğitimi

5. Hizmet içi eğitimlerde, çevre adaleti teorileri ve eleştirel pedagoji becerilerinin kazandırılması (Selby & Kagawa, 2013).

5. Sosyal Bilgiler Müfredatında İklim Adaleti

İklim değişikliği günümüzün en önemli küresel sorunlarından biri olarak, hem çevresel hem de sosyoekonomik dinamikleri derinden etkilemektedir. Bu bağlamda “iklim adaleti” kavramı; iklim değişikliğinin etkilerinin eşitsiz dağılımını, özellikle marjinal ve dezavantajlı grupların üzerindeki ağır sonuçlarını vurgulamaktadır (Schlosberg, 2007). Eğitim sisteminde, özellikle Sosyal Bilgiler müfredatında çevre ve sürdürülebilirlik konularının işlenişi, öğrencilere bu eleştirel perspektifi kazandırma noktasında kritik bir rol oynamaktadır (Yavruoğlu & Akbaş, 2024). Ancak, mevcut müfredat dokümanları temel olarak bilgi aktarımına odaklanmakta; iklim adaleti perspektifiyle derinlemesine bir analiz ve eleştirel sorgulama alanı oluşturma konusunda yetersiz kalmaktadır.

5.1. Müfredatın Mevcut Yapısı ve Çevresel Konuların İşlenişi

Her iki müfredat dokümanı, Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısını ve çevre ile doğa arasındaki ilişkiyi ele alırken, “Evimiz Dünya” öğrenme alanı altında doğal çevre, harita kullanımı, yerel coğrafi koşullar, doğal afetlerin etkileri ve sürdürülebilirlik kavramlarına yer vermektedir (MEB, 2024). Bu yapı, öğrencilerin yerel çevreyi tanımaları ve doğal kaynaklarla etkileşimlerini kavramaları açısından önemli olsa da, bu yaklaşımla sınırlı kalınması; çevresel sorunların nedenleri, sonuçları ve küresel eşitsizliklerle olan ilişkileri gibi eleştirel sorulara yeterince yanıt verilememesine yol açmaktadır.

Literatürde, çevre eğitiminin yalnızca tanımlayıcı bilgi aktarımından öte, eleştirel düşüncüyü ve analitik becerileri geliştirmesi gerektiği savunulmaktadır (Tilbury, 2011). Ancak, mevcut müfredat örnekleri öğrencilerin çevresel sorunları sadece betimlemelerine olanak tanımakta; iklim değişikliğinin toplumsal boyutlarını, ekonomik eşitsizlikleri ve uluslararası sorumlulukları tartışmaya yeterli yer vermemektedir.

5.2. İklim Adaleti Perspektifi ve Eleştirel Yaklaşımın Eksikliği

İklim adaleti, iklim değişikliğinin neden olduğu eşitsizlikleri, sanayileşmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki sorumluluk farklarını ve toplumsal kırılğanlıkları ele alan çok boyutlu bir kavramdır. Bu perspektiften bakıldığında; çevresel etkilerin sadece fiziksel boyutunun değil, aynı zamanda politik, ekonomik ve sosyal dinamiklerin de göz önüne alınması gerekmektedir (Bullard, 2000). Mevcut Sosyal Bilgiler müfredatında çevre konularının işlenişi, öğrencilerin yerel düzeyde çevre farkındalığı kazanmalarını hedeflese de, iklim adaletinin getirdiği eleştirel sorular – örneğin, küresel güç ilişkileri, tarihsel sorumluluklar ve çevresel eşitsizlikler – üzerine yeterli tartışma ve analiz yapılmamaktadır.

Bu durum, öğrencilerin çevresel sorunları sadece yüzeysel olarak anlamalarına, derinlemesine sorgulama yapamamalarına ve çözüm önerileri geliştirememelerine yol açmaktadır. Eğitimde eleştirel pedagojinin önemi, öğrencilerin mevcut bilgiyi sorgulayıp, alternatif perspektifleri değerlendirebilmeleri açısından literatürde geniş yer bulmaktadır (Brookfield, 2012). Ancak, müfredatta yer alan bilgiler bu eleştirel yaklaşımı destekleyecek düzeyde yapılandırılmamış görünmektedir.

5.3. Literatür Bağlamında Eleştirel Değerlendirme

Literatürde, çevre ve iklim adaleti konularının eğitim müfredatına entegrasyonunun önemine dair birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, UNESCO'nun sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi konularında yayınladığı raporlarda, çevresel konuların eleştirel düşünce ve katılımcı yaklaşımlarla işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere çevre sorunlarının sadece tanımlanması değil, aynı zamanda bu sorunların toplumsal yapı üzerindeki etkilerinin analiz edilmesi, farklı aktörlerin sorumluluklarının tartışılması ve çözüm yollarının geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (UNESCO, 2017).

Ayrıca, iklim adaleti perspektifi ile ilgili olarak Schlosberg (2007) ve Bullard (2000) gibi araştırmacılar, iklim değişikliğinin etkilerinin eşitsiz dağılımını ve bu durumun, özellikle düşük gelirli ve marjinal gruplar üzerinde yarattığı ağır sonuçları detaylandırmışlardır. Bu eleştirel perspektif, eğitimde öğrencilerin yalnızca çevresel bilgileri öğrenmelerinin ötesinde, aynı zamanda toplumsal adalet kavramlarını da içselleştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Ne yazık ki, mevcut Sosyal Bilgiler müfredatında bu tür derinlemesine eleştirel yaklaşımlar yeterince yer bulamamaktadır.

5.4. Uygulamalı Öneriler ve Müfredatın Geliştirilmesi

İklim adaleti perspektifinin müfredata etkin biçimde entegre edilmesi hem yerel hem de küresel çevresel sorunlara karşı bilinçli, eleştirel ve çözüm üretebilen bireyler yetiştirme hedefi açısından önemlidir. Bu bağlamda önerilebilecek bazı stratejiler şunlardır:

1. **Öğrenme Çıktılarının Revizyonu ve Genişletilmesi:** Müfredata, iklim adaleti, çevresel eşitsizlikler, uluslararası sorumluluklar ve küresel güç ilişkileri gibi konuları içeren öğrenme çıktıları eklenmelidir. Böylece, öğrenciler iklim değişikliğinin yalnızca yerel etkilerini değil, aynı zamanda küresel bağlamda yarattığı eşitsizlikleri de sorgulayabilirler.
2. **Disiplinlerarası Yaklaşımın Güçlendirilmesi:** Sosyal Bilgiler dersinde tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık ve kültür gibi alanların entegre edildiği disiplinlerarası yapı, iklim adaleti konusunun ele alınmasında zenginleştirici bir rol oynayabilir. Bu entegrasyon, öğrencilerin çevresel krizlerin tarihsel kökenlerini, ekonomik nedenlerini ve politik sonuçlarını analiz etmelerine olanak tanıyacaktır.
3. **Uygulamalı, Deneyimsel ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemleri:** Öğrencilerin çevre konularını yerel ve küresel bağlamda deneyimlemelerini sağlayacak saha çalışmaları, vaka analizleri, proje tabanlı öğrenme ve tartışma platformları oluşturulmalıdır. Örneğin, yerel çevre hareketlerinin incelenmesi, doğal afetlerin etkilerinin toplumsal boyutlarının araştırılması ve bu konularda çözüm önerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünce ve analitik becerilerini pekiştirecektir.
4. **Eleştirel Pedagoji Yaklaşımının Benimsenmesi:** Eğitimde eleştirel pedagojiyi destekleyecek yöntemlerin (örneğin, münazara, grup tartışmaları, interaktif seminerler) müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin çevresel konuları sorgulamalarını ve farklı perspektifleri değerlendirmelerini sağlayacaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiye dayalı değil aynı zamanda değerler ve sorumluluklar çerçevesinde hareket edebilmelerine zemin hazırlayacaktır.

Mevcut Sosyal Bilgiler müfredatları, çevre ve doğal kaynak konularında temel bilgi aktarımını hedefleyen bir yapı sunmaktadır. Ancak, iklim adaleti perspektifiyle yapılan eleştirel sorgulama, öğrencilerin çevresel sorunları yalnızca tanımlamakla kalmayıp, bu sorunların toplumsal, ekonomik ve politik boyutlarını da derinlemesine analiz edebilmeleri için kritik bir eksiklik oluşturmaktadır. Literatürde vurgulanan eleştirel çevre eğitimi yaklaşımları

(Tilbury, 2011; Brookfield, 2012) göz önüne alındığında, müfredatın iklim adaleti kavramını içerecek şekilde revize edilmesi, disiplinlerarası entegrasyonun güçlendirilmesi ve uygulamalı öğrenme yöntemlerinin artırılması elzemdir.

Bu eleştirel perspektifin müfredata entegre edilmesi, yalnızca yerel çevre bilincinin artırılmasına değil, aynı zamanda küresel ölçekte çevresel adaletsizlikler ve eşitsizlikler karşısında bilinçli, eleştirel ve çözüm odaklı vatandaşlar yetiştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Böylece, eğitim sistemi, sürdürülebilir ve adil bir gelecek inşa etme çabalarının temel taşlarından biri haline gelecektir.

6. Genç Aktivizm ve Eğitim

Günümüz dünyasında iklim değişikliği, toplumsal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla küresel bir kriz olarak kendini gösterirken; genç nesiller, hem risklere maruz kalmaları hem de gelecek beklentileri nedeniyle bu konuda daha duyarlı ve aktif hale gelmiştir. Eğitim kurumları, gençlerin eleştirel düşünme, demokratik katılım ve toplumsal sorumluluk kavramlarını benimsemelerinde temel rol oynamakta, genç aktivizmin teorik ve pratik temellerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen çalışmalar gençlerin hareketlerine ışık tutmaktadır (Castells, 2012; Giroux, 1988; Freire, 1970).

Eğitimin toplumsal dönüşümü destekleyen en önemli araçlardan biri olarak eleştirel pedagoji, öğrenme sürecini yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, aynı zamanda bireylerin bilinçlenmesi ve toplumsal değişime katkıda bulunması olarak tanımlar (Freire, 1970; Hooks, 1994). Dewey'nin deneyim temelli eğitimi, bireylerin aktif katılımı ve sorgulayıcı öğrenme süreçleriyle toplumsal gerçeklikleri yeniden inşa etme potansiyelini ortaya koyarken, Giroux'un eğitim ve toplumsal eleştiri üzerine görüşleri de gençlerin mevcut sisteme karşı geliştirdikleri direnç biçimlerini açıklamaktadır (Giroux, 1988; Giroux, 2004).

Genç aktivizmin oluşumunu anlamada Bourdieu'nun sermaye kuramı, gençlerin sosyal alanlardaki yerlerini, kültürel sermaye ve sembolik güç ilişkilerini analiz etmede önemli bir araçtır (Bourdieu, 1984). Ayrıca, Laclau ve Mouffe'nin hegemoni kuramı, gençlerin kimlik ve taleplerini şekillendiren politik söylemler üzerinde dururken, Sen'in (1999) 'Özgürlük Olarak Kalkınma' yaklaşımı, eğitim yoluyla kazanılan özgürlüğün genç aktivizmdeki yansımalarını ortaya koymaktadır (Laclau & Mouffe, 1985; Sen, 1999).

6.1. Gençlerin İklim Hareketindeki Rolü ve Eğitimle İlişkisi

Çevre eğitimi, gençlerin doğrudan çevresel sorunları deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanır. Çevre eğitimi gençlerin iklim hareketine katılımında hem bilgi hem de duyarlılık kazandırmaktadır (Huckle, 1993). Ayrıca, Sachs'ın (2015) sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı, eğitimin gençlerin çevresel farkındalıklarını artırmadaki kritik rolünü vurgular. Dewey'nin demokratik eğitime dair görüşleri, öğrencilerin aktif katılımının ve tartışma kültürünün gelişmesinde temel bir yapı taşı oluşturmuştur. Okullarda uygulanan proje temelli öğrenme, tartışma grupları ve interaktif seminerler, gençlerin eleştirel bilinçlerini güçlendirmekte ve onları toplumsal dönüşüm süreçlerine hazırlamaktadır (Dewey, 1938; Hooks, 1994; Topkaya, Daban & Altunlu, 2024). Bu süreç, gençlerin yalnızca tüketici değil, aynı zamanda üretici ve değişim ajanı olarak konumlanmasını sağlar.

6.2. Okul Temelli Aktivizm Modelleri ve Sosyal Bilgilerin Bu Süreçteki Yeri

Okul temelli aktivizm modelleri, gençlerin akademik bilgiyle pratik deneyimleri harmanlamasına olanak tanıyan çeşitli yöntemler içermektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin çevresel ve toplumsal sorunlara yönelik araştırmalar yapmalarını, yerel ve küresel düzeyde çözüm önerileri geliştirmelerini destekler (Bramwell-Lalor ve diğerleri, 2020). Öğrenci kulüpleri, seminerler ve saha çalışmaları gibi uygulamalı öğrenme aktiviteleri, gençlerin liderlik ve organizasyon becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır (Kahne, Crow, & Lee, 2013). Okul temelli aktivizm; yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp, yerel topluluklar ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde yürütülen projeleri de kapsamaktadır (Mittra, 2008). Bu tür entegrasyon, öğrencilerin sosyo-politik farkındalıklarını artırmakta ve gerçek yaşam deneyimlerini akademik bilgiyle harmanlamalarını sağlamaktadır (Westheimer & Kahne, 2004). Genç aktivizm, özellikle iklim hareketi bağlamında, eğitim yoluyla kazanılan eleştirel düşünme, demokratik bilinç ve toplumsal sorumluluk duygusunun bir yansıması olarak öne çıkmaktadır (O'Brien, Selboe, & Hayward, 2018). Okul temelli aktivizm modelleri ve disiplinlerarası yaklaşımlar, gençlerin bilgi birikimini pratik eyleme dönüştürmelerinde anahtar rol oynarken (Biesta, 2011); dijital medya ve küresel ağlar da bu hareketin hız kazanmasına katkıda bulunmaktadır (Bennett & Segerberg, 2012). Gelecekte, eğitim politikalarının gençlerin aktif katılımını destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması, çevre eğitimi ve demokratik öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması önem arz etmektedir (UNESCO, 2015). Ayrıca, akademik çalışmaların ve uygulama örneklerinin çeşitlendirilmesi, genç aktivizmin hem yerel hem de küresel

düzeyde daha etkili hale gelmesini sağlayacaktır (Taft & Gordon, 2013). Bu süreçte, yeni teknolojilerin, disiplinlerarası yaklaşımların ve yenilikçi eğitim modellerinin entegre edilmesi, gençlerin dönüşüm potansiyelini maksimize edecektir (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2009).

Sosyal bilgiler, Türkiye’de eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak, öğrencilerin tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ve toplumsal yaşamın dinamiklerine dair temel kavrayışlarını kazandırmayı hedefler (Yalçinkaya & Uslu, 2015). Bu ders, sosyal bilimlerin (örneğin sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji) soyut teorik bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirerek, gençlerin somut deneyimlerle pekiştirdikleri, eleştirel düşünme, toplumsal farkındalık ve aktif vatandaşlık becerilerini geliştiren özgün bir uygulama alanıdır (Körükçü & Tangülü, 2021;). Sosyal bilgiler dersinde işlenen içerikler, gençlerin yaşadıkları toplumun yapısını, güç ilişkilerini, kültürel mirası ve demokratik süreçleri anlamalarına olanak tanır. Bu bağlamda, dersin sunduğu tarihsel perspektif ve güncel toplumsal meselelerin analizi, gençlerin kendi yaşam deneyimlerini sorgulamalarını, çevrelerindeki sorunlara eleştirel bakış açıları geliştirmelerini sağlar. Böylece, sosyal bilgiler, gençlerin özellikle iklim hareketi gibi küresel sorunlara yönelik bilinçlenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Öğrenciler, geçmişte yaşanan toplumsal dönüşümleri ve bu dönüşümlerin arkasındaki nedenleri öğrenirken, benzer dinamiklerin günümüz dünyasında da izlerini sürdüğünü kavrayarak aktif katılım ve çözüm üretme becerilerini geliştirirler (Demirel ve diğerleri, 2001; Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2023). Özellikle, sosyal bilgiler dersinde çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma gibi konulara yer verilmesi, öğrencilerin iklim değişikliği gibi acil küresel sorunlara duyarlı hale gelmelerine katkı sunar. Bu müfredat entegrasyonunun gençlerin çevresel farkındalığını artırmada ve yerel düzeyde çevre temelli projeler geliştirmede etkili olacağı ifade edilmektedir (Kaya & Tomal, 2011; Karabulut & Metin, 2022; Tanrıverdi, 2010). Bu sayede, sosyal bilgiler dersinde edinilen teorik bilgiler, okul temelli aktivizm modelleri çerçevesinde pratik eylemlere dönüşerek, gençlerin doğrudan toplumsal sorunlarla yüzleşmelerine zemin hazırlar.

Ayrıca, sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin demokratik katılım ve eleştirel bilinç geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini de destekler (Turhan & Körükçü, 2023; Uslu & Geçgel, 2021). Dewey’nin deneyim temelli eğitimi (1938) ve Freire’nin eleştirel pedagoji yaklaşımları (1970), öğrencilerin sadece bilgi alıcıları değil; aynı zamanda bilgiyi sorgulayan, tartışan ve toplumsal dönüşüm süreçlerine aktif olarak katkıda bulunan bireyler olmalarını öngörür. Sosyal bilgiler, bu pedagojik yaklaşımların somut örneklerini sunarak, öğrencilerin toplumsal olayları

analiz etmelerine, yerel sorunları tespit etmelerine ve çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Karakuş, 2023). Öte yandan, sosyal bilgiler dersi, okul temelli aktivizm modellerinin uygulanmasında da kilit bir rol oynar. Ders kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmaları, proje tabanlı öğrenme aktiviteleri ve toplumsal hizmet projeleri, gençlerin teorik bilgilerini pratiğe dökme fırsatı buldukları uygulama alanlarıdır. Bu tür etkinlikler öğrencilerin liderlik, işbirliği ve problem çözme becerilerini güçlendirirken, toplumsal dayanışma ve yerel bilinç oluşumunu destekler (Çiftçi, 2006). Böylece, sosyal bilgiler sadece bilgi aktarımını değil; aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları toplumla etkileşime geçerek, aktif vatandaşlık rollerini benimsemelerini sağlayan bir araç haline gelir.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersi, gençlerin toplumsal yapıları anlama, eleştirel düşünme, demokratik katılım ve çevresel duyarlılık gibi becerilerini geliştirmede hayati bir öneme sahiptir. Sosyal bilimlerin kuramsal altyapısını pratik uygulamalarla bütünleştiren bu ders, gençlerin iklim hareketi ve diğer toplumsal hareketlere yönelik aktif katılımlarını teşvik eder. Böylece, sosyal bilgiler; gençlerin günümüzün karmaşık ve çok boyutlu küresel sorunlarına karşı donanımlı, bilinçli ve çözüm odaklı bireyler olarak yetişmelerinde kritik bir eğitim aracıdır (Karabulut & Gençtürk-Güven, 2020; Ludlow, 1992; Özdemir, 2006; Young, 2000).

7. Sonuç ve Öneriler

7.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde İklim Adaleti Konusunun Nasıl Ele Alınabileceğine Dair Teorik Öneriler

- **Disiplinlerarası Müfredat Entegrasyonu:** Sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık gibi alanları entegre ederek, iklim adaletinin toplumsal boyutlarını ortaya koyacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Öğrencilere, iklim krizinin sadece çevresel bir sorun değil, aynı zamanda tarihsel eşitsizlikler, ekonomik adaletsizlikler ve küresel güç dinamikleriyle bağlantılı olduğu anlatılmalıdır.
- **Eleştirel Pedagojinin Benimsenmesi:** Freire, Dewey ve Giroux gibi kuramcıların ışığında, öğrenci merkezli, diyalog temelli ve eleştirel bilinç geliştiren pedagojik yaklaşımlar kullanılmalıdır. Öğrenciler, iklim adaleti konularını tartışarak, sorgulayarak ve çözüm önerileri geliştirerek aktif bir öğrenme sürecine dahil edilmelidir.
- **Uygulamalı ve Deneysel Öğrenme Yöntemleri:** Saha çalışmaları, vaka analizleri, yerel çevre projeleri ve interaktif seminerler yoluyla öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökmesi sağlanmalıdır. Örneğin,

yerel çevre hareketlerinin incelenmesi, çevre adaleti haritalama araçlarının kullanılması ve dijital platformlar üzerinden tartışma gruplarının oluşturulması önerilebilir.

- **Çoklu Medya ve Teknolojik Araçların Entegrasyonu:** Dijital medya, video belgeseller, sanal simülasyonlar ve interaktif uygulamalar, iklim adaleti konusunun daha etkili öğrenilmesini destekleyebilir. Bu araçlar, öğrencilerin küresel örnekleri ve yerel uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelemelerine olanak tanıyacaktır.

7.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler: Öğrencilerin İklim Aktivizmi Deneyimlerinin İncelenmesi

- **Ampirik Araştırmaların Derinleştirilmesi:** Öğrencilerin iklim aktivizmine katılım süreçlerinin, motivasyonlarının ve karşılaştıkları zorlukların niteliksel ve niceliksel araştırmalarla incelenmesi gerekmektedir. Vaka çalışmaları, anketler ve odak grup görüşmeleri gibi yöntemler kullanılarak, öğrencilerin deneyimleri detaylı şekilde analiz edilebilir.
- **Dijital Medya ve İklim Aktivizmi Etkileşimi:** Dijital platformların, sosyal medya araçlarının ve çevrimiçi kampanyaların gençlerin iklim aktivizmi üzerindeki etkilerinin araştırılması, bu alanda önemli bir boşluğu dolduracaktır. Özellikle, dijital teknolojilerin öğrenci davranışları üzerindeki rolü ve etkileşim biçimleri ele alınmalıdır.
- **Çapraz Kültürel ve Bölgesel Karşılaştırmalar:** Farklı coğrafi bölgelerde ve kültürel bağlamlarda öğrencilerin iklim aktivizmi deneyimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmelidir. Bu karşılaştırmalar, yerel eğitim uygulamalarının küresel bağlamdaki yansımalarını ortaya koymada yararlı olabilir.
- **Öğretmen Perspektifi ve Müfredat Uygulamaları:** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, iklim adaleti konusunu müfredata nasıl entegre ettikleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar da araştırmaya dahil edilmelidir. Böylece, hem öğrenci hem de öğretmen deneyimleri üzerinden kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir.
- **Uzun Vadeli Etki Analizleri:** İklim adaleti odaklı eğitim uygulamalarının, öğrencilerin uzun vadeli toplumsal duyarlılık, aktif vatandaşlık ve çevresel davranışlar üzerindeki etkileri longitudinal (uzun süreli) çalışmalarla takip edilmelidir.

Kaynakça

- Arık, S. (2021). The predictive powers of organizational trust and justice on enabling school structure: a structural equation modelling approach. *African Educational Research Journal*, 9(2), 449-460.
- Armutlu, D. A., & Armutlu, R. (2024). Köy enstitüleri: Türkiye'nin kırsal kalkınma ve sosyal hizmetler üzerindeki etkileri. *Akademik Açı*, 4(2), 143-159. <https://doi.org/10.59597/akademikaci.1532884>
- Bachram, H. (2004). Climate fraud and carbon colonialism: the new trade in greenhouse gases. *Capitalism Nature Socialism*, 15(4), 5-20. <https://doi.org/10.1080/1045575042000287299>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage Publications.
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768.
- Biesta, G. (2011). Learning democracy in school and society: Education, life-long learning, and the politics of citizenship. *Springer*.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP], (2021). Turkey's first climate and environmental education using systems thinking began
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge. Harvard University Press.
- Bramwell-Lalor, S., Kelly, K., Ferguson, T., Gentles, C. H., & Roofe, C. (2020). Project-based learning for environmental sustainability action. *Southern African Journal of Environmental Education*, 36.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bullard, R. D. (2000). *Dumping in Dixie: Race, class, and environmental quality*. Westview Press.
- Büscher, B. & Davidov, V. (2016). *The ecotourism-extraction nexus*. Routledge.
- Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope: social movements in the internet age*. Polity Press.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çukur, D. (2008). Köy Enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye'de yapılmış tezlerde Köy Enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 151-162.

- Demirel, Ö. ve diğerleri (2001). “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi”. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (7-8 Haziran 2001) Bildirisi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Diniz-Pereira, J. E. (2021). Freirean Pedagogy in the MST’s Ecological Literacy. *Journal of Peasant Studies*.
- Eichinger, M., Bechtoldt, M., Bui, I. T. M., Grund, J., Keller, J., Lau, A. G., Liu, S., Neuber, M., Peter, F., Pohle, C., Reese, G., Schäfer, F., & Heinzl, S. (2022). Evaluating the Public Climate School—A School-Based Programme to Promote Climate Awareness and Action in Students: Protocol of a Cluster-Controlled Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8039. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138039>
- Fisher, D. R. (2019). The broader importance of# FridaysForFuture. *Nature Climate Change*, 9(6), 430-431.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gaard, G. (2015, March). Ecofeminism and climate change. In *Women’s Studies International Forum* (Vol. 49, pp. 20-33). Pergamon..
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2004). *The violence of organized forgetting: Thinking beyond the cultural turn*. Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Health and Environment Alliance. (2021a). *Kronik kömür kirliliği: Muğla özel dosyası*. https://www.env-health.org/wp-content/uploads/2022/01/CC_Briefing-Turkey_Mugla_TR.pdf
- Health and Environment Alliance. (2021b). *Kronik kömür kirliliği: Zonguldak özel dosyası*. https://www.env-health.org/wp-content/uploads/2022/01/CC_Briefing-Turkey_Zonguldak_TR.pdf
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet. Planetary Health*, 5(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015). The UN decade of education for sustainable development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research, 21*(3), 491–505. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084>
- IPCC. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Cambridge University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. *MIT Press*.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal, 54*(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Kahne, J., Crow, D., & Lee, N. J. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology, 34*(3), 419–441.
- Karabulut, Ö., & Gençtürk-Güven, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve çevresel duyarlılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3), 295–314
- Karabulut, Ş., & Metin, B. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konuların öğretimine ilişkin öğretmenlerinin düşünce ve faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 46–61. <https://doi.org/10.29065/usacead.1039503>
- Karakuş, A. (2023). Social Studies and artificial intelligence, *International Journal of Eurasian Education and Culture, 8*(24), 3079–3102. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.1813>
- Kaya, F. M., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 49–65.
- Körükçü, M., & Tangülü, Z. (2021). Individual and Global Social Responsibility Levels of Social Studies Pre-Service Teachers in Terms of Different Variables. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(3), 1008–1017.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Ludlow, L. (1992). *Social studies via social participation: Crossing the rubicon*. Memorial University of Newfoundland
- Maathai, W. (2006). *Unbowed: A memoir*. Knopf.
- Marques, A. R., & Reis, P. (2017). Research-based collective activism through the production and dissemination of vodcasts about environmental pollution in the 8th grade. *Sisyphus-Journal of Education, 5*(2), 116–137.

- Marques, A. R., & Reis, P. (2017). Research-based collective activism through the production and dissemination of vodcasts about environmental pollution in the 8th grade. *Sisyphus – Journal of Education*, 5(2), 116–137.
- Mitra, D. L. (2008). Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth. *SUNY Press*.
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- O'Brien, K., Selboe, E., & Hayward, B. M. (2018). Exploring youth activism on climate change: dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23(3). <https://www.jstor.org/stable/26799169>
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Reis, P., & Marques, A. R. (2020). Environmental Citizenship and Youth Activism. In A. Ch. Hadjichambis et al. (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 139–152). Springer.
- Sachs, J. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
- Schlosberg, D. (2007). *Defining environmental justice: Theories, movements, and nature*. Oxford University Press.
- Schlosberg, D. (2013). Theorising environmental justice: the expanding sphere of a discourse. *Environmental Politics*, 22(1), 37–55. <https://doi.org/10.1080/09644016.2013.755387>
- Selby, D., & Kagawa, F. (2013). *Climate Change in the Classroom: UNESCO Course for Secondary Teachers*. UNESCO.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Shiva, V. (2005). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. South End Press.
- Shrader-Frechette, K. (2002). *Environmental justice: Creating equity, reclaiming democracy*. Oxford University Press.
- Spiegel, S. J., Thomas, S., O'neill, K., Brondgeest, C., Thomas, J., Beltran, J., ... & Yassi, A. (2020). Visual storytelling, intergenerational environmental justice and indigenous sovereignty: Exploring images and stories amid a contested oil pipeline project. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2362.
- Taft, J. K., & Gordon, H. R. (2013). Youth activists, youth councils, and constrained democracy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 87-100.
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).

- Temper, L., Del Bene, D., & Martinez-Alier, J. (2015). Mapping the frontiers and front lines of global environmental justice: the EJAtlas. *Journal of Political Ecology*, 22(1), 255-278.
- Tilbury, D. (2011). Are we learning to change? Mapping global progress in education for sustainable development in the lead up to 'Rio Plus 20'. *Global Environmental Research*, 14(2), 101-107.
- Topkaya, Y., Daban, D., & Altunlu, A. (2024). Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 6(3), 447-359.
- Turhan, Ş., & Körükcü, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(102), 3483-3491. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10431505>
- Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV). (2023). Yeni Teknoloji Tabanlı Eğitim Modülleri Araştırma Raporu.
- Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* [Öğretim programı].
- Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* [Öğretim programı].
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*.
- Uslu, S., & Geçgel, Ş. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve millî değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1328-1342. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-816305>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Yalçınkaya, E., & Uslu, S. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. İçinde, R. Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*, Nobel Yayıncılık.
- Yavruoğlu, Z. S., & Akbaş, Y. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim adaleti ve iklim değişikliğine ilişkin argümantasyon düzeyleri. *Journal of Social Science and Values Education*, 5(1), 82-102. <https://doi.org/10.29329/jsvc.2024.1097.4>
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası'na Yönelik Tutumları¹

Ovlyaguly Durdymyradov²

Melek Körükcü³

Özet

Gerçekleştirilen bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük noktası temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 118 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Akın, Saraçlı, Kılıç ve Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen “Türk Dünyası Tutum Ölçeği” ile araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarında; cinsiyet, sınıf, yaş, son 1 yılda Türk Dünyası ile ilgili konferans/seminere katılma, Türk Dünyası ile ilgili ders alma, Türk Dünyası ülkelerine seyahat etme değişkenleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi, yaş, Türk Dünyası ile ilgili ders alma ile Türk Dünyası ülkesine seyahat etme değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı

- 1 Bu çalışma Doç. Dr. Melek KÖRÜKCÜ danışmanlığında Ovlyaguly DURDYMYRADOV tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası'na Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.
- 2 Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, atamjan09062021@gmail.com
- 3 Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, melekcorukcu@ohu.edu.tr, 0000-0002-7824-3497

görülmektedir. Son 1 yılda Türk Dünyası ile ilgili konferans/seminere katılma durumu değişkeni ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında, istatistiksel olarak Türk Dünyası ile ilgili konferans/seminere katılan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bulgulara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Türk Dünyası

Türk Dünyası, Türklerin yaşadığı bölgeye verilen basit isim olarak bilirse de birçok farklı milleti içinde barındıran geniş bir coğrafyayı temsil etmektedir. Mevzubahis bölgenin büyük bir çoğunluğunu Orta Asya toprakları oluşturmakta, Türk Dünyası'nda yaşayan halkların da nüfus açısından çoğunluğunu Orta Asya'daki Türkler oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türk Dünyası denildiğinde akla birçok farklı bölge gelse de Türklerin ana yurdu olarak kabul edilen Orta Asya bunların başında gelmektedir. Tarihte Türk adıyla kurulan ilk devlet bilindiği üzere M.S. 6. yüzyılda ortaya çıkan Göktürk Devleti'dir. Bu devlete ve bu devletin halkına Tukyü/Türk dendiği Çin kaynaklarında geçmektedir. Aynı zamanda Göktürk Devleti'nin ikinci döneminde dikilen yazıtlardan bu kelimenin "Türk" olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bugün dünyada yaşayan toplam Türk nüfusu (2021 verilerine göre) 250 milyonu bulmaktadır (TDPB, 2021). Bu da Türk Milleti'ni Çinliler, Hintliler ve Endonezyalılarından sonra dünyanın en kalabalık 4. nüfusu yapmaktadır. Mevzubahis nüfus bilgisine birçok farklı coğrafya ve birçok farklı devlet bünyesinde yaşayan Türk halkları dâhildir. Bu da göstermektedir ki Türkler geniş bir coğrafyaya yayılmışlardır.

Tarih boyunca Türk Dünyası'nda birçok farklı devlet ve uygarlık kurulmuş, yıkılmış, el değiştirmiş, birleşmiş ve ayrılmıştır. Bu uygarlıkların bazı önemli olanlarını incelemek, bilmek, tarihsel bilinç açısından oldukça önemlidir. Kişinin kendi soyunu anlaması, atalarını anlaması ve onların kahramanlıklarına tanıklık etmesi elzemdir. Bu bağlamda Türk Dünyası'nda geçmişten günümüze bütün Türk devletlerinin anlatılması, kültürel ve siyasi özelliklerine ayrıntılı olarak değinilmesi sosyal bilgiler öğretmenlerine düşen önemli görevlerden biridir. Tarihte Türkler tarafından kurulmuş olan önemli devletler şu şekilde sıralanabilir:

- Asya Hun (Büyük Hun) Devleti
- Göktürk (Kök Türk) Devleti
- Batı Göktürk Kağanlığı
- Doğu Göktürk Kağanlığı
- Avar Devleti

- Hazar Devleti
- Uygur Kağanlığı
- Kırgız Kağanlığı
- Karluk Devleti
- Peçenek Devleti
- Oğuz Yabgu Devleti
- Kuman-Kıpçak Devleti
- Türgiş Kağanlığı
- Karahanlı Devleti
- Gazneliler
- Büyük Selçuklu İmparatorluğu
- Harzemşahlar Devleti
- Karakoyunlular
- Akkoyunlular
- Timur İmparatorluğu
- Babür İmparatorluğu
- Altın Orda Devleti
- Kazan Hanlığı
- Kırım Hanlığı
- Sibir Hanlığı
- Kazak Hanlığı
- Karakalpaklar
- Nogay Orda
- Safeviler
- Osmanlı İmparatorluğu
- Cumhuriyet Türkiye
- Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti
- Türkistan Millî Birliği
- Tuva Halk Cumhuriyeti

-Batı Türkistan Cumhuriyeti

-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Tarihte birçok farklı Türk devleti kurulmuş olsa da farklı adlarla ve farklı bölgelerde birçok Türk beyliği ve kısa ömürlü Türk devleti de kurulmuştur. Bu devletlerin ve beyliklerin varlığı, Türk tarihinin zengin ve karmaşık yapısını yansıtmaktadır.

1.2. Türk Dünyası Jeopolitiği

Jeopolitik, bir ülke ya da bölgenin coğrafi konumunun, fiziksel çevresinin ve doğal kaynaklarının politik ve stratejik kararlar üzerindeki etkisini inceleyen kompleks bir disiplindir. Jeopolitik terimi, 19. Yüzyılın sonlarında ünlü Alman coğrafyacı Friedrich Ratzel tarafından ortaya atılmıştır (Köroğlu, 2004). Ayrıca jeopolitik kavramı siyasi güçlerin dünya üzerindeki dağılımlarını, etki ettikleri bölgeleri ve gerçekleştirdikleri faaliyetleri anlamlandırmak amacıyla kullanılmıştır. Jeopolitik, uluslararası anlamda devletlerin coğrafi konumlarının, doğal kaynaklarının ve çevresel özelliklerinin uluslararası politikaları ve stratejileri nasıl şekillendirdiğini analiz eder. Jeopolitiğin değişen ve değişmeyen unsurlarının bulunduğu söylenebilir (YÖK, 1997). Jeopolitiğin değişmeyen unsurları ülkenin dünya üzerindeki konumu, coğrafi anlamda karakteristik özellikleri olarak sıralanabilir. Jeopolitiğin değişen unsurları ise ülkedeki toplam nüfus, ekonomik durum, siyasi denge, yönetim biçimi, silahlı kuvvetler ve zaman olarak sıralanabilir (Köroğlu, 2004). Bu bağlamda jeopolitik kavramı birçok farklı unsurdan etkilenmekte olduğu gibi birçok farklı unsuru da ulusal ve uluslararası alanda etkilemektedir.

Türk dünyası, tarih boyunca çeşitli kültürel, siyasi ve ekonomik dinamiklerin merkezi olmuştur. Bu geniş coğrafya, Asya'nın kalbinden Avrupa'nın içlerine kadar uzanarak, çok sayıda devlet ve toplumu bünyesinde barındırmaktadır. Bu nedenle, Türk dünyasının jeopolitik önemi, yalnızca tarihi ve kültürel bağlarla değil, aynı zamanda sahip olduğu stratejik konum ile doğal ve beşerî kaynaklar ile de belirginleşir. Türk Dünyası Doğu ile Batı arasında köprü görevi görmektedir. Bu stratejik konum hem tarih boyunca hem de günümüzde büyük güçlerin ilgisini çekmiştir. Örneğin, Orta Asya'da bulunan Türk devletleri, İpek Yolu'nun geçiş noktalarında konumlanarak ticaretin merkezi olmuşlardır. Bugün de Orta Asya'daki Türk devletleri enerji kaynaklarının Batı'ya taşınmasında kritik rol üstlenmektedirler (Ersoy, 2018).

Türk dünyası, kültürel ve tarihi açıdan önemli bir mirasa ev sahipliği yapmaktadır. Orta Asya'dan Avrupa'ya kadar uzanan bu geniş coğrafyada,

Türkler farklı medeniyetlerle etkileşimde bulunmuş ve zengin bir kültürel mozaik oluşturmuşlardır. Bu kültürel bağlar, günümüzde Türk devletleri arasında sarsılmaz bir işbirliği ve dayanışma ortamı hazırlamaktadır. Örneğin, TÜRKSOY gibi organizasyonlar, Türk kültürünü ve dilini yaşatmak ve yaymak amacıyla önemli faaliyetlerde bulunmaktadır (Güngör Şahin, 2022). Türk Dünyası'nın jeopolitik önemi Türk dünyasında bulunmayan diğer ülkeler tarafından da dikkat çekmektedir fakat bölgede jeopolitik açıdan çeşitli sorunlar da baş göstermektedir. Bölgedeki dini, mezhepsel ve etnik çeşitlilik siyasi çatışmalara ve gerilimlere yol açabilmektedir. Özellikle Türk Dünyası'nın Orta Asya'da kalan kısmı ve Kafkasya topraklarında yerel güçler ve uluslararası güçler arasında rekabet sıkça görülmektedir (Ersoy, 2018). Lakin bu zorluklar çeşitli fırsatları da beraberinde getirmektedirler. Bölgesel işbirliği ve uyum sağlama çabaları Türk devletlerinin ekonomik, siyasi ve kültürel bağlarını güçlendirmektedir. Türk Devleti Teşkilatı (TDT) gibi yapılar ortak güvenliğin sağlanması ve ortak kalkınma planlarının oluşturulması konusunda önemli adımlar atmaktadırlar (Akengin, 2019).

Türk Dünyası'nın jeopolitik önemli, stratejik konumu, enerji kaynakları ve kültürel mirası ile belirginleşmektedir. Bu bölgedeki Türk devletleri ve Türk toplulukları hem tarih boyunca hem de günümüzde küresel dinamiklerde önemli bir rol oynamaktadırlar. Gelecekte bu jeopolitik avantajların, dezavantajların, risklerin ve zorlukların yönetilmesi Türk Dünyası'nın küresel arenada daha etkili ve güçlü bir konuma ulaşmasını sağlayacaktır.

2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türk Dünyası

Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Arkeoloji ve Hukuk gibi sosyal bilimlerin kapsamında olan bilimlere dair konuların pedagojik hedeflerle basitleştirilerek kazandırıldığı bir derstir. Sosyal bilimler insan ilişkilerine odaklı araştırmalar gerçekleştirirken; sosyal bilgiler, okullarda uygulanan bir eğitim programıdır ve demokratik seviyede vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak insan ilişkileri üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve sosyal bilimler kavramlarının birbiri ile bağlantılı olsa da birbirine karıştırılmaması gerekmektedir (Uslu ve Geçgel, 2021).

Sosyal bilgiler, temelinde hak ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. İnsanları gerçek hayata hazırlayan bu ders, sosyal anlamda ihtiyaç duyulan bilgilerin öğrencilere kazandırılmasını görev edinmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde 1924, 1926, 1948, 1968, 1985, 1998, 2005, 2018 ve 2024 yılında hem müfredat hem de içerdiği konular bakımında

değişiklikler geçirmiştir. Sosyal bilgiler dersi müfredatlarındaki değişiklikler ile hedefler ve amaçlar bakımından farklılıklar yaşamıştır. 1924 yılında sosyal bilgiler, Tarih, Coğrafya ve Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri aracılığıyla verilmiştir, bu derslerin ortak hedefleri arasında milli ve vatani duyguların güçlendirilmesi vardır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). 1924 yılında meydana getirilen yeni programda 1926 yılında yapılan değişikliklerle birlikte sosyal bilgiler öğretiminin amacının iyi bir vatandaş yetiştirmek ve vatan ve millet kavramlarına sahip çıkan bireyler yetiştirmek olduğu bilinmektedir. 1948 programında ise İkinci Dünya Savaşı'nın etkileri görülmektedir, insanın çevreyle olan ilişkisi ve ekonomik anlamda bilinçli bir insan olmak üzerinde durulan konulardır. Daha sonraki süreçlerde 1968 yılındaki değişikliklerle birlikte tarih, yurttaşlık bilgisi ve coğrafya dersleri "Sosyal bilgiler" adındaki tek ders haline gelmiştir (Binbaşoğlu, 1999). 1985 yılında ise ülkede 1980 yılında gerçekleşen askeri darbenin, sosyal bilgiler öğretim programını da etkilediği görülmektedir. Sosyal bilgiler, Milli coğrafya, milli tarih ve vatandaşlık bilgisi şeklinde üç ders olarak bu dönemde yapılandırılmıştır (MEB, 1988). 1998 programı ülkemizde sekiz yıl zorunlu eğitim uygulaması varken hazırlanmıştır ve tarih, coğrafya ve sosyal bilgilerin temelini oluşturan sosyal bilimlere ait bilgiler sosyal bilgiler adında bir bütün haline getirilmiştir. 2005 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programı, 2003 yılında hazırlanmış olup köklü değişikliklerle beraber yapılandırmacı bir öğretim anlayışına dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci dış uyaranların edilgen bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Kaya vd., 2018). 2015 yılında 2005 programında yer alan öğrenme alanı sayısı dokuzdan yediye düşürülmüştür.

2018 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda gerek genel amaçlar gerek kazanımlar gerekse öğrenme alanları gibi birçok alanda değişiklikler meydana gelmiştir. Örneğin öğretim programının genel amaçlarında "Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır." amacı 2018 programında çıkarılmıştır (MEB, 2005). Aynı alanda "Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanır.", "Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları.", "Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları.", "Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri." amaçları da 2018 programında dahil edilmiştir (MEB, 2018). 2005 programında 174

ayrı kazanım yer alırken 2018 programında bu sayı 131'e düşürülmüştür. Öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına bakıldığında ise Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanları 2018 programında çıkarılmış olup Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı dahil edilmiştir (Kalaycı ve Baysal, 2020).

2018'den itibaren eğitimde aktif olan sosyal bilgiler öğretim programı öğrencilerin toplumsal, tarihi, coğrafi ve birçok farklı sosyal bilimlere üzerine bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir müfredattır. Programda yer alan "Kültür ve Miras", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında Türk Dünyası'na dair konulara geniş bir çerçevede yer verilmektedir. Öğretim programında Türk Dünyası'nın geçmişi "Kültür ve Miras" ve "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanlarında incelenirken Türk Dünyası'nın günümüzde ve gelecekteki durumları "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında incelenmektedir. Türk Dünyası tarihinde yönetim ise "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında verilmektedir.

Tarih, sosyal bilgiler disiplinleri arasında çok özel ve önemli bir yere sahiptir. Bu denli önemli olmasının nedeni, sosyal bilgiler programının amaç ve vizyonunda belirtilen ifadelerin ancak tarih biliminin konularıyla gerçekleşebilmesi ve tarihin, etkin ve demokratik bireyler yetişmesine olanak sağlamasıdır. Tarih disiplini, sosyal bilgilere büyük katkılar sunarak, yeni nesillere günümüz dünyasının gerektirdiği becerileri kazandırır ve vatandaşlık eğitimleri için gerekli ortamı yaratır. Bu ortam, tarihçilerin özgü yöntemlerinin desteğiyle, ilköğretim öğrencilerine ilerleyen yaşamlarında barış, hoşgörü ve toplumsal duyarlılık gibi etkin yurttaş olmanın gereklerini; zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği kavrama, eleştirel düşünme ve empati gibi becerileri kazandırmayı hedefler. Sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin tarih bilimiyle ilgili geçmiş bilgisine sahip olma, tarih bilinci, tarihsel anlayış ve düşünme yeteneği, empati kurma, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, kanıta dayalı öğrenme ve sorgulama, kronoloji ve sözlü tarih bilgisi gibi beceri, değer ve bilgileri edinmeleri amaçlanır. Konular arasında, geçmişten bugüne toplumlar, devletler ve milletler; bunların ortaya çıkışları, siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkileri ve değerleri, kültürel mirasları bulunur. Ayrıca, vatanseverlik, fetih, vatan, harita, gaza, cihat, istimalet, gelenek, ıslahat, tören, milat, uygarlık, reform, Rönesans, keşif, kurultay ve saltanat gibi pek çok kavram öğretilmeye çalışılır (Öztaşkın, 2018). Bu kavramların birçoğunun Türk tarihi, Türk kültürü ve Türk Dünyası kapsamına girdiği dikkat çekmektedir.

2.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Türk Dünyası

Türk Dünyası, ortak kültürel ve tarihi bağları olan geniş bir coğrafyayı kapsamaktadır. Bu nedenle Türk Dünyası'nı kapsayan konular, sosyal bilgiler öğretim programlarında geçmişten günümüze kadarki yelpazede önemli bir yer tutmuştur ve halen tutmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim-öğretim daha çok medreseler üzerinden yürütülmekteydi ve günümüzdeki gibi müfredat bütünlüğü bulunmamaktaydı. Bu dönemde sosyal bilgiler dersi ismen olmasa da tarih ve coğrafya dersleri sosyal bilgiler eğitiminin temelini oluşturmaktaydı. Fakat Türk Dünyası'nı ilgilendiren konulara günümüzdeki öğretim programlarındakine nazaran daha az yer veriliyordu. Bunun nedeni ise eğitim ve öğretimde Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihine ve İslam tarihine daha çok yer verilmesiydi (Akyüz, 2021).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türk eğitim sisteminde köklü reformlar yapılmış olup eğitim-öğretimde birlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü farklı biçimlerde eğitim veren, müfredatları arasında birlik olmayan okullar Osmanlı'nın eğitim sisteminde bir çöküntü oluşturup kültürel birliğin oluşmasına ve güçlenmesine bir nevi engel olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğiyle gerçekleştirilen eğitimde reform hamleleri, modern ve laik bir eğitim sisteminin meydana gelmesini sağlamıştır. Bu dönemde, Türk dünyasına ilişkin konular, tarih ve coğrafya dersleri aracılığıyla daha geniş bir perspektiften ele alınmaya başlanmıştır. 1940'larda ve daha sonraki yıllarda kabul edilen eğitim-öğretim programlarında Türk tarihine ve Türk kültürüne yönelik konulara özel bir önem verilmiş ve bu konular bağlamında Türk Dünyası'nın öğrenciler tarafından iyi anlaşılması amaçlanmıştır. 1980'li yıllardan itibaren, Türkiye'de eğitim programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bunun en önemli nedenlerinden biri 1980 yılında gerçekleşen askeri darbenin her alanda etkisinin görülmesidir. Bu dönemde, Türk dünyasına ilişkin konular, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde daha fazla vurgulanmaya başlandı. 1985 yılında kabul edilen sosyal bilgiler öğretim programında, Türk dünyası konularına özel bir önem verilmiş ve bu konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması amacıyla çeşitli etkinlikler ve projeler önerilmiştir. 1980 sonrası dönemde, Türk dünyası konuları, Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte yeniden şekillenen dünya düzeninde, Türk Cumhuriyetleri ile ilişkilerin geliştirilmesi çerçevesinde önem kazanmıştır (Yalçın ve Akhan, 2009).

2000'li yıllardan itibaren, küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim programlarında da önemli değişikliklere yol açmıştır. 2005 ve 2018 yıllarında kabul edilen sosyal bilgiler öğretim programlarında,

Türk dünyası konularına geniş bir yer verilmiş, bu konuların öğrencilere daha etkin bir şekilde öğretilmesi amacıyla çeşitli yöntem ve teknikler önerilmiştir. Bu programlarda, öğrencilerin Türk dünyasının tarihi, coğrafyası, kültürü ve günümüzdeki durumu hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Özellikle 2018 programında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kültürel miras bilincinin artırılması ve Türk dünyası ile ilgili projeler yapılması teşvik edilmiştir (MEB, 2018; Uslu ve Çetin, 2022).

Günümüzde faal olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programına bakıldığında bağımsızlık, estetik, barış, bilimsellik, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, adalet ve saygı değerlerinin Türk Dünyası ile doğrudan bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu değerlerden bilimsellik, Türk Dünyası'nın bilim dünyasına tarih boyunca sağladığı katkılar dolayısıyla Türk Dünyası ile ilişkilidir. 2018 öğretim programında yer alan becerilere bakıldığında "Araştırma", "Mekânı Algılama", "Kanıt Kullanma", "Sosyal Katılım", "Zaman ve Kronolojiyi Algılama", "Empati", "Harita Okuryazarlığı", "Değişim ve Sürekliliği Algılama" becerilerinin Türk Dünyası ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Öztürk ve Kafadar, 2020). Mevzubahis beceriler tüm sınıf düzeylerinde dengeli bir dağılıma sahiptir.

2018 öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına bakıldığında Türk Dünyası'na dair konuları en çok içeren öğrenme alanının "Kültür ve Miras" olduğu görülmektedir. Ayrıca "Birey ve Toplum", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Küresel Bağlantılar", "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanları da Türk Dünyası ile ilgili konuları içermektedir. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı ise genel olarak Türk Dünyası'na dair konuları ele almadığı için bu kapsamda değerlendirilmemiştir.

2.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları ne düzeydedir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları istatistiksel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Sosyal bilgiler adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları istatistiksel olarak sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları istatistiksel olarak yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları istatistiksel olarak son 1 yılda Türk Dünyası ile ilgili konferans/seminere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları istatistiksel olarak Türk Dünyası ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumları istatistiksel olarak Türk Dünyası ülkelerine seyahat etme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyasına yönelik var olan tutumlarını betimlemek hedeflenmiştir. Buna göre araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yöntemi olarak Karasar (2005) tarafından açıklanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örneklem türü Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012: 96) tarafından uygulama yapılan öğelerin ulaşılabilir öğelerden seçilmesi olarak açıklanmıştır. Gönüllülük esası temel alınarak araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 118 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının 74'ü kadın, 44'ü erkektir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Akın, Saraçlı, Kılıç ve Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen "Türk Dünyası Tutum Ölçeği" ile araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, sınıf, yaş, anne meslek, baba meslek, ilköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre yaşanan yerleşim yeri, anne ve baba eğitim düzeyi, mezun

olunan lise türü, son bir yılda Türk Dünyası ile ilgili kitap okuma, son bir yılda Türk Dünyası ile ilgili herhangi bir konferans veya seminere katılma, üniversitede Türk Dünyasına yönelik bir ders alma, Türk Dünyası'ndan bir ülkeye seyahat etme değişkenleri yer almaktadır. Akın, Saraçlı, Kılıç ve Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen "Türk Dünyası Tutum Ölçeği" bilişsel 8, duyuşsal 11 ve davranışsal 6 madde olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Türk Dünyası Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan değişkenlerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerin kullanımının durumunun belirlenmesi için dağılım normalliği testi gerçekleştirilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin tespit edilmesi sonucunda; Cinsiyet; Anne Meslek, Baba Meslek, Son Bir Yılda Türk Dünyası İle İlgili Kitap Okuma, Son Bir Yılda Türk Dünyası İle İlgili Herhangi Bir Konferans veya Seminere Katılma, Üniversitede Türk Dünyasına Yönelik Bir Ders Alma, Türk Dünyası'ndan Bir Ülkeye Seyahat Etme değişkenlerinin analizinde Bağımsız Örneklem İ için t-Testi, Sınıf, Yaş, İlköğretimi Bitirinceye Kadar En Uzun Süre Yaşanılan Yerleşim Yeri, Anne ve Baba Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Lise Türü değişkenlerinin analizinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizin'de meydana gelen farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası'na Yönelik Tutumları Ne Düzeydedir? Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu yönündedir. Buna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Tablo 1'de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türk Dünyası Tutum Ölçeği	n	\bar{X}	Düzye
Toplam Puan Ortalaması	118	3.22	Yüksek

Türk Dünyası tutum ölçeğindeki sorulara sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında “Çok Düşük (Kesinlikle Katılmıyorum) ($1.00 < \bar{X} \leq 1.80$), Düşük (Katılmıyorum) ($1.81 < \bar{X} \leq 2.60$), Orta (Kararsızım) ($2.61 < \bar{X} \leq 3.40$), Yüksek (Katılıyorum) ($3.41 < \bar{X} \leq 4.20$), Çok Yüksek (Tamamen Katılıyorum) ($4.21 < \bar{X} \leq 5.00$)” aralıkları temel alınmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası tutum ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamasının yüksek düzeyde ($\bar{X} = 3.54$ (Katılıyorum) ($3.41 < \bar{X} \leq 4.20$) olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgudan hareketle Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası tutumlarının “yüksek” düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının istatistiksel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönündedir. Buna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Tablo 2’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Tutum Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kadın	74	77.80	14.96	116	2.55	.012*
Erkek	44	85.11	15.18			

* $p < .05$

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmen adaylarına lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2’de [$t_{(116)} = 2.55$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası tutum düzeylerinde cinsiyetin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Sınıf Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının istatistiksel olarak sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönündedir. Buna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Tablo 3’te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Sınıf Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Tutum Düzeylerine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Sınıf	n	\bar{x}	Ss		KT	sd	KO	F	p
1. Sınıf	37	83.70	17.66	Gruplar Arası	861,262	3	287,087		
2. Sınıf	24	78.96	11.26	Gruplar İçi	26862,162	114	235,633		
3. Sınıf	19	75.79	13.08	Toplam	27723,424	117		1,218	.306
4. Sınıf	38	80.80	16.14						
Toplam	118	80.53	15.39						

Tablo 3'te Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(3-117)} = 1.218, p > .05$].

4.4. Yaş Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının istatistiksel olarak yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönündedir. Buna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Tablo 4'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Tutum Düzeylerine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Yaş	n	\bar{x}	Ss		KT	sd	KO	F	p
18	13	78.46	18.44	Gruplar Arası	306,771	4	76,693		
19	11	85.09	19.40	Gruplar İçi	27416,652	113	242,625		
20	25	80.32	13.02	Toplam	27723,424	117		.316	.867
21	26	80.88	14.87						
22 ve üzeri	43	79.88	15.41						
Toplam	118	80.52	15.40						

Tablo 4'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasındaki durum incelenmiştir. Buna göre *One-Way ANOVA* analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-117)} = .316, p > .05$].

4.5. Konferansa/Seminere Katılma Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının istatistiksel olarak Türk Dünyası ile ilgili konferansa/seminere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönündedir. Buna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Tablo 5'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası ile İlgili Konferans/Seminere Katılma Durumu Değişkenine Göre Türk Dünyası Tutum Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Türk Dünyası ile İlgili Konferans/Seminere Katılma Durumu	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Evet	47	82.49	17.34	116	1.129	.261
Hayır	71	79.22	13.94			

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ile ilgili konferansa/seminere katılma durumu değişkeni ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(116)}=3.843$; $p<.05$] Tablo 5'te görülmektedir. Buna göre elde edilen bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının son 1 yılda Türk Dünyası ile ilgili konferans/seminere katılma durumlarının Türk Dünyasına yönelik tutum düzeylerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Türk Dünyası İle İlgili Bir Ders Alma Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının istatistiksel olarak Türk Dünyası ile ilgili bir ders alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönündedir. Buna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Tablo 6'da yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası ile İlgili Bir Ders Alma Değişkenine Göre Türk Dünyası Tutum Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Türk Dünyası ile İlgili Ders Alma Durumu	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Evet	62	80.10	13.67	116	.317	.752
Hayır	56	81.00	14.21			

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ile ilgili ders alma durumu değişkeni ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(116)} = .317$; $p > .05$] bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu, Tablo 6'da görülmektedir. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ile ilgili ders almalarının Türk Dünyasına yönelik tutum düzeylerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Türk Dünyası Ülkelerine Seyahat Etme Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının istatistiksel olarak Türk Dünyası ülkelerine seyahat etme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönündedir. Buna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Tablo 7'de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7. Türk Dünyası Ülkesine Seyahat Etme Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Tutum Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Türk Dünyası Ülkesine Seyahat Etme Durumu	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Evet	14	81.14	23.33	116	.136	.892
Hayır	103	80.54	14.19			

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ülkesine seyahat etme değişkeni ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(116)} = .136$; $p > .05$] bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu, Tablo 7'de görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ülkesine seyahat etme durumlarının Türk Dünyasına yönelik tutum düzeylerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

5. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ile benzerliklerimizin ve aynılıklarımızın farkında olduğunu da göstermektedir. Tarihte Türk adının ve Türk milletinin isminin geçtiği ilk yazılı metin Orhun Kitabeleri'dir. 732 ve 735 yıllarında yazılan kitabelerde "Hakan babam, doğudan batıya at koşturup Türk milletini tekrar topladı, birleştirdi. Türk devletini diriltti." (Ergin, 2008) ifadeleri 20. yüzyılda Türk Dünyası'nın bütünleşmesi ve Türk milli kimliğinin güçlendirilmesi noktasında yeniden vücut bulmuştur. Zira ulaşılan sonuç da bu dirilmeyi destekler niteliktedir. Türk Dünyası 2040 Vizyonu'nda (Türk Devletleri Teşkilatı, 2024) ulusal kültür, eğitim ve gençlik politikalarında uyumun artırılması; Türk Dünyası'nda birlik, beraberlik ve dayanışma bilincine sahip bir nesil yetiştirilmesi; ortak Türk tarihi, kültürü, dili, edebiyatı ve coğrafyası ile ilgili bilimsel ve analitik araştırmaların yoğunlaştırılması; üye devletlerdeki okul müfredatlarında bu konulara ilişkin olarak yer alan seçmeli derslerin eklenmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası algılarının yüksek çıkması bu amacın gerçekleşmesinde ve sosyal bilgiler dersinde istenilen hedefe ulaşılmasında etkili olacaktır. Zira Türk ismi aynı zamanda siyasi bütünlüğü olan soydaş devletlerin ve halklarının da adıdır. Türk Devletlerinin maddi, manevi ve milli değerlerinin, kültürlerinin tanınması, bilinmesi ve korunmasında, ortak paydaların öğrencilere aktarılmasında sosyal bilgiler öğretmenleri kilit rol oynamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada erkek öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarında bilişsel ve duyuşsal farkındalığın kadın öğretmen adaylarına göre farklı olduğunu söyleyebiliriz. Kadın ve erkek sosyal yaşamın en temel parçasıdır. Onlarsız bir toplum düşünülemez. Ancak aile ortamı, arkadaş çevresi, toplumsal cinsiyet önyargıları, yetiştirilme tarzı, temel değerlerin edinimi gibi faktörler bireylerin farkındalıklarını etkilemektedir. Ulaşılan sonuçta da bu faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu noktada, lisans eğitiminde sınıf düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarında etkili olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasındaki durum incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda yaş düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarında etkili olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının son 1 yılda Türk Dünyası ile ilgili konferans/seminere katılma durumu değişkeni ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında, istatistiksel olarak Türk Dünyası ile ilgili konferans/seminere katılan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Biz Türkler dünyada yedi kıtaya yayılmış bir milletiz. Siyasi noktada farklı devlet çatıları altında yaşıyor olsak da ortak bir dile, geçmişe ve kültüre sahibiz. Ulaşılan bu bulgu Türk dünyasının geçmişinin ve bugününün bilinerak geleceğinin şekillenmesinde konferans ve seminerlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu etki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası tutumlarında ortak bir payda oluşturarak temel becerilerine yön verecektir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ile ilgili ders alma durumu değişkeni ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk Dünyası birlik içerisindedir ve bu birlikteliğin gelecek yıllarda devam etmesi elzemdir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'nın siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına hakim olduklarını söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası ülkesine seyahat etme değişkeni ile Türk Dünyası tutum düzeyleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. 21. Yüzyıl bilgi ötesi bir topluma geçiş sürecidir. Dijitalleşmenin artması ile birlikte sınırlar kalkmıştır. Sınırlar kalksa dahi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Mustafa Kemal Atatürk'ün belirlediği hedef doğrultusunda ilerlediği, Türk Dünyası ile manevi köprüleri her daim sağlam tuttuğu söylenebilir.

6. Öneriler

Bu araştırma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bulguların karşılaştırılması noktasında araştırmanın bir benzeri farklı üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde eğitimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası'na yönelik tutumlarını belirlemek ve karşılaştırmak amacı ile bu çalışmada uygulanan veri toplama

aracının farklı branşlarda eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarına uygulanması önerilmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Türk Dünyası'na yönelik tutumları araştırılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin Türk Dünyası'na yönelik tutumları araştırılabilir.

Kaynakça

- Akengin, H. (2019). *Siyasi coğrafya: jeopolitik ve Ortadoğu jeopolitiği üzerine bir değerlendirme. beşeri ve iktisadi coğrafya araştırmaları: Prof. Dr. Nuran Taşlıgil'e armağan*. Eski Babil Yayınları.
- Akpınar, M., Kaymakçı, S.(2012) Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.20(2). 605-626.
- Akyüz, Y. (2021).*Türk eğitim tarihi*. Pegem Yayınları.
- Ergin, M. (2008). *Orhun Abideleri*. Boğaziçi Yayınları.
- Ersoy, R. (2018). Kafkasya'nın kültür jeopolitiği ve Türk dünyası. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 798-807. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510236>
- Güngör Şahin, M. (2022). Bölgesel liderlik bağlamında Türk dış politikasının jeopolitik gerçeği: Türk dünyası. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, Özel sayı, 5-37. <https://doi.org/10.17752/guvenlikstrtrj.1080249>
- Kaya, H. İ., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2018). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım uygulamalarında öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(44), 75-84.
- Koroğlu, V. (2004). Jeopolitik ve jeopolitik ilminin nüfus unsuru açısından Türkiye Avrupa Birliği ilişkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 27-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB].. (1988). *Ortaokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim tarihi: 19.05.2024).
- Öztaşkın, Ö. B. (2018). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler, R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.), sosyal bilgilerin temelleri. Anı yayıncılık.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Uslu, S., & Çetin, M. (2022). Character and values for world citizenship the case of social studies prospective teachers. *International E-Journal of Educational Studies*, 6(11), 56–69.
- Uslu, S., & Geçgel, Ş. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1328–1342.

Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 842-873.<http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.414578>

Sosyal Bilgilerde Felsefi Düşünce Öğretimi: Güncel Toplumsal Meselelerin Ele Alınmasında Felsefi Düşüncenin Sosyal Bilgiler Öğretimine Entegre Edilmesi

Şükran Geçgel¹

Mehmet Çetin²

Özet

Bu bölümde felsefi düşüncenin kökenleri, temel özellikleri ve eğitimdeki uygulamalarını ele almak amaçlanmıştır. İnsan doğasının merak etme ve sorgulama eğiliminden doğan felsefi düşünce, Aristoteles, Hobbes, Kant, Spinoza ve Berkeley gibi filozofların katkılarıyla gelişim göstermiştir. Metinde, felsefi düşüncenin kapsamlılık, derinlemesine analiz ve esneklik boyutları açıklanırken; bu özelliklerin bireylerin problemlere yaklaşımında ve eleştirel düşünme becerilerinde nasıl etkili olduğu tartışılmaktadır. Ayrıca, felsefi düşünce öğretiminin, özellikle sosyal bilgiler dersinde güncel olayların ve toplumsal meselelerin ele alınması yoluyla öğrencilerin analitik, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmedeki önemi vurgulanmıştır. Sokratik yöntem, beyin fırtınası ve örnek olay analizi gibi uygulama teknikleri üzerinden, felsefi düşüncenin eğitimdeki yeri ve işlevi detaylandırılarak, bu yaklaşımın etkili vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

1. Felsefi Düşünce

İnsan, doğası gereği bilinçli bir varlık olarak yaşamı sorgulama ve anlamlandırma çabası içinde hareket etmektedir. Bu sorgulama ve beraberinde gelişen anlamlandırma süreci, felsefi faaliyetlerin temelini oluşturmaktadır. Ünlü Yunan filozofu Aristoteles (MÖ 384-322), felsefenin

1 Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sukrangeccell@gmail.com, 0000-0002-7582-6291

2 Dr., mhmt.cetin10@gmail.com, 0000-0002-3065-1969

Antik Yunan'daki doğuşunda, ilk filozofların duyduğu merak ve hayretin belirleyici bir rol oynadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Hobbes de "Gördüğü olayların sebeplerini araştırmak insanoğlunun doğasına özgüdür, bazıları bunu daha fazla, bazıları ise daha az yapar; ancak herkes en azından kendi iyi ya da kötü kaderinin nedenlerini sorgulayacak kadar meraklıdır." şeklinde ifade etmiştir (Hobbes, 2008). Dolayısıyla, felsefeyle uğraşmak için en temel gereklilik, merak ve hayret etme yeteneği olarak bilinmektedir (Cevizci, 2012 s.4-5). Felsefenin etimolojik kökeni incelendiğinde, Grekçe *Philosophia* (bilgelik sevgisi) teriminin, bilgiyle dost olmayı öngörmesinin yanı sıra ister insan bilgisine ister ilahi bilgiye yönelik olsun, tüm varlıkların kökenini bilmek ve sevmek olarak açıklanmaktadır (Küyel,1976, s.10). Kant, felsefeyi "akla dayalı gerekçelerle meşruiyetini sağlama veya haklılığını ortaya koyma iddiasında bulunan bir zihinsel etkinlik biçimi" olarak tanımlamıştır (Arslan, 2012 s.29). Spinoza'ya göre felsefe, genel bir matematik anlayışı niteliğindeki, Berkeley felsefeyi bilgelik ve doğruluğun eş zamanlı olarak araştırılması olarak açıklamaktadır (Koç, 2009 s.223). Felsefenin, insanın temel uğraş alanlarından biri olması nedeniyle, düşünce tarihinde farklı dönemlerde ve kültürlerde çeşitli bakış açılarına göre şekillendiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle felsefi düşünce, insanın evreni, bilgiyi ve varoluşu anlama çabasının temelini oluşturarak, farklı dönem ve kültürlerde çeşitlenen felsefi yaklaşımların ortak paydası olmuştur.

Felsefi düşünce, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözme sürecinin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Felsefi düşüncenin, felsefe yapma etkinliğine uygun bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için kapsamlılık, derinlemesine analiz (nüfuz etme) ve esneklik gibi boyutlar önemli bir rol oynamaktadır.

1.1. Felsefi Düşünce Boyutları

Kapsamlılık: Felsefi düşünmenin en belirgin özelliklerinden birisi kapsamlı düşünme, yaşamı veya problemleri bir bütün içerisinde görmeyi açıklamaktadır.

Derinlemesine Analiz (Nüfuz Etme): Karşılaşılan günlük problemlerin çözümünde sorunların temeline inmeyi ifade etmektedir.

Esneklik: Felsefi düşünmeyi ayırt eden üçüncü nitelik, esnek düşünmedir. Psikolojik durumlar ve esneklikten yoksunluk, bazı bireylerin sorunlara yaklaşımını kısıtlayıcı bir etken olmaktadır. Duygusal stres altındaki bireylerin, karşılaştıkları sorunlara sert ve uygun olmayan biçimlerde tepki verdikleri sıklıkla gözlemlenmektedir (Büyükdüvenci, 1984).

Kale (1994)'de felsefi düşüncenin temel boyutlarını; objektif bakış açısı, ontolojik perspektif, analiz ve sentez yetisi, tümevarım ve tümdengelimli düşünme, hoşgörü, eleştirel yaklaşım ve sorgulama olarak açıklamaktadır. Bolay (2007), felsefenin derinlemesine düşünme, sorgulama ve eleştirel bakış açısı boyutlarına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Gökberk (1990), felsefi düşüncenin kuşkucu, irdeleyici, çözümleyici, eleştirel boyutlarını vurgulamaktadır.

Günümüz bilgi çağında bireylerin karşılaştıkları bilgi ve olayları yüzeysel olarak kabul etmek yerine analiz etmeleri, sorgulamaları ve kendi mantıksal çerçevelerinde değerlendirmeleri açısından, eleştirel düşünme, sorgulama ve mantıklı akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu noktada, felsefi düşünce öğretimi, bireylerin düşünsel yetkinliklerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

1.2. Felsefi Düşünce Öğretimi

İnsanlık tarihi boyunca felsefe, bireylerin bilgiyi anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçlerinde rehberlik eden bir disiplin olmuştur. Günümüz dünyasında ise hızla değişen bilgi akışı ve çeşitli düşünsel yaklaşımlar karşısında bireylerin değişmez kabullerden uzak, esnek ve çok yönlü düşünebilmesi giderek büyük bir gereklilik hâline gelmektedir. Bu bağlamda, felsefi düşünce öğretimi, bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal hayatta bilinçli, etik ve özgür düşünebilen bireyler olarak var olmalarını da sağlamaktadır.

Felsefe, bireylerin yaşamdan ne istediklerini belirlemelerine yardımcı olarak amaç oluşturma, farklı durumlar arasındaki ilişkileri kurma, çeşitli düşünceler üzerine yorum yapma ve önceki görüşlere bağlı kalmaksızın kendi bakış açılarıyla bireysel bir tutum geliştirme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Yorum, çıkarım, analiz ve sentez gibi bilişsel becerileri desteklemenin yanı sıra, felsefe duyuşsal açıdan da eğitim sistemimizin önemli bir unsuru olarak öne çıkmaktadır (Kızıltan, 2012 s.335). Felsefi düşünce öğretimi bireylerin sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerinde eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Alkın-Şahin ve Tunca'ya (2015) göre de felsefenin kurallarını ve kaygılarını tanımadan, yöntemlerine başvurmadan ve felsefi tutuma yönelik farkındalık kazandırmadan eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek oldukça zor olmaktadır. Felsefenin kural, yöntem, ilke ve kaygılarının, düşünme becerisinin gelişimiyle doğrudan bağlantılı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eleştirel düşünmeyi merkeze almayan bir felsefe öğretimi ya da felsefi tutumu temel almayan bir eleştirel düşünme eğitimi, amacına tam anlamıyla ulaşamayacağını ifade etmektedirler.

Felsefi düşünce öğretiminde bireylerin analitik ve düşünme becerilerini geliştirmek, sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırmak amacıyla çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Sokratik düşünme, beyin fırtınası, senaryo ve örnek olay analizi bu teknikler arasında yer almaktadır.

1.2.1. Felsefe Düşünce Öğretiminde Kullanılan Bazı Teknikler

1.2.1.1. Sokratik Düşünme

Adını ünlü Yunan filozof Sokrates'ten (M.Ö. 470-399) alan Sokratik öğretim modeli, "disiplinli ve titizlikle yürütülen diyalog" uygulamasına dayanır. Bu modelde konuşmacı, tartışılan konu hakkında çok az bilgiye sahip olduğunu öne sürerek muhataplarını, düşüncelerini sorgulamaya ve verdikleri yanıtlar aracılığıyla ne öğrendiklerini değerlendirmeye yönlendiren düşünsel ve düşündürücü bir tartışmaya dahil etmektedir. Sokratik yöntemin temel amacı, Sokrates'in disiplinli sorgulama yaklaşımıyla bireylerin kendi fikirlerini mantıksal olarak analiz etmelerini ve bu fikirlerin geçerliliğini değerlendirmelerini sağlamaktır (Durhan, 2021).

1.2.1.2. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, bir sorunu çözmek, karar almak, hayal gücünü kullanarak düşünmek ve yeni fikirler üretmek için başvurulan yaratıcı bir yöntem olarak açıklanmaktadır (Güven, 2011: 191; Demirel, 2006: 85). Bazı araştırmacılara göre beyin fırtınası, yüksek kaliteli fikirler oluşturma açısından diğer tekniklere kıyasla daha az etkili görünse de grubun kaynaşmasını destekleyen, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve eğlenceli bir öğrenme süreci sunan bir yöntemdir (Brocker-Dove 2000:226).

1.2.1.3. Örnek Olay

Örnek olay, bireylerin sosyal olayları analiz etmelerine ve değerlendirmelerine imkân tanıyarak, sonuçlara doğrudan ulaşmak yerine kendi çabalarıyla ulaşmalarını sağlayan ve bilgiyi içselleştirmelerine yardımcı olan yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Örnek olaylar, bireyin bir sorunla karşılaştığında nasıl bir tutum sergilemesi gerektiğini ve bu soruna hangi çözümleri üretebileceğini anlamasına yönelik deneyimler sunmaktadır (Kabapınar, 2009, s.66).

2. Sosyal Bilgilerde Felsefi Düşünce Öğretimi

İnsanoğlunun hem eğiten hem de eğitilen bir varlık olduğu düşünüldüğünde, "İnsan doğası nedir?" sorusu felsefi açıdan büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü yaşamın anlamı ve amacı, insanın eylemleri ve

doğasıyla doğrudan ilişkilidir (Bayat-Usta, 2024 s.80). Eğitim süreci de insan doğasına bağlı olarak şekillenmekte ve felsefi düşünce, eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda önemli bir rehber olmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde özellikle sosyal bilimleri bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersi de öğrencinin bir sosyal bilimci gibi çalışarak sorgulama yapması ve problemleri çözmesini gerektirmektedir. Ayrıca, etkili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alan demokrasi, hak, eşitlik gibi soyut kavramların anlaşılması, sorgulama, eleştirel düşünme ve farklı bakış açıları geliştirme becerisi gerektiren felsefeden beslenmektedir (Kaya, 2020, s.71).

Günümüzde ise felsefe insanın kendisiyle ilgili sorunlarından, teknoloji gibi dışsal etmenlerin yarattığı değişimlere, bu tür değişimlerle başa çıkmaya kadar pek çok önemli güncel konu üzerinde durmaktadır (Kızıltan ve İnanç, 2024 s.509). Toplum içerisinde güncel konuların tartışılması, felsefi düşünce öğretimine uygun vatandaşların yetiştirilmesi noktasında sosyal bilgiler dersinin toplumla ilgili konuları merkeze alması ve etkin vatandaşlar yetiştirmek için toplumsal kaynaklardan yararlanarak güncel konuların öğretimini üstlenmesi (Gürdoğan-Bayır, 2010, s. 13), felsefi düşünce öğretimi üzerinde etkili bir ders olduğunu söylemek mümkündür.

Dünya üzerinde yaşayan insanlar bilinçli olarak sosyal hareketler ile küresel çapta yaşanan değişimlere uyum sağlamaktadırlar (Körükçü ve Şahingöz, 2020 s.67). Sosyal Bilgiler dersinde de güncel olaylar kullanılarak bireylerin toplumsal sorunlarla karşılaşmaları ve toplumsal yaşama uyum sağlamaları desteklenmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında güncel olaylara yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilere empati kurma, küresel farkındalık oluşturma, hoşgörüyü geliştirme ve bilinçli bir yurttaş olmanın önemini anlama gibi birçok duyuşsal becerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır (Deveci, 2007, s. 420). Sosyal Bilgiler derslerinde güncel konuların öğretimi, demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş, aktif katılımcı bireyler yetiştirerek eğitimin ve dersin amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu bireyler, ulusal ve uluslararası sorunlara duyarlı, uzlaşmacı çözümler üretebilen, farklılıklara saygılı, eleştirel düşünebilen ve güçlü iletişim becerilerine sahip etkin vatandaşlar olarak topluma ve dünya insanlığına katkı sunabilmektedir (Çopur, 2015, s.16).

Sosyal Bilgiler derslerinde güncel konuların öğretiminde, öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılabilecek üç temel yaklaşım bulunmaktadır.

Güncel olayların Sosyal Bilgiler dersine ek olarak öğretilmesi: Dersin konusu ile güncel olay arasında doğrudan bir bağlantı kurulmamaktadır.

Genellikle dersin giriş aşaması güncel bir olaya ayrılır, böylece öğrencilerin dikkatleri çekilir ve ardından dersin asıl konusuna geçilmektedir.

Güncel olayların Sosyal Bilgiler dersini desteklemek amacıyla kullanılması: Öğretim sürecinde güncel olaylar, öğretim programını destekleyecek şekilde kullanılır. Diğer bir ifadeyle günün işlenecek konusu ile ilgili güncel bir olay ele alınmaktadır.

Güncel olayların Sosyal Bilgiler konularının temelini oluşturması: Bu yaklaşımda, dersin konuları güncel olaylara dayalı olarak seçilmektedir. Çevre sorunları, sel baskınları, sağlık, güvenlik ve bilimsel yenilikler gibi toplumsal ve evrensel önem taşıyan konular, bu yaklaşımda kullanılabilir (Sağlamgöncü, 2022 s.21).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da sosyal bilgiler dersinin toplum ve çevre ile gerçek hayattan yola çıkarak yatay ve dikey ilişkiler göz önünde bulundurularak düzenlendiği, güncel hayata ait kavram ve süreçlerle ilişkilendirilmesi amacıyla güncel konuların öğretiminde ön öğrenmelerin ve gerçek hayatla ilişki kurulması önemli görülmektedir (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2024).

Sosyal bilgiler derslerinde güncel olayların ve felsefi düşüncelerin derslere dahil edilmesi, öğrencilerin toplumsal yaşamla bağ kurmalarını ve değişen dünyada anlamlı çözüm önerileri geliştirmelerini teşvik ederek dünya vatandaşlığı; küreselleşme, adalet, eşitlik, çevresel sorunlara duyarlılık, empati ve saygı gibi temel değerleri benimseyen vatandaşların yetiştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Uslu ve Çetin, 2022 s.57). Dolayısıyla hem dünyada hem de Türkiye’de sosyal bilgiler dersi özellikle felsefe ve güncel olayların öğretiminde toplumsal sorunlara duyarlı, etik değerleri güçlü ve küresel çapta etkili bireyler yetiştirilmesinde önemli bir işlev yürütmektedir.

3. Sonuç

Felsefi düşüncenin temel bileşenlerini sosyal bilgiler öğretimine entegre etmenin, öğrencilerin toplumsal olayları, güncel meseleleri ve karmaşık toplumsal dinamikleri daha derinlemesine anlamlandırabilmeleri açısından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersi, yalnızca tarihsel veya coğrafi bilgiler sunmakla kalmayıp, aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme, sorgulama ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Felsefi düşüncenin kapsamlılık, derinlemesine analiz ve esneklik gibi boyutları, bireylerin sosyal olaylara bütüncül ve sorgulayıcı bir perspektiften yaklaşmalarını sağlayarak, aktif ve bilinçli vatandaşlar yetiştirilmesi noktasında önemli olmaktadır.

Çalışmada, Sokratik yöntem, beyin fırtınası ve örnek olay analizi gibi tekniklerin kullanımı, sosyal bilgiler dersinde felsefi düşünce öğretiminin uygulama örnekleri olarak sunulmuştur. Bu yöntemler, öğrencilerin sadece verilen bilgiyi ezberlemesinin ötesine geçip, kendi düşünce süreçleriyle toplumsal sorunları analiz etmelerini ve çözüm yolları geliştirmelerini mümkün kılmaktadır. Sonuç olarak, felsefi düşünceyi sosyal bilgiler dersi çerçevesinde etkin bir biçimde uygulamak, modern toplumun karmaşık problemlerine yenilikçi ve eleştirel yaklaşımlar geliştirebilen, demokratik ve etik değerlere bağlı bireylerin yetiştirilmesinde hayati bir role sahiptir.

Kaynakça

- Alkın-Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye giriş* (16. baskı). Adres Yayınları.
- Bolay, S. H. (2007). *Felsefeye giriş*. Akçağ Yayınları.
- Brocker, K., & Dove, M. (2000). Critique of journal article on group brainstorming for gifted. *Implications of Research on Group Brainstorming for Gifted Education, Roeper Review*, 19(4), 225-229.
- Büyükdüvenci, S. (1984). Felsefi düşüncelerin boyutları. *Eğitim ve Bilim*, 9(49).
- Cevizci, A. (2012). *Felsefeye giriş* (6. baskı). Say Yayınları.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Devceci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamalı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, [Sayfa numaraları eksik].
- Durhan, G. (2021). Eleştirel düşünme: Bir Sokratik sorgulama metodolojisi. *Temaşa: Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 15, 86-97.
- Gökberk, M. (1990). *Felsefe tarihi* (6. baskı). Remzi Kitabevi.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hobbes, T. (2008). *Leviathan* (C. B. Macpherson, Ed.). Penguin Classics. (Orijinal çalışma 1651'de yayımlandı).
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı). Maya Akademi.
- Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(1), 113-120.
- Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıltan, Ö., & İnanç, H. B. (2024). Ortaöğretim felsefe dersi (10. sınıf için) öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Afyonkarahisar ili örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 508-524.

- Koç, E. (2009). Felsefe nedir? *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 221-231.
- Körükçü, M., & Şahingöz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 66-85.
- Küyel, M. T. (1976). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde felsefe eylemi. *Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı*. (2024). *Sosyal bilgiler öğretim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>
- Sağlamgöncü, A. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Eskişehir.
- Uslu, S., & Çetin, M. (2022). Character and values for world citizenship: The case of social studies prospective teachers. *International e-Journal of Educational Studies*, 6(11), 56-69.
- Usta, N. B. (2024). Eğitim felsefesi ve insan kavramı üzerine bir inceleme. *Disiplinlerarası Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 75-82.

Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler

Editör:

Prof. Dr. Salih Uslu

 **ÖZGÜR**
YAYINLARI

ISBN 978-625-5958-60-0

9 786255 958600