

Kültür, Program ve Pedagoji

Ekseninde Güncel Eēitim Yaklaşımları:

ēretmen, ērenme Ve ēretim Modelleri



Editör
OKAN SARIGÖZ



BİDGE Yayınları

**Kültür, Program ve Pedagoji Ekseninde Güncel Eğitim
Yaklaşımları: Öğretmen, Öğrenme Ve Öğretim Modelleri**

Editör: OKAN SARIGÖZ

ISBN: 978-625-372-939-4

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

SPOR BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN PEDAGOJİK YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKA DESTEKLİ MİKRO ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: KURAMSAL BİR İNCELEME	1
<i>TUĞBA TÜMEN, VEDAT TÜMEN</i>	
DUVARLARIN ÖTESİNDE ÖĞRENME: OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ KURAMSAL, PEDAGOJİK VE PROGRAMATİK TEMELLERİ	17
<i>HALİL KAMIŞLI</i>	
PROGRAM GELİŞTİRMEDE KÜLTÜREL BAĞLAM VE YERELLİK	55
<i>KAAN GÜNEY</i>	
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE KÜLTÜR TEMELLİ EĞİTİM VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ..	81
<i>ARUZHAN SATTARBAYEVA, MEHMET BAHADDİN ACAT</i>	
DEĞERLER EĞİTİMİ VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ: ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME	91
<i>NACİYE AYNAS, SERVET ABO</i>	
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIKLARI İLE SINIF İÇİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	112
<i>SERDAR YÜKSELER, RABİA BAYINDIR</i>	
NLP DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN MATEMATİK KAYGISINA ETKİSİ	154
<i>NAZLI MELAHAT ÇOKSEZEN, RABİA BAYINDIR</i>	
EĞİTİMDE PARÇALANMADAN BÜTÜNLÜĞE: BÜTÜNCÜL EĞİTİM VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN BİRLİKTELİĞİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME	193
<i>ELİF BAYDIR, MEHMET BAHADDİN ACAT</i>	

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS'
PERCEPTIONS OF SUPERVISORY FEEDBACK QUALITY 207

BEGÜM CEYLAN

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE EĞİTSEL OYUN
KULLANIMINA YÖNELİK BİR İNCELEME224

YASEMİN VURAL, GÖKHAN IZGAR

BÖLÜM 1

SPOR BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN PEDAGOJİK YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKA DESTEKLİ MİKRO ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: KURAMSAL BİR İNCELEME

1. TUĞBA TÜMEN¹
2. VEDAT TÜMEN²

Giriş

Spor Bilimleri Fakültelerinde yürütülen öğretim programları, yalnızca alan bilgisinin değil aynı zamanda etkili öğretim becerilerinin kazandırılmasını da gerektiren çok yönlü bir yapıya sahiptir. Spor pedagojisi, hareket eğitimi, antrenörlük ve beden eğitimi öğretmenliği gibi alanlarda görev alacak öğrencilerin pedagojik yeterliklerinin gelişmesi, hem öğrenen güvenliği hem de etkili performans ölçütleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Son yıllarda öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalar, pedagojik

¹ Öğr. Gör. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Ortak Dersler Bölümü, Orcid: 0000-0001-6461-4245

² Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü Orcid: 0000-0003-0271-216X

becerilerin geliştirilmesinde uygulama temelli modellerin daha kalıcı öğrenme sağladığını göstermektedir (Kpanja, 2022). Spor bilimleri öğrencilerinin öğretim becerilerini geliştirmek için mikro öğretim döngülerinin etkin bir araç olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, küçük grup uygulamalarıyla hem teknik hem de pedagojik becerilerini pekiştirmektedir (Fernandez, 2021). Benzer şekilde, Morgan ve Hansen (2022) çalışmalarında, mikro öğretim yoluyla öğrencilerin psikomotor yeterliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı şekilde arttığını gözlemlemiştir.

Bu bağlamda mikro öğretim, öğretim becerilerinin küçük ve kontrol edilebilir bir ortamda uygulanmasına olanak tanıyan, yapılandırılmış ve geri bildirim temelli bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak, spor bilimleri öğrencileri için de önemli bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır. Mikroöğretim ilk olarak 1960'larda Stanford Üniversitesi'nde ortaya çıkmış olsa da (Allen & Ryan, 1969), günümüzde dijital teknolojilerin, video-analiz araçlarının ve çevrim içi mikro öğretim uygulamalarının gelişmesiyle daha zengin bir yapıya kavuşmuştur (Santagata & Yeh, 2021). Bu nedenle spor eğitimcilerinin hem teknik hem pedagojik becerilerini geliştirmek için mikro öğretim giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Literatürde mikroöğretimin; iletişim becerilerini geliştirme (Görgen, 2023), sınıf yönetimi yeterliklerini artırma (Amobi, 2020), öğretim stratejileri kullanımını güçlendirme (Fernandez & Robinson, 2022) ve öz-yeterlik algılarını yükseltme (Ogeyik, 2021) gibi çeşitli pedagojik çıktılara katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu çıktılar özellikle spor bilimleri alanında büyük önem taşımaktadır; çünkü spor eğitim ortamları çoğunlukla hareket temelli, etkileşimli, risk içeren ve anlık karar verme gerektiren yapılara sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin pedagojik açıdan hazır olmaları, öğrenen güvenliği ve etkin öğretim açısından belirleyici bir faktördür.

Mikro Öğretim yaklaşımı, spor bilimleri öğrencilerinin öğretim becerilerini küçük gruplar üzerinde deneyimlemelerine, hatalarını düşük riskli bir ortamda görmelerine ve sistematik geri bildirimler sayesinde kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca video destekli mikro öğretim uygulamalarının, spor alanındaki hareket analizi kültürüyle uyumlu olması, yöntemin bu disiplin için daha da işlevsel hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Tripp & Rich, 2022). Ayrıca mikro öğretim son yıllarda dijital öğrenme araçlarıyla zenginleştirilmiş, hem yüz yüze hem çevrim içi öğretim bağlamında uygulanabilir bir modele dönüşmüştür. Üniversitelerde Öğretim becerisi eğitimleri, Antrenör eğitimi programları, Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme, Sporda iletişim ve liderlik becerileri geliştirme ve Psikomotor beceri öğretiminin değerlendirilmesi alanlarında uygulanmaktadır.

Bu kitap bölümünün amacı, spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesinde mikro öğretim yaklaşımını kuramsal bir çerçevede ele almak ve bu yaklaşımın üretken yapay zekâ teknolojileriyle nasıl bütünleştirilebileceğini tartışmaktır. Çalışma, deneysel bir uygulama sunmamakta; mevcut literatür üzerinden kavramsal bir değerlendirme yapmaktadır.

Mikro Öğretim Yaklaşımı

Mikro Öğretim, öğretmen adaylarının temel öğretim becerilerini sistematik, yapılandırılmış ve geri bildirim temelli bir süreç içinde geliştirmeyi amaçlayan bir öğretmen eğitimi yöntemidir. Kuramsal olarak Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının kesişiminde konumlanan mikro öğretim, öğretim sürecini daha küçük parçalara ayırarak becerilerin kontrollü bir ortamda uygulanmasına olanak tanır. Allen ve Ryan'ın (1969) öncü çalışmalarında mikro öğretim, öğretmen adaylarının kısa süreli ders planları hazırlaması, uygulaması, gözlemlenmesi ve geri bildirim alması esaslarına dayalı bir döngü olarak tanımlanmıştır.

Davranışçı kuram bağlamında mikro öğretim, model alma, pekiştirme ve davranış tekrarına önem verir. Öğretim becerilerinin kısa ve tekrarlanabilir bir biçimde uygulanması, davranışçı ilkelerle uyumludur (Kpanja, 2022). Öğrenci, belirli bir öğretim davranışını uygular ve anında geri bildirim alarak davranışı geliştirir. Bilişsel kuram açısından mikro öğretim, öz düzenleme, bilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini destekler. Öğrenciler uygulamayı izlerken hem kendi performanslarını hem de öğretim stratejilerinin etkisini bilişsel düzeyde analiz ederler (Santagata & Yeh, 2021).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise mikro öğretimi deneyimsel öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirir. Birey, öğretim deneyimini yaşar, gözlemler, geri bildirim alır ve yeni bilgiler ışığında kendi öğretim tasarısını yeniden yapılandırır (Fernandez & Robinson, 2022). Bu süreç, özellikle spor bilimlerinde deneyimsel öğrenme modelleriyle yüksek uyum göstermektedir.

Mikro öğretim yaklaşımı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin pedagojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik olarak birbiriyle ilişkili temel bileşenlerden oluşmaktadır. Literatürde yapılan incelemeler, mikro öğretim sürecinin spor eğitimi bağlamında dört temel aşama üzerine yapılandırıldığını

göstermektedir. Bu aşamalardan ilki, öğrencilerin öğretilecek hareket becerisi, antrenman içeriği ya da beden eğitimi kazanımına odaklanarak kısa ve hedefe yönelik bir mikro ders planı hazırladıkları planlama aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler, öğrenen güvenliği, alan düzeni ve kullanılacak öğretim stratejilerini dikkate alarak öğretim sürecini yapılandırmaktadır. İkinci aşama olan uygulama aşamasında, hazırlanan mikro ders planı sınırlı sayıda öğrenen üzerinde uygulanmakta; öğrenciler hem öğretim davranışlarını hem de alan yönetimi, demonstrasyon ve geri bildirim verme becerilerini deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Spor bilimleri eğitiminin uygulamaya dayalı yapısı nedeniyle bu aşama, psikomotor becerilerin öğretimi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Üçüncü aşama, gözlem ve değerlendirme aşaması olup, bu süreçte mikro öğretim uygulamaları hem akranlar hem de öğretim elemanları tarafından yapılandırılmış gözlem formları ve video kayıtları aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin öğretim stratejileri, iletişim becerileri, alan hâkimiyeti ve güvenlik uygulamaları gibi pedagojik yeterliklerini nesnel biçimde analiz etmelerine olanak sağlamaktadır. Son aşama olan geri bildirim ve yeniden öğretim aşamasında ise öğrenciler, aldıkları geri bildirimler doğrultusunda öğretim uygulamalarını gözden geçirmek, pedagojik eksikliklerini fark etmek ve gerekli görülen durumlarda mikro derslerini yeniden planlayarak uygulamak suretiyle öğretim becerilerini geliştirmektedir. Bu döngüsel yapı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin pedagojik yeterliklerini düşük riskli, yapılandırılmış ve yansıtıcı bir öğrenme ortamında geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Görgen, 2023; Amobi, 2020). Aşağıda bu aşamalar ayrıntılı bir şekilde örneklerle açıklanmıştır.

Mikro Öğretim Döngüsünün Spor Bilimleri Bağlamında Bütünleştirilmiş Yapısı

1. Planlama

Mikro öğretim döngüsünün ilk aşamasında spor bilimleri fakültesi öğrencileri, öğretilecek spor branşı, hareket becerisi ya da antrenman içeriğine odaklanan kısa ve hedef odaklı mikro ders planları hazırlamaktadır. Bu aşamada planlama; öğretilecek psikomotor becerinin niteliği, öğrenen güvenliği, alan düzeni ve kullanılacak öğretim yöntemleri dikkate alınarak yapılandırılmaktadır. Üretken yapay zekâ, bu süreçte spor branşına özgü mikro ders planı örnekleri sunabilmekte, öğretim hedeflerinin sadeleştirilmesine yardımcı olmakta ve farklı yaş grupları ya da performans düzeyleri için alternatif öğretim senaryoları önerebilmektedir. Böylece öğrenciler, mikro öğrenme ilkelerine uygun biçimde sınırlı ancak anlamlı öğretim hedefleri belirleyerek pedagojik planlama yeterliklerini geliştirmektedir.

2. Uygulama

Uygulama aşamasında spor bilimleri öğrencileri, hazırladıkları mikro ders planlarını küçük ve kontrol edilebilir öğrenen grupları üzerinde uygular. Bu süreçte uygulama süresi sınırlı tutulmakta ve belirli bir pedagojik beceriye (örneğin hareketi doğru modelleme, demonstrasyon yapma, güvenlik önlemlerini uygulama veya dönüt verme) odaklanılmaktadır. Spor bilimleri eğitiminin uygulamaya dayalı yapısı gereği bu aşama, öğrencilerin alan yönetimi, psikomotor beceri öğretimi ve öğrenenle etkileşim kurma becerilerini deneyimlemeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Üretken yapay zekâ, bu aşamada doğrudan öğretimin yerine geçmemekte; ancak uygulama öncesinde oluşturulan branşa özgü rehber senaryolar ve yapılandırılmış kontrol listeleri aracılığıyla öğrencilerin öğretim performanslarını desteklemektedir.

3. Gözlem ve Video Analizi

Gözlem ve video analizi aşaması, spor bilimleri bağlamında mikro öğretim döngüsünün en kritik bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamada mikro ders uygulamaları video kaydı altına alınmakta ve hem öğretim elemanları hem de akranlar tarafından yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla değerlendirilmektedir. Üretken yapay zekâ, video kayıtları üzerinden öğrencilerin öğretim davranışlarını çözümleyebilmekte; açıklama yapma biçimi, demonstrasyonun doğruluğu, iletişim dili, alan hâkimiyeti ve zaman yönetimi gibi pedagojik göstergelere yönelik geri bildirimler üretebilmektedir. Ayrıca öğrencinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri, mikro öğrenme çıktıları hâlinde sunularak öğretim sürecinin daha anlaşılır ve yönetilebilir olmasına katkı sağlamaktadır. Bu yapı, spor bilimleri öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarını artırarak yansıtıcı düşünme becerilerini derinleştirmektedir.

4. Geri Bildirim ve Öz-Değerlendirme

Geri bildirim ve öz-değerlendirme aşamasında spor bilimleri öğrencileri, öğretim elemanı ve akran geri bildirimlerini üretken yapay zekâ tarafından üretilen analizlerle birlikte ele almaktadır. Mikro öğrenme ilkelerine uygun olarak geri bildirimler kısa, odaklı ve uygulanabilir biçimde sunulmakta; böylece öğrenciler hem pedagojik hem de psikomotor becerilerine ilişkin eksiklikleri daha net biçimde fark edebilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin öğretim performanslarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine, öğrenen güvenliği ve öğretim etkinliği açısından gerekli düzenlemeleri yapmalarına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda bilişsel yükün azaltılması, geri bildirimlerin öğrenmeye dönüştürülmesini kolaylaştırmaktadır.

5. Yeniden Öğretim ve Geliştirme

Mikro öğretim döngüsünün son aşamasında spor bilimleri öğrencileri, aldıkları geri bildirimler doğrultusunda mikro derslerini yeniden tasarlamakta ve öğretim uygulamalarını geliştirilmiş hâliyle tekrar uygulamaktadır. Bu aşamada üretken yapay zekâ, öğrencinin pedagojik gelişim düzeyine ve branşına uygun yeni öğretim senaryoları önererek uyarlanabilir öğrenme sürecini desteklemektedir. Bu döngüsel yapı sayesinde mikro öğretim, doğrusal ve tek seferlik bir uygulama olmaktan çıkarak spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik yeterliklerini sürekli olarak geliştiren, esnek ve sürdürülebilir bir öğrenme ekosistemine dönüşmektedir.

Üretken Yapay Zekâ Destekli Mikro Öğretim Yönteminin Spor Bilimleri Bağlamında Ele Alınması

Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, yükseköğretim bağlamında öğretim tasarımı, öğrenme süreçleri ve öğretmen eğitimi yaklaşımlarını köklü biçimde dönüştürmektedir. Özellikle üretken yapay zekâ (generative artificial intelligence) sistemleri, yalnızca bilgi sunan araçlar olmaktan çıkarak; içerik üreten, geri bildirim sağlayan, öğrenme süreçlerini kişiselleştiren ve pedagojik karar alma süreçlerini destekleyen dijital öğrenme paydaşları hâline gelmiştir (Kasneci et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019).

Spor bilimleri eğitiminin uygulamaya dayalı ve çok boyutlu yapısı dikkate alındığında, üretken yapay zekânın mikro öğretim yaklaşımıyla birlikte ele alınmasının pedagojik açıdan anlamlı bir potansiyel sunduğu söylenebilir. Bu bağlamda üretken yapay zekâ, öğretmen adayının pedagojik sorumluluğunu devralan bir unsur olarak değil; planlama, gözlem ve yansıtıcı değerlendirme süreçlerini destekleyen tamamlayıcı bir öğrenme aracı olarak konumlandırılmalıdır.

Mikro ğretim sürecinin planlama aşamasında üretken yapay zekâ, spor branşına özgü mikro ders planlarının yapılandırılması, ğretim hedeflerinin sadeleştirilmesi ve farklı öğrenen profillerine yönelik alternatif ğretim senaryolarının geliştirilmesi süreçlerinde ğretmen adaylarına destek sunabilmektedir. Bu durum, spor bilimleri ğrencilerinin pedagojik planlama becerilerini geliştirmelerine ve ğretim sürecini daha sistematik biçimde ele almalarına katkı sağlayabilecek bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Uygulama aşamasında üretken yapay zekâ, doğrudan ğretim sürecinin merkezinde yer almak yerine, uygulama öncesinde oluşturulan rehber senaryolar, kontrol listeleri ve güvenlik hatırlatmaları aracılığıyla ğretim performansını dolaylı biçimde destekleyebilmektedir (Spasopoulos, 2025). Spor bilimleri eğitiminin doğası gereği, bu aşamada pedagojik kararların ve ğretim etkileşiminin temel sorumluluğu ğretmen adayında kalmaya devam etmektedir. Gözlem, video analizi ve geri bildirim aşamalarında üretken yapay zekânın mikro ğretim sürecine daha belirgin katkılar sunabildiği görülmektedir. Video kayıtları üzerinden yapılan analizler aracılığıyla ğretim davranışları, iletişim dili, demonstrasyon doğruluğu ve alan hâkimiyeti gibi pedagojik göstergelere ilişkin yapılandırılmış geri bildirimler retilenmektedir (Yurtsever, 2025). Bu tür geri bildirimlerin, spor bilimleri ğrencilerinin öz-değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerini destekleyerek pedagojik farkındalıklarını artırmaya katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte üretken yapay zekâ destekli mikro ğretim uygulamalarının bazı sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Yapay zekâ tarafından üretilen geri bildirimlerin bağlamsal hassasiyetinin sınırlı olabileceği, pedagojik yargılarda yanlılık riski taşıyabileceği ve öğrencilerde aşırı otomasyona dayalı öğrenme eğilimleri oluşturabileceği dikkate alınmalıdır (Ogunleye,2024).

Ayrıca video kayıtlarının kullanıldığı uygulamalarda veri gizliliği, etik onay süreçleri ve pedagojik sorumluluğun insan merkezli yapısının korunması temel ilkeler olarak ele alınmalıdır. Bu çerçevede üretken yapay zekâ, spor bilimleri bağlamında mikro öğretim yaklaşımını destekleyen ve zenginleştiren bir pedagojik araç olarak değerlendirilmeli; kullanım süreci eleştirel, dengeli ve etik ilkelere dayalı bir çerçevede yapılandırılmalıdır.

1. Üretken Yapay Zekâ Kavramı ve Eğitimdeki Yeri

Üretken yapay zekâ, metin, görüntü, ses ve video gibi içerikleri insan benzeri biçimde üretebilen yapay zekâ sistemlerini ifade etmektedir. Bu sistemler, büyük veri kümeleri üzerinde eğitilmiş derin öğrenme modellerine dayanmakta ve bağlamsal anlam üretme, örüntü tanıma ve içerik oluşturma yetenekleriyle öne çıkmaktadır (Dwivedi et al., 2023).

Eğitim alanında üretken yapay zekâ;

- Ders planı oluşturma
- Öğretim senaryoları geliştirme
- Otomatik geri bildirim sağlama
- Yansıtıcı düşünmeyi destekleme
- Öğretim performansını analiz etme

gibi işlevler üstlenerek öğretmen eğitimi süreçlerinde giderek daha yaygın biçimde kullanılmaktadır (Holmes et al., 2022).

2. Öğretmen Eğitimi ve Mikro Öğretim Bağlamında Üretken Yapay Zekâ

Öğretmen eğitimi literatüründe üretken yapay zekânın en önemli katkılarından biri, yansıtıcı uygulama (reflective practice) süreçlerini desteklemesidir. Mikro öğretim yaklaşımı, öğretmen adaylarının öğretim davranışlarını planlama, uygulama, gözlemleme

- Öğrencilerin kendi öğretim davranışlarını sorgulamalarını ve alternatif yaklaşımlar geliştirmelerini destekleme adına yansıtıcı düşünme yöntemleri kullanılabilir.
- Öğrencinin pedagojik gelişim düzeyine uygun bireyselleştirilmiş öğrenme yöntemleri geliştirilebilir.

Bu özellikler, üretken yapay zekâyı spor bilimleri bağlamında mikro öğretimin tamamlayıcı ve güçlendirici bir bileşeni hâline getirmektedir.

Sonuç

Bu kitap bölümü, spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesinde mikro öğretim yaklaşımını kuramsal bir perspektiften ele almış ve bu yaklaşımın üretken yapay zekâ teknolojileriyle nasıl bütünleştirilebileceğini literatür temelli olarak tartışmıştır. İncelenen çalışmalar, mikro öğretimin öğretmen adaylarının öğretim becerilerini yapılandırılmış, düşük riskli ve yansıtıcı bir öğrenme ortamında geliştirmelerine olanak tanıyan etkili bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Mikro öğretim yaklaşımı, spor bilimleri öğrencilerine öğretim süreçlerini planlama, uygulama, gözlemleme ve değerlendirme fırsatı sunarak; öğretim stratejileri, iletişim becerileri, alan yönetimi ve öğrenen güvenliği gibi pedagojik yeterliklerin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir yapı sunmaktadır. Video analizi, geri bildirim ve öz-değerlendirme süreçleri, öğrencilerin öğretim performanslarını daha bilinçli biçimde sorgulamalarını desteklemektedir.

Üretken yapay zekâ teknolojilerinin mikro öğretim sürecine entegrasyonu, özellikle geri bildirim ve yansıtıcı değerlendirme aşamalarında bu pedagojik yapıyı destekleyici bir rol üstlenmektedir. Ancak bu entegrasyonun, pedagojik sorumluluğun merkezinde öğretmen adayının ve öğretim elemanının yer aldığı, insan merkezli bir yaklaşım çerçevesinde ele alınması gerektiği vurgulanmalıdır.

Bu kitap bölümünün temel katkısı, mikro öğretim yaklaşımını spor bilimleri bağlamında kuramsal olarak ele alması ve üretken yapay zekâ teknolojilerinin bu pedagojik yapı ile nasıl ilişkilendirilebileceğine dair kavramsal bir çerçeve sunmasıdır.

Çalışma, uygulamaya dönük kesin yargılar üretmekten ziyade, alan yazın temelinde tartışma zemini oluşturmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, spor bilimleri programlarında mikro öğretim yaklaşımının üretken yapay zekâ destekli biçimde, etik ilkeler ve pedagojik sorumluluklar gözetilerek uygulanmasının, öğrencilerin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir yaklaşım olduğu değerlendirilmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, bu bütünlüklü yaklaşımın farklı spor disiplinlerindeki uygulama örneklerini ve uzun vadeli pedagojik etkilerini incelemesi, alan yazına önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

Allen, D., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Amobi, F. (2020). The effectiveness of microteaching in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 234-246.

Dwivedi, Y. K., et al. (2023). *So what if ChatGPT wrote it?* International Journal of Information Management, 71, 102642.

Fernandez, M. (2021). Microteaching in sports science education: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(5), 456-472.

Fernandez, M., & Robinson, L. (2022). Enhancing teacher candidates' pedagogical skills through microteaching. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 301-319.

Görge, A. (2023). Microteaching in physical education teacher education: Challenges and opportunities. *Journal of Physical Education*, 35(1), 89-102.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education*. Center for Curriculum Redesign.

Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

Kpanja, E. (2022). Microteaching as a tool for teacher education in higher education. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 872-889.

Morgan, P., & Hansen, V. (2022). Physical education teacher preparation and microteaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(4), 421-437.

- Ogeyik, N. (2021). Self-efficacy development through microteaching in sports education. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 189-201.
- Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., & Sharma, H. (2024). *A Systematic Review of Generative AI for Teaching and Learning Practice. Education Sciences*, 14(6), 636.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2021). Video-based microteaching and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103370.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Spasopoulos, T., Sotiropoulos, D., & Kalogiannakis, M. (2025). *Generative AI in Pre-Service Science Teacher Education: A Systematic Review. Advances in Mobile Learning Educational Research*, 5(2), 1501–1523.
- Tripp, T., & Rich, P. (2022). Using video for teaching and teacher development. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 115-128.
- Yurtsever, M., & Yurtsever, G. G. (2025). *Eğitimde Yapay Zekâ Çalışmalarında Öğretmenlerin Rolü ve Bakış Açıları. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 344–357.
- Zawacki-Richter, O., et al. (2019). Systematic review of AI in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39.

BÖLÜM 2

DUVARLARIN ÖTESİNDE ÖĞRENME: OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ KURAMSAL, PEDAGOJİK VE PROGRAMATİK TEMELLERİ

1. HALİL KAMIŞLI¹

Giriş

Eğitim, tarihsel süreç boyunca yalnızca belirli mekânlarda ve zaman dilimlerinde gerçekleşen bir etkinlik olmaktan çıkmış; bireyin yaşamının tamamına yayılan, çok boyutlu ve bağlam temelli bir süreç olarak yeniden tanımlanmaya başlanmıştır. Bu dönüşümde, bilginin hızla artması ve çeşitlenmesi, teknolojik gelişmeler, toplumsal yapıdaki değişimler ve bireylerden beklenen yeterliklerin farklılaşması belirleyici olmuştur. Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil; öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarına transfer edebilmelerini, sosyal çevreleriyle etkileşim kurabilmelerini ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gelişmelerini hedeflemektedir. Bu hedefler doğrultusunda okul dışı öğrenme ortamları, çağdaş eğitim sistemlerinin önemli ve tamamlayıcı bir bileşeni hâline gelmiştir.

Okul dışı öğrenme, öğrenmenin yalnızca sınıf ve okul binasıyla sınırlandırılmayacağı anlayışına dayanmaktadır.

¹ Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Orcid: 0000-0001-6715-431X

Öğrencilerin müzelerde, doğada, bilim merkezlerinde, toplumsal yapılarda ya da dijital ortamlarda edindikleri deneyimler; okulda kazanılan bilgi ve becerilerin anlamlandırılmasına, derinleştirilmesine ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme, plansız ve rastlantısal öğrenmelerden farklı olarak; öğretim hedefleriyle ilişkilendirilen, pedagojik açıdan yapılandırılmış ve çoğunlukla öğretmen rehberliğinde yürütülen bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla okul dışı öğrenme, okul temelli öğrenmeye alternatif bir yapı değil; onu destekleyen, zenginleştiren ve tamamlayan bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmelidir.

21. yüzyıl becerileri çerçevesinde ele alındığında, okul dışı öğrenme ortamlarının önemi daha da belirginleşmektedir. Yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin gelişimi, çoğu zaman gerçek yaşam bağlamlarında ve disiplinler arası deneyimler yoluyla gerçekleşmektedir. Yapılandırılmış sınıf ortamları bu becerilerin kazandırılmasında önemli olmakla birlikte, okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin bu becerileri kullanmalarına, sınamalarına ve içselleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle okul dışı öğrenme, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir öğrenme yaklaşımı sunmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme perspektifi, okul dışı öğrenmenin eğitim sistemleri içindeki konumunu daha da güçlendirmektedir. UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar, öğrenmenin bireyin yaşamı boyunca farklı bağlamlarda ve ortamlarda gerçekleştiğini vurgulamakta; örgün, yaygın ve informal öğrenme türlerinin birbiriyle bütünleşik biçimde ele alınmasını önermektedir. Bu yaklaşım, okul dışı öğrenme ortamlarını yalnızca öğrencilik dönemine özgü uygulamalar olmaktan çıkararak, bireyin tüm yaşamını kapsayan öğrenme ekosisteminin bir parçası hâline getirmektedir.

Son yıllarda dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarının kapsamı da genişlemiştir. Sanal müzeler, çevrim içi bilim merkezleri, artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları ile yapay zekâ destekli öğrenme platformları, mekân ve zaman sınırlılıklarını büyük ölçüde ortadan kaldırarak okul dışı öğrenmeye yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu gelişmeler, özellikle erişim ve fırsat eşitliği açısından önemli potansiyeller sunmakta; aynı zamanda okul dışı öğrenmenin pedagojik tasarımının yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır.

Bu bölüm, okul dışı öğrenme olgusunu kuramsal temelleri, öğrenme ortamlarının türleri, öğrenci üzerindeki etkileri, öğretim programlarıyla ilişkisi, değerlendirme yaklaşımları ve güncel eğilimler çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır. Bölümün ilerleyen kısımlarında, okul dışı öğrenmenin yalnızca “nerede öğrenildiği” sorusuna değil; “nasıl, neden ve hangi pedagojik ilkelerle öğrenildiği” sorularına da yanıt aranacaktır. Bu yönüyle bölümün, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için kuramsal ve uygulamaya dönük bir başvuru kaynağı oluşturması hedeflenmektedir.

Okul Dışı Öğrenme Kavramı ve Kuramsal Temeller

Okul dışı öğrenmenin eğitimde giderek artan öneminin ortaya konulması, bu öğrenme biçiminin kavramsal sınırlarının ve dayandığı kuramsal temellerin açık biçimde tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Okul dışı öğrenme, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği mekânın okul binası dışında olmasıyla açıklanamayacak; öğrenmenin niteliği, süreci ve pedagojik tasarımıyla birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir olgudur. Bu nedenle, okul dışı öğrenmenin eğitim bilimleri literatüründeki konumunun anlaşılabilmesi için, ilgili kavramların açıklığa kavuşturulması ve bu öğrenme biçimini destekleyen kuramsal yaklaşımların incelenmesi önem taşımaktadır.

Eğitimde örgün, yaygın ve informal öğrenme türlerinin birbirinden kesin çizgilerle ayrılmasının giderek zorlaştığı günümüz öğrenme ekosisteminde, okul dışı öğrenme bu öğrenme türlerinin kesişim noktasında yer alan özgün bir yapı sunmaktadır. Okul dışı öğrenme etkinlikleri, bir yandan planlı ve amaçlı yapılarıyla örgün eğitimin hedefleriyle ilişkilendirilirken; diğer yandan öğrencilerin gündelik yaşam deneyimlerinden, sosyal etkileşimlerinden ve kültürel bağlamlarından beslenmektedir. Bu yönüyle okul dışı öğrenme, öğrenmenin bağlamsal ve yaşantısal boyutunu görünür kılan önemli bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

Kuramsal açıdan ele alındığında, okul dışı öğrenme; deneyimsel öğrenme, yapılandırmacı öğrenme ve sosyo-kültürel öğrenme kuramları başta olmak üzere birçok çağdaş öğrenme yaklaşımıyla güçlü bir ilişki içindedir. Öğrencinin aktif olduğu, bilgiyi deneyim yoluyla yapılandığı ve sosyal etkileşim içinde anlamlandırdığı bu kuramsal çerçeveler, okul dışı öğrenme uygulamalarının pedagojik dayanaklarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenme, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak, öğrenme sürecinin etkin bir öznesi hâline getirmeyi amaçlayan çağdaş eğitim anlayışlarıyla örtüşmektedir.

Bu bölümde, okul dışı öğrenmenin kavramsal çerçevesi ve kapsamı ele alınacak; informal ve non-formal öğrenme ile ilişkisi açıklanacak ve okul dışı öğrenmenin deneyimsel, yapılandırmacı ve sosyo-kültürel öğrenme kuramlarıyla olan bağlantıları ayrıntılı biçimde tartışılacaktır. Böylece okul dışı öğrenme ortamlarının hangi pedagojik temellere dayandığı ve neden etkili bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirildiği kuramsal bir perspektiften ortaya konulacaktır.

Okul Dışı Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı

Okul dışı öğrenme, öğrenmenin yalnızca örgün eğitim kurumları ve sınıf ortamlarıyla sınırlı olmadığı anlayışına dayanan, öğrenme sürecinin okul binası dışında ancak pedagojik olarak yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştiğı bir öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenme türü; müzeler, doğa alanları, bilim merkezleri, kültürel ve toplumsal mekânlar ile dijital platformlar gibi farklı bağlamlarda yürütölen, öğretim hedefleriyle ilişkilendirilmiş öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Dolayısıyla okul dışı öğrenme, tamamen rastlantısal ya da kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerden ayrılmakta; planlı, amaçlı ve eğitsel bir çerçeveye sahip olmasıyla öne çıkmaktadır (Behrendt ve Franklin, 2014).

Alan yazında okul dışı öğrenme, sıklıkla “out-of-school learning”, “learning beyond the classroom” ya da “extramural learning” kavramlarıyla ifade edilmekte ve öğrenmenin gerçekleştiğı fiziksel mekândan çok, öğrenme sürecinin niteliğine vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşım, okul dışı öğrenmenin yalnızca bir yer değışikliğinden ibaret olmadığını; öğrenmenin bağlam, deneyim ve etkileşim boyutlarıyla yeniden yapılandırılmasını içerdiğini ortaya koymaktadır (Dillon ve ark., 2006). Bu bağlamda okul dışı öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşamla doğrudan temas kurabildikleri, bilgiyi deneyimleyerek anlamlandırabildikleri ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılabildikleri öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Okul dışı öğrenmenin kapsamı, öğrenme ortamlarının çeşitliliğiyle paralel olarak oldukça geniştir. Doğal çevreler, tarihsel ve kültürel mekânlar, bilim merkezleri, toplumsal kurumlar ve dijital öğrenme ortamları, okul dışı öğrenmenin gerçekleştiğı başlıca alanlar arasında yer almaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin yalnızca bilişsel kazanımlar elde etmelerini değil; aynı zamanda çevresel farkındalık, kültürel bilinç, toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci geliştirmelerini de desteklemektedir (Falk ve

Dierking, 2016). Bu yönüyle okul dışı öğrenme, öğrenmeyi çok boyutlu bir süreç olarak ele alan çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla örtüşmektedir.

Önemli bir diğer nokta, okul dışı öğrenmenin örgün eğitimden bağımsız bir yapı olarak değil, öğretim programlarıyla ilişkili ve onları tamamlayıcı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmesidir. Etkili bir okul dışı öğrenme süreci, öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirildiğinde ve sınıf içi öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirildiğinde anlam kazanmaktadır. Bu bütünlük yaklaşım, okul dışı öğrenmenin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini artırmakta ve öğrenmenin kalıcılığını güçlendirmektedir (Dillon ve ark., 2006; Rickinson ve ark., 2004).

Son yıllarda dijitalleşmenin etkisiyle okul dışı öğrenmenin kapsamı daha da genişlemiştir. Sanal müzeler, çevrim içi sergiler, artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları ile yapay zekâ destekli öğrenme platformları, okul dışı öğrenmeyi mekânsal sınırlılıklardan büyük ölçüde bağımsız hâle getirmiştir. Bu gelişmeler, okul dışı öğrenmenin yalnızca fiziksel mekânlara özgü bir olgu olmadığını; dijital bağlamlarda da planlı ve pedagojik olarak yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilebileceğini göstermektedir (OECD, 2021).

Sonuç olarak okul dışı öğrenme, öğrenmenin nerede gerçekleştiğinden çok, nasıl ve hangi pedagojik ilkeler doğrultusunda gerçekleştiğine odaklanan bir öğrenme anlayışını temsil etmektedir. Bu öğrenme biçimi; planlı yapısı, öğretim hedefleriyle ilişkisi ve öğrenci merkezli yaklaşımıyla, çağdaş eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanan bütüncül öğrenme anlayışının temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

İnformal ve Non-formal Öğrenme ile İlişkisi

Okul dışı öğrenmenin kavramsal olarak doğru biçimde anlaşılabilmesi için, örgün eğitim dışındaki öğrenme türleri olan informal ve non-formal öğrenme ile olan ilişkisinin netleştirilmesi gerekmektedir. Günümüz öğrenme yaklaşımları, öğrenmenin yalnızca okul temelli ve programlı süreçlerle sınırlı olmadığını; bireyin gündelik yaşam deneyimleri, sosyal etkileşimleri ve kültürel bağlamları aracılığıyla da gerçekleştiğini kabul etmektedir. Bu çerçevede okul dışı öğrenme, informal ve non-formal öğrenmenin kesişim noktasında konumlanan özgün bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

İnformal öğrenme, bireyin herhangi bir plan, program ya da öğretim hedefi olmaksızın, günlük yaşam içinde kendiliğinden edildiğı bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Aile içi etkileşimler, akran ilişkileri, medya kullanımı ve günlük deneyimler bu öğrenme türüne örnek olarak gösterilmektedir. İnformal öğrenme çoğı zaman farkında olunmadan gerçekleşmekte ve ölçme-değerlendirme süreçlerine konu olmamaktadır (OECD, 2019).

Non-formal öğrenme ise örgün eğitimin dışında gerçekleşmekle birlikte, belirli amaçlar doğrultusunda planlanan, yapılandırılmış ve çoğı zaman bir rehber ya da eğitici eşliğinde yürütölen öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Kurslar, atölye çalışmaları, müze eğitim programları ve bilim merkezlerinde düzenlenen etkinlikler non-formal öğrenmeye örnek teşkil etmektedir (European Commission, 2021).

Okul dışı öğrenme bu iki öğrenme türüyle güçlü bağlar kurmakla birlikte, her ikisinden de belirli yönleriyle ayrılmaktadır. Okul dışı öğrenme etkinlikleri, çoğunlukla non-formal öğrenmenin planlı ve amaçlı yapısını taşıırken; öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarıyla etkileşime girmesi bakımından informal öğrenmenin doğal ve yaşantısal özelliklerini de bünyesinde barındırmaktadır. Bu nedenle okul dışı öğrenme, öğrenmenin bağlamsal, deneyimsel

ve sosyal boyutlarını bir araya getiren bütüncül bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Falk ve Dierking, 2016).

Özellikle okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi, bu öğrenme biçimini non-formal öğrenmeden ayıran önemli bir özelliktir. Okul dışı öğrenme, program kazanımlarını destekleyecek biçimde planlandığında ve sınıf içi öğrenme süreçleriyle bütünleştirildiğinde, öğrenmenin kalıcılığı ve transferi açısından önemli katkılar sunmaktadır. Bu yönüyle okul dışı öğrenme, informal öğrenmenin kendiliğindenliğini pedagojik bir çerçeveye oturtarak yapılandırılan özgün bir öğrenme alanı olarak konumlanmaktadır.

Deneyimsel, Yapılandırmacı ve Sosyo-Kültürel Kuramlar

Okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik temelleri incelendiğinde, bu öğrenme yaklaşımının tek bir kuramsal çerçeveye açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Deneyimsel öğrenme, yapılandırmacı öğrenme ve sosyo-kültürel öğrenme kuramları; okul dışı öğrenmenin öğrenme sürecini nasıl yapılandırıldığını, öğrencinin bu süreçteki rolünü ve öğrenmenin hangi mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştiğini açıklamada başvurulacak temel kuramsal yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Bu kuramlar, farklı vurgulara sahip olmakla birlikte, okul dışı öğrenmenin öğrenci merkezli, aktif ve bağlam temelli doğasını ortak bir zeminde buluşturmaktadır.

Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmenin doğrudan yaşantılar yoluyla gerçekleştiğini ve bireyin deneyimlerini yansıtarak anlamlandırıdığını savunmaktadır. Kolb tarafından geliştirilen bu kurama göre öğrenme; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneme olmak üzere dört aşamalı bir döngü içerisinde gerçekleşmektedir (Kolb, 2015). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle bu öğrenme döngüsünü tamamlamalarına olanak tanıyarak, bilgiyi

pasif biçimde almaktan ziyade deneyimleyerek yapılandırmalarını sağlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin öğretmen tarafından doğrudan aktarılan bir yapı olmadığını; öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleriyle etkileşim hâlinde, aktif bir biçimde inşa edildiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenme, anlamlandırma sürecidir ve öğrenenin sürece etkin katılımı esastır (Fosnot, 2013). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere keşfetme, sorgulama ve problem çözme fırsatları sunarak yapılandırmacı öğrenmenin temel ilkelerini somutlaştırmaktadır. Özellikle müze ve bilim merkezi uygulamaları, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını oluşturmalarına imkân tanımaktadır.

Sosyo-kültürel öğrenme kuramı ise öğrenmenin bireysel bir süreçten ziyade, sosyal etkileşim ve kültürel bağlam içerisinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı bu yaklaşım, öğrenmede dil, kültür ve sosyal etkileşimin belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Yakınsal gelişim alanı ve rehberli öğrenme kavramları, okul dışı öğrenme bağlamında öğretmen, akran ve uzman rehberliğinin önemini ortaya koymaktadır (Vygotsky, 1978). Grup hâlinde gerçekleştirilen müze gezileri, topluluk temelli projeler ve sosyal sorumluluk etkinlikleri, sosyo-kültürel öğrenme kuramının okul dışı öğrenmedeki yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Bu üç kuram birlikte ele alındığında, okul dışı öğrenmenin; bireysel deneyim, bilişsel yapılandırma ve sosyal etkileşim boyutlarını bütünleştiren çok katmanlı bir öğrenme yaklaşımı sunduğu görülmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmenin neden çağdaş eğitim yaklaşımlarında etkili bir öğrenme alanı olarak öne çıktığını kuramsal açıdan açıklamaktadır

Okul Dışı Öğrenmenin Pedagojik Dayanakları: Politika ve Program Boyutu

Okul dışı öğrenmenin pedagojik temelleri yalnızca öğrenme kuramlarıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda ulusal ve uluslararası eğitim politikaları ile öğretim programlarının benimsediği temel ilkelerle de doğrudan ilişkilidir. Son yıllarda eğitim sistemlerinin hedefleri incelendiğinde, bilgi aktarımına dayalı geleneksel öğretim anlayışından uzaklaşarak; öğrenci merkezli, beceri temelli ve yaşamla bütünleşik öğrenme yaklaşımlarının ön plana çıktığı görölmektedir. Bu dönüşüm, okul dışı öğrenme uygulamalarını pedagojik açıdan meşrulaştıran ve destekleyen önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Uluslararası düzeyde OECD, UNESCO ve Avrupa Birliği gibi kuruluşların yayımladığı politika belgeleri, öğrenmenin yalnızca sınıf içi süreçlerle sınırlandırılmaması gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. OECD'nin öğrenme ekosistemleri yaklaşımı, öğrenmeyi okul, aile, toplum, kültür ve dijital çevrelerin etkileşimi içinde ele almakta; okul dışı öğrenme ortamlarını bu ekosistemin doğal ve tamamlayıcı unsurları olarak tanımlamaktadır (OECD, 2021). Benzer biçimde UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme politikaları, örgün, non-formal ve informal öğrenme türlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını savunmakta; okul dışı öğrenmeyi sürdürülebilir öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olarak konumlandırmaktadır (UNESCO, 2020).

Pedagojik açıdan bakıldığında, okul dışı öğrenmenin temel dayanaklarından biri öğrenci merkezlilik ilkesidir. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını, deneyimlemelerini ve sorgulamalarını teşvik etmektedir. Bu durum, çağdaş öğretim programlarında vurgulanan aktif öğrenme, keşfetme ve problem çözme yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında karşılaştıkları durumlar, öğrenmeyi anlamlı ve işlevsel hâle getirerek program kazanımlarının içselleştirilmesine katkı sunmaktadır.

Öğretim programları boyutunda okul dışı öğrenme, kazanım temelli öğretim anlayışı ile güçlü bir ilişki içerisinde. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğretim programları, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil; bilgi, beceri ve değerleri bütüncül biçimde geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda programlarda yer alan çevre bilinci, kültürel mirasın korunması, bilimsel düşünme ve aktif vatandaşlık gibi hedefler, okul dışı öğrenme ortamlarında daha etkili biçimde desteklenebilmektedir (MEB, 2018; güncel programlar). Okul dışı öğrenme etkinlikleri, bu kazanımların somut yaşantılar yoluyla ele alınmasına imkân tanıyarak program–uygulama bütünlüğünü güçlendirmektedir.

Bir diğer önemli pedagojik dayanak, bağlam temelli öğrenme anlayışıdır. Okul dışı öğrenme, bilginin soyut bir içerik olmaktan çıkarılarak gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendiklerini farklı durumlara transfer edebilme becerilerini geliştirmekte ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Araştırmalar, bağlam temelli öğrenme yaklaşımlarının özellikle fen, sosyal bilgiler ve çevre eğitiminde etkili sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Rickinson ve ark., 2019).

Politika ve program boyutuyla ele alındığında okul dışı öğrenmenin bir diğer önemli dayanağı da eşitlik ve erişim ilkesidir. Dijital okul dışı öğrenme ortamlarının gelişmesiyle birlikte, mekânsal sınırlılıkların aşılması ve daha geniş öğrenci gruplarına öğrenme fırsatları sunulması mümkün hâle gelmiştir. Bu durum, eğitim politikalarında sıklıkla vurgulanan fırsat eşitliği hedefiyle örtüşmekte; okul dışı öğrenmenin yalnızca belirli gruplara değil, tüm öğrencilere yönelik planlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak okul dışı öğrenme, öğrenme kuramlarıyla olduğu kadar eğitim politikaları ve öğretim programlarının temel yönelimleriyle de güçlü biçimde temellendirilmektedir. Öğrenci

merkezlilik, kazanım temelli öğretim, bağlam temelli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi çağdaş pedagojik ilkeler, okul dışı öğrenmenin eğitim sistemleri içindeki yerini güçlendirmekte; bu öğrenme biçimini destekleyici ve tamamlayıcı bir yapı olarak konumlandırmaktadır. Bu kuramsal ve politik temeller, bir sonraki bölümde ele alınacak olan okul dışı öğrenme ortamlarının türlerinin anlaşılması için de önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Türleri

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrenmenin gerçekleştiği bağlamların çeşitliliği nedeniyle tek tip bir yapı göstermemektedir. Bu ortamlar; doğal, kültürel, bilimsel, toplumsal ve dijital bağlamlar başta olmak üzere farklı öğrenme hedeflerine hizmet eden çok sayıda öğrenme alanını kapsamaktadır. Ortam türlerinin bu çeşitliliği, okul dışı öğrenmenin disiplinler arası, esnek ve bağlam temelli doğasını güçlendirmektedir. Bu bölümde okul dışı öğrenme ortamları, pedagojik özellikleri ve eğitimsel katkıları dikkate alınarak sınıflandırılmakta ve her bir ortam türü örnek uygulamalarla açıklanmaktadır.

Doğal Öğrenme Ortamları

Doğal öğrenme ortamları; doğa, parklar, ormanlık alanlar, botanik bahçeleri, milli parklar ve açık hava ekosistemleri gibi fiziksel çevreleri kapsamaktadır. Bu ortamlar, özellikle çevre eğitimi, fen eğitimi ve coğrafya öğretimi açısından güçlü öğrenme fırsatları sunmaktadır. Doğa temelli öğrenme, öğrencilerin gözlem yapma, veri toplama, sınıflandırma ve neden–sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmektedir.

Araştırmalar, doğal ortamlarda gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra çevresel farkındalık ve sorumluluk duygularını da artırdığını göstermektedir (Rickinson ve ark., 2004). Örneğin bir botanik bahçesinde gerçekleştirilen bitki gözlemi etkinliği, öğrencilerin

biyoloji dersinde edindikleri bilgileri somutlaştırmalarına olanak tanımakta; aynı zamanda doğayla duygusal bağ kurmalarını desteklemektedir.

Kültürel ve Tarihsel Mekânlar

Müzeler, ören yerleri, anıtlar, tarihi yapılar ve kültürel miras alanları, okul dışı öğrenmenin en yaygın kullanılan ortamları arasında yer almaktadır. Bu mekânlar, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelerine, geçmiş–bugün ilişkisini kurmalarına ve kültürel miras bilinci kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Falk ve Dierking’in (2016) müze öğrenmesi modeli, öğrenmenin bireysel, sosyal ve fiziksel bağlamların etkileşimiyle gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bir müze gezisi, yalnızca bilgi edinme süreci değil; öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurduğu, sorular sorduğu ve anlam ürettiği sosyal bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilmektedir. Örneğin bir arkeoloji müzesinde gerçekleştirilen yapılandırılmış bir etkinlik, sosyal bilgiler veya tarih dersindeki kazanımların derinleştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Bilim Merkezleri ve Planetaryumlar

Bilim merkezleri ve planetaryumlar, özellikle fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında okul dışı öğrenmenin etkili biçimde gerçekleştirildiği ortamlardır. Bu merkezlerde yer alan etkileşimli sergiler ve deney istasyonları, öğrencilerin soyut bilimsel kavramları somut deneyimler yoluyla anlamlandırmalarını sağlamaktadır.

Bilim merkezlerinde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, merak duygularını ve problem çözme yetkinliklerini geliştirmektedir. Planetaryum uygulamaları ise astronomi ve uzay bilimleri gibi sınıf ortamında

sınırlı biçimde ele alınabilen konuların görsel ve deneyimsel yollarla öğrenilmesine imkân tanımaktadır. Bu ortamlar, deneyimsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının somut yansımaları olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal ve Toplumsal Ortamlar

Sosyal ve toplumsal öğrenme ortamları; sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, toplum merkezleri, sosyal sorumluluk projeleri ve gönüllülük faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin yalnızca akademik değil; aynı zamanda toplumsal ve etik beceriler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Toplum temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yürütülen okul dışı etkinlikler, öğrencilerin aktif vatandaşlık bilinci kazanmalarını ve toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerini desteklemektedir. Örneğin bir çevre temizliği projesi ya da yaşlılara yönelik sosyal destek etkinliği, öğrencilerin empati, sorumluluk ve iş birliği becerilerini güçlendirmektedir. Bu tür uygulamalar, sosyo-kültürel öğrenme kuramının okul dışı öğrenmedeki en belirgin örnekleri arasında yer almaktadır.

Dijital ve Sanal Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Son yıllarda dijitalleşme ile birlikte okul dışı öğrenme ortamları fiziksel mekânların ötesine taşınmıştır. Sanal müzeler, çevrim içi sergiler, artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) uygulamaları ve yapay zekâ destekli öğrenme platformları, okul dışı öğrenmenin dijital boyutunu oluşturmaktadır.

Bu ortamlar, özellikle erişim ve fırsat eşitliği açısından önemli avantajlar sunmaktadır. Fiziksel olarak müzeye gitme imkânı olmayan öğrenciler, sanal müze turları aracılığıyla benzer öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedir. Ayrıca AR ve VR uygulamaları, öğrencilerin tarihsel ya da bilimsel olayları etkileşimli biçimde deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. OECD

(2021), dijital okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal-duygusal öğrenme ve motivasyon üzerinde de olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir.

Ortam Türlerinin Pedagojik Açıdan Değerlendirilmesi

Okul dışı öğrenme ortamlarının her biri, farklı öğrenme hedeflerine ve pedagojik önceliklere hizmet etmektedir. Doğal ortamlar deneyimsel öğrenmeyi; kültürel mekânlar tarihsel ve eleştirel düşünmeyi; bilim merkezleri bilimsel süreç becerilerini; toplumsal ortamlar sosyal sorumluluk ve vatandaşlık bilincini; dijital ortamlar ise erişilebilirlik ve esnek öğrenme olanaklarını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle etkili bir okul dışı öğrenme süreci, ortam seçiminin öğretim programı kazanımları ve öğrenci özellikleriyle uyumlu biçimde yapılmasını gerektirmektedir.

Okul Dışı Öğrenmenin Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde giderek daha fazla yer bulmasının temel nedenlerinden biri, bu ortamların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri üzerindeki çok yönlü etkileridir. Alan yazında yer alan nicel ve nitel çalışmalar, okul dışı öğrenmenin yalnızca kısa süreli öğrenme kazanımlarıyla sınırlı olmadığını; öğrencilerin motivasyonları, öğrenmeye yönelik tutumları ve üst düzey becerileri üzerinde de anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bölümde, okul dışı öğrenmenin öğrenci üzerindeki etkileri; akademik başarı, motivasyon ve tutum, sosyal-duygusal gelişim ile kalıcı öğrenme ve transfer becerileri bağlamında ele alınmaktadır.

Akademik Başarıya Etkileri

Okul dışı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkileri, özellikle matematik, fen, sosyal bilgiler ve çevre eğitimi alanlarında yürütölen nicel araştırmalarla desteklenmektedir (Çevik ve ark., 2024). Deneysel ve yarı deneysel çalışmalar, okul dışı

öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik başarı puanlarının, yalnızca sınıf içi öğretimle öğrenen öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Rickinson ve arkadaşlarının (2019) sistematik derlemesi, doğa temelli ve müze temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını güçlendirdiğini ve akademik başarı üzerinde orta düzeyde etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Nicel bulguların yanı sıra nitel araştırmalar da okul dışı öğrenmenin akademik öğrenmeyi destekleyici rolünü vurgulamaktadır. Öğrenci görüşlerine dayalı çalışmalar, okul dışı ortamlarda öğrenilen bilgilerin daha anlaşılır, somut ve hatırlanabilir olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, bu ortamlarda öğrendikleri bilgileri ders kitaplarındaki soyut anlatımlarla ilişkilendirebildiklerini ve konuları daha bütüncül biçimde kavradıklarını ifade etmektedir (Falk ve Dierking, 2016).

Motivasyon, Tutum ve Öğrenmeye Yönelik İlg

Okul dışı öğrenmenin en güçlü etkilerinden biri, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarında gözlemlenmektedir. Nicel araştırmalar, okul dışı öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin derse yönelik ilgi düzeylerinin ve içsel motivasyonlarının anlamlı biçimde arttığını ortaya koymaktadır. OECD'nin Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması bulguları, öğrenme ortamlarının çeşitliliğinin öğrencilerin öğrenmeye katılım ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (OECD, 2021).

Nitel bulgular ise bu motivasyon artışının nedenlerine ışık tutmaktadır. Öğrenciler, okul dışı öğrenme ortamlarını “sıkıcı olmayan”, “eğlenceli” ve “gerçek yaşamla bağlantılı” olarak tanımlamakta; bu ortamların derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Özellikle müze gezileri, bilim merkezleri ve doğa etkinlikleri, öğrencilerin merak

duygularını harekete geçirerek öğrenmeye yönelik gönüllü katılımı artırmaktadır (Dere ve Çifçi, 2022; Usta ve ark., 2023).

Sosyal-Duygu sal Öğrenme ve Vatandaşlık Bilinci

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Grup hâlinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin iş birliği, iletişim, empati ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmektedir. Sosyo-kültürel öğrenme kuramı çerçevesinde ele alındığında, okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerine olanak tanımakta; akran öğrenmesini ve rehberli öğrenmeyi desteklemektedir.

Toplum temelli okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin nitel çalışmalar, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı hâle geldiklerini, aktif vatandaşlık bilinci kazandıklarını ve sosyal sorumluluk duygularının güçlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle gönüllülük ve yerel topluluklarla yürütülen projeler, öğrencilerin kendilerini toplumun bir parçası olarak algılamalarına katkı sağlamaktadır (European Commission, 2021).

Kalıcı Öğrenme ve Transfer Becerileri

Okul dışı öğrenmenin önemli bir diğer etkisi, öğrenmenin kalıcılığı ve farklı bağlamlara transfer edilebilmesi üzerinedir. Deneyimsel öğrenmeye dayalı etkinlikler, öğrencilerin bilgiyi yalnızca kısa süreli olarak değil, uzun vadeli biçimde hatırlamalarını sağlamaktadır. Nicel araştırmalar, okul dışı öğrenme deneyimlerine dayalı öğrenmelerin uzun süreli bellek üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırma bulguları ise öğrencilerin okul dışı öğrenme yoluyla edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, bu tür öğrenmelerin “gerçek hayatta işe yarar” olduğunu vurgulamakta ve

öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabildiklerini ifade etmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmenin transfer becerilerini geliştirmedeki rolünü açık biçimde göstermektedir (Kolb, 2015).

Bulguların Pedagojik Açıdan Değerlendirilmesi

Nicel ve nitel araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, okul dışı öğrenmenin öğrenci gelişimi üzerinde çok boyutlu ve bütüncül etkiler yarattığı görülmektedir. Akademik başarıyı desteklemenin yanı sıra motivasyon, sosyal-duygusal gelişim ve kalıcı öğrenme gibi alanlarda sağlanan kazanımlar, okul dışı öğrenmenin pedagojik değerini güçlendirmektedir. Ancak bu etkilerin ortaya çıkabilmesi, okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlı, program kazanımlarıyla ilişkili ve yansıtıcı öğrenme süreçleriyle desteklenmiş olmasına bağlıdır.

Öğretim Programları ile Okul Dışı Öğrenme Arasındaki İlişki

Okul dışı öğrenmenin eğitim sistemleri içindeki işlevselliği, büyük ölçüde öğretim programlarıyla kurduğu ilişkiye bağlıdır. Etkili ve sürdürülebilir okul dışı öğrenme uygulamaları, öğretim programlarının amaç, kazanım ve içerik yapısıyla bütünleştirildiğinde pedagojik anlam kazanmakta; aksi hâlde yalnızca destekleyici ancak sınırlı etkisi olan etkinlikler olarak kalabilmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenmenin öğretim programları bağlamında ele alınması, bu öğrenme yaklaşımının sistematik ve planlı biçimde uygulanabilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenmeye Yer Verilme Düzeyi

Uluslararası düzeyde öğretim programları incelendiğinde, okul dışı öğrenmenin doğrudan ya da dolaylı biçimde program hedefleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. OECD'nin beceri temelli eğitim anlayışı, öğrenmenin farklı bağlamlarda

gerçekleşmesini teşvik etmekte; okul, aile ve toplum temelli öğrenme ortamlarının bütüncül biçimde ele alınmasını önermektedir (OECD, 2021). Benzer şekilde UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin yalnızca okul içi süreçlerle sınırlı olmadığını; okul dışı öğrenme ortamlarının program hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır (UNESCO, 2020).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan güncel öğretim programları incelendiğinde, okul dışı öğrenmeye yönelik açık ve örtük vurguların çeşitli kazanım alanları çerçevesinde yer aldığı görülmektedir. Özellikle çevre bilinci, kültürel mirasın korunması, aktif vatandaşlık, bilimsel süreç becerileri ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda okul dışı öğrenme etkinlikleri, program kazanımlarını destekleyici öğrenme fırsatları olarak önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye ilişkin yönlendirmelerin çoğu zaman genel çerçevelerle sınırlı kaldığı; uygulamaya dönük ayrıntılı örnekler, planlama süreçleri ve değerlendirme yaklaşımlarının büyük ölçüde öğretmen inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Türkiye'de öğretim programları ve ders kitapları bağlamında yürütülen güncel çalışmalar da bu durumu desteklemekte; sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitapları üzerine yapılan kapsamlı bir tez çalışması, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik vurguların yıllar içinde artmasına karşın, bu ortamların hangi kazanımlar doğrultusunda ve nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamaların yeterince ayrıntılandırılmadığını ortaya koymaktadır (Sobacı, 2024).

Kazanım Temelli Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri

Öğretim programları ile okul dışı öğrenme arasındaki ilişkinin merkezinde kazanım temelli yaklaşım yer almaktadır. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkili olabilmesi için, bu etkinliklerin programda yer alan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

kazanımlarla açık biçimde ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Kazanımlarla ilişkilendirilmeyen okul dışı etkinlikler, öğrenciler açısından anlamlı öğrenme deneyimleri sunmakta zorlanabilmektedir.

Örneğin fen bilimleri öğretim programında yer alan “çevresel sorunlara duyarlılık geliştirme” kazanımı, bir doğa parkında gerçekleştirilen gözlem ve veri toplama etkinliğiyle desteklenebilirken; sosyal bilgiler programındaki “kültürel mirası tanıma ve koruma” kazanımı, müze ve ören yeri ziyaretleriyle somutlaştırılabilmektedir. Bu tür uygulamalar, okul dışı öğrenmenin öğretim programlarının soyut hedeflerini gerçek yaşam bağlamlarına taşıma potansiyelini ortaya koymaktadır (Rickinson ve ark., 20004).

Disiplinler Arası Yaklaşım ve Bütüncül Öğrenme

Okul dışı öğrenme, öğretim programlarında giderek daha fazla vurgulanan disiplinler arası ve bütüncül öğrenme anlayışıyla güçlü bir uyum içindedir. Gerçek yaşam problemleri, çoğu zaman tek bir disiplinin sınırları içinde ele alınamayacak kadar karmaşık yapılar içermektedir. Okul dışı öğrenme ortamları, bu tür problemlerin çok boyutlu biçimde ele alınmasına olanak tanımakta ve disiplinler arası öğrenmeyi doğal biçimde desteklemektedir.

Örneğin bir tarihi mekânda gerçekleştirilen okul dışı öğrenme etkinliği; tarih, coğrafya, sanat ve vatandaşlık eğitimi kazanımlarını aynı anda destekleyebilmektedir. Bu durum, öğretim programlarında hedeflenen bütüncül öğrenme yaklaşımının somut uygulama alanlarını oluşturmaktadır. Araştırmalar, disiplinler arası okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Beane, 1997; Falk ve Dierking, 2016).

Öğretmen Rehberliği ve Planlama Süreci

Öğretim programları ile okul dışı öğrenme arasındaki ilişkinin etkili biçimde kurulabilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin planlama ve rehberlik rollerine bağlıdır. Okul dışı öğrenme, öğretmenin aktif rehberliğini gerektiren bir süreçtir. Öğretmenin; etkinlik öncesinde kazanımları belirlemesi, etkinlik sırasında öğrencileri yönlendirmesi ve etkinlik sonrasında yansıtıcı öğrenme süreçlerini desteklemesi, program–uygulama bütünlüğünün sağlanması açısından önemlidir.

Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim süreçleri de öğretim programlarıyla okul dışı öğrenme arasındaki ilişkinin güçlendirilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini program kazanımlarıyla ilişkilendirebilme, ölçme–değerlendirme süreçlerini planlayabilme ve güvenlik–etik sorumlulukları yönetebilme yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (European Commission, 2021).

Program–Uygulama Bütünlüğü Açısından Değerlendirme

Öğretim programları ile okul dışı öğrenme arasındaki ilişki, programın yalnızca bir belge olarak kalmaması; uygulamada karşılık bulması açısından kritik bir öneme sahiptir. Okul dışı öğrenme, program hedeflerinin gerçek yaşam bağlamlarında test edilmesini ve öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle okul dışı öğrenme, öğretim programlarının etkililiğini artıran tamamlayıcı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

Ancak bu bütünlüğün sağlanabilmesi için, okul dışı öğrenmenin sistematik biçimde planlanması, öğretim programlarında daha açık yönlendirmelere yer verilmesi ve öğretmenlerin bu süreci destekleyecek biçimde güçlendirilmesi gerekmektedir. Aksi hâlde okul dışı öğrenme, programdan kopuk ve sınırlı etkisi olan etkinlikler düzeyinde kalabilmektedir.

Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Tasarlanması ve Uygulanması

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci üzerinde anlamlı ve kalıcı etkiler oluşturabilmesi, bu etkinliklerin rastlantısal değil; planlı, amaçlı ve pedagojik olarak yapılandırılmış biçimde tasarlanmasına bağlıdır. Alan yazında etkili okul dışı öğrenme uygulamalarının ortak özelliği, öğretim programlarıyla uyumlu hedeflere sahip olması, öğrenme sürecinin aşamalı biçimde yapılandırılması ve yansıtıcı öğrenme etkinlikleriyle desteklenmesidir (Behrendt ve Franklin, 2014; Rickinson ve ark., 2004). Bu bölümde okul dışı öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanması süreci, sistematik bir model çerçevesinde ele alınmaktadır.

Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri İçin Aşamalı Tasarım Modeli

Etkili okul dışı öğrenme uygulamaları, üç temel aşamada ele alınabilir: etkinlik öncesi, etkinlik süreci ve etkinlik sonrası. Bu yapı, deneyimsel öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımın pedagojik gerekleriyle uyumludur.

Etkinlik Öncesi Aşama (Planlama ve Hazırlık)

Bu aşama, okul dışı öğrenmenin en kritik basamağıdır. Etkinliğin pedagojik değerinin belirlenmesi büyük ölçüde bu aşamada yapılan planlamaya bağlıdır.

Bu aşamada öğretmen tarafından:

- Öğretim programındaki kazanımlar netleştirilir,
- Uygun okul dışı öğrenme ortamı seçilir,
- Öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir,
- Etkinliğin amaçları ve beklentileri öğrencilere açıklanır,

- Güvenlik, izinler ve etik sorumluluklara ilişkin düzenlemeler yapılır.

Etkinlik öncesinde öğrencilere yöneltilecek ön sorular, kısa araştırma görevleri ya da gözlem formları, öğrencilerin öğrenme sürecine zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamaktadır.

Etkinlik Süreci (Uygulama)

Etkinlik süreci, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamıyla doğrudan etkileşim kurduğu aşamadır. Bu aşamada öğretmenin rolü, bilgi aktaran değil; rehberlik eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir konumdadır.

Uygulama sürecinde:

- Öğrenciler aktif olarak gözlem yapar, veri toplar ve etkileşim kurar,
- Grup çalışmaları ve iş birliği teşvik edilir,
- Öğrencilerin soru sormasına ve keşfetmesine olanak tanınır,
- Öğretmen, öğrenme hedeflerinden sapmadan süreci yönlendirir.

Bu aşamada öğrenmenin niteliği, öğrencilerin ortamla kurduğu bağ ve deneyimlerin zenginliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Etkinlik Sonrası Aşama (Yansıtma ve Değerlendirme)

Okul dışı öğrenmenin pedagojik etkisini belirleyen en önemli aşamalardan biri etkinlik sonrası süreçtir. Bu aşama, deneyimlerin anlamlandırıldığı ve öğrenmenin kalıcı hâle geldiği bölümdür.

Bu aşamada:

- Sınıf ortamında yansıtıcı tartışmalar yapılır,

- Öğrencilerden günlük, rapor, poster veya sunum hazırlamaları istenir,
- Etkinlikte edinilen deneyimler program kazanımlarıyla ilişkilendirilir,
- Süreç ve ürün değerlendirmesi gerçekleştirilir.

Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsünde vurgulanan “yansıtma” aşaması, bu bağlamda kritik bir rol üstlenmektedir.

Örnek Okul Dışı Öğrenme Etkinlik Planı

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf Düzeyi: 6. sınıf

Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Arkeoloji Müzesi

İlgili Kazanım:

“Öğrenciler, kültürel miras unsurlarını tanıır ve korunmasının önemini açıklar.”

Etkinlik Öncesi:

- Müze kavramı ve kültürel miras hakkında kısa sınıf içi tartışma
- Öğrencilere müzede cevaplanacak rehber soruların verilmesi

Etkinlik Süreci:

- Öğrencilerin küçük gruplar hâlinde eserleri incelemesi
- Her grubun seçtiği bir eseri gözlem formuna kaydetmesi
- Öğretmenin rehber sorularla süreci yönlendirmesi

Etkinlik Sonrası:

- Öğrencilerin “Bir eser, bir hikâye” başlıklı kısa yazı yazmaları
- Grup sunumları ve sınıf içi tartışma

- Yansıtıcı değerlendirme formu uygulanması

Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri İçin Kontrol Listeleri

Öğretmen İçin Planlama Kontrol Listesi

- Etkinlik öğretim programı kazanımlarıyla ilişkili mi?
- Öğrenci düzeyine uygun mu?
- Etkinlik öncesi hazırlık yapıldı mı?
- Güvenlik ve izin süreçleri tamamlandı mı?
- Ölçme-değerlendirme araçları belirlendi mi?

Uygulama Süreci Kontrol Listesi

- Öğrenciler aktif katılım gösteriyor mu?
- Grup çalışmaları etkin biçimde yürütülüyor mu?
- Öğrenme hedeflerinden sapma var mı?
- Öğretmen rehberliği yeterli mi?

Etkinlik Sonrası Değerlendirme Kontrol Listesi

- Yansıtıcı etkinlikler yapıldı mı?
- Öğrenci ürünleri değerlendirildi mi?
- Öğrenme çıktıları kazanımlarla ilişkilendirildi mi?
- Etkinliğin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlendi mi?

Okul Dışı Öğrenmenin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmelerin niteliği, bu süreçlerin nasıl ölçüldüğü ve değerlendirildiği ile doğrudan ilişkilidir. Geleneksel ölçme yaklaşımları, çoğunlukla bilgi hatırlamaya dayalı ürünleri merkeze alırken; okul dışı öğrenme, deneyim, süreç, etkileşim ve bağlam temelli kazanımları

ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle okul dışı öğrenmenin değerlendirilmesinde, klasik test yaklaşımlarının ötesine geçen alternatif ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Falk ve Dierking, 2016; Rickinson ve ark., 2004).

Okul Dışı Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirmenin Temel İlkeleri

Okul dışı öğrenmenin ölçme ve değerlendirilmesi, aşağıdaki pedagojik ilkeler doğrultusunda yapılandırılmalıdır:

- **Süreç odaklılık:** Öğrenmenin yalnızca sonucu değil, öğrenme süreci de değerlendirilmelidir.
- **Bağlam duyarlılığı:** Değerlendirme, öğrenmenin gerçekleştiği ortamın özelliklerini dikkate almalıdır.
- **Çoklu veri kaynakları:** Öğrenci ürünleri, gözlemler, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi birlikte kullanılmalıdır.
- **Yansıtıcı öğrenme:** Öğrencilerin deneyimlerini anlamlandırmalarına olanak tanıyan araçlar tercih edilmelidir.

Bu ilkeler, okul dışı öğrenmenin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve sosyal boyutlarını da görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Süreç ve Ürün Değerlendirme Yaklaşımları

Okul dışı öğrenmede değerlendirme, genellikle süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır.

- Süreç değerlendirme, öğrencilerin etkinlik boyunca gösterdikleri katılım, iş birliği, problem çözme ve gözlem becerilerini kapsamaktadır.

- Ürün değerlendirme ise etkinlik sonunda ortaya konulan rapor, poster, sunum, proje ya da performans görevlerine odaklanmaktadır.

Bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması, öğrenmenin bütüncül biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Okul Dışı Öğrenmede Kullanılabilecek Ölçme Araçları

Gözlem Formları

Öğretmen tarafından etkinlik sürecinde kullanılan gözlem formları, öğrencilerin katılım düzeylerini, grup içi etkileşimlerini ve öğrenme sürecindeki davranışlarını izlemeye olanak tanır.

Örnek Gözlem Boyutları:

- Etkinliğe aktif katılım
- Grup çalışmasına katkı
- Soru sorma ve sorgulama davranışı
- Ortam kurallarına uyum

Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler, öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ifade etmelerini sağlar. Bu araç, özellikle öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel boyutlarını görünür kılmaktadır.

Örnek Yansıtıcı Günlük Soruları:

- Bu etkinlikte seni en çok etkileyen durum neydi?
- Öğrendiğin bilgileri günlük yaşamında nasıl kullanabilirsin?
- Etkinlik sırasında zorlandığın bir durum oldu mu?

Öğrenci Ürünleri ve Portfolyolar

Öğrenci ürünleri (rapor, poster, fotoğraf, dijital sunum vb.), okul dışı öğrenmenin somut çıktılarıdır. Bu ürünlerin portfolyo hâlinde değerlendirilmesi, öğrencinin gelişiminin izlenmesine olanak tanır.

Örnek Performans Görevi Rubriği

Tablo 1. Okul Dışı Öğrenme Performans Görevi Değerlendirme Rubriği (Örnek)

Ölçüt	4 (Çok İyi)	3 (İyi)	2 (Gelişiyor)	1 (Yetersiz)
Kazanımla Uyum	Kazanımlarla tam uyumlu	Büyük ölçüde uyumlu	Kısmen uyumlu	Uyum zayıf
Gözlem ve Veri Kullanımı	Etkin ve doğru veri kullanımı	Veri kullanımı yeterli	Veri sınırlı	Veri yok
Yansıtma ve Yorumlama	Derinlemesine yansıtma	Yeterli yansıtma	Yüzeysel yansıtma	Yansıtma yok
Sunum ve İfade	Açık, düzenli ve yaratıcı	Açık ve düzenli	Kısmen düzenli	Düzensiz

Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden bir yapı sunduğu için öz değerlendirme ve akran değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir.

Örnek Öz Değerlendirme Maddeleri:

- Etkinliğe aktif katıldım.

- Grup çalışmasına katkı sundum.
- Öğrendiklerimi kazanımlarla ilişkilendirebildim.

Okul Dışı Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar ve Sınırlılıklar

Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimsel potansiyeli yüksek olmakla birlikte, bu potansiyelin uygulamada tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi çeşitli yapısal, pedagojik ve yönetsel sorunlar nedeniyle sınırlanabilmektedir (Metin ve ark., 2022). Alan yazın incelendiğinde, okul dışı öğrenmeye ilişkin sorunların bireysel düzeyden sistem düzeyine uzanan çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bölümde okul dışı öğrenmede karşılaşılan temel sorunlar; fiziksel ve ekonomik engeller, öğretmen yeterlikleri, güvenlik ve sorumluluk algısı ile erişim ve fırsat eşitliği boyutlarında ele alınmakta; her bir sorun alanı için kanıta dayalı çözüm önerileri sunulmaktadır.

Fiziksel, Ekonomik ve Yönetsel Engeller

Okul dışı öğrenme uygulamalarının önündeki en yaygın engellerden biri, fiziksel ve ekonomik sınırlılıklardır. Ulaşım, konaklama, giriş ücretleri ve materyal temini gibi maliyetler, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullar için okul dışı öğrenme etkinliklerini zorlaştırmaktadır. Rickinson ve arkadaşlarının (2019) sistematik derlemesi, okul dışı öğrenmenin uygulanabilirliğini sınırlayan en önemli faktörlerden birinin finansal kaynak yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Yönetsel boyutta ise izin süreçlerinin karmaşıklığı, bürokratik yükler ve okul yönetimlerinin risk algısı, öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerini planlama motivasyonunu azaltabilmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmenin programlarda yer almasına rağmen uygulamada sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Çözüm Önerileri:

- Yerel yönetimler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliklerinin artırılması
- Okul dışı öğrenme için ayrılmış bütçe kalemlerinin oluşturulması
- Okul düzeyinde standartlaştırılmış izin ve planlama yönergelerinin geliştirilmesi

Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Okul dışı öğrenmenin etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin bu süreci pedagojik açıdan planlayabilme yeterliklerine bağlıdır. Ancak araştırmalar, birçok öğretmenin okul dışı öğrenme etkinliklerini kazanımlarla ilişkilendirme, ölçme–değerlendirme araçlarını kullanma ve risk yönetimi konularında kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır (Behrendt ve Franklin, 2014).

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve yeterlikleri, bu ortamların pedagojik açıdan etkili biçimde kullanılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalar, okul dışı öğrenmenin öğrencilerin aktif katılımını artırdığı ve öğrenmeyi anlamlı hâle getirdiği yönünde olumlu algılara sahip olunduğunu; ancak planlama ve değerlendirme boyutlarında destek ihtiyacının bulunduğunu göstermektedir (Yüzbaşıoğlu, 2021). Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında okul dışı öğrenmeye ilişkin uygulamalı derslerin sınırlı olması, öğretmenlerin bu alanda deneyim kazanmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, okul dışı öğrenmenin çoğu zaman “gezi” etkinliği düzeyinde kalmasına neden olmaktadır.

Çözüm Önerileri:

- Öğretmen yetiştirme programlarına okul dışı öğrenme odaklı uygulamalı derslerin eklenmesi

- Hizmet içi eğitimlerde örnek planlar, rubrikler ve iyi uygulama örneklerinin paylaşılması
- Öğretmenler arası deneyim paylaşım ağlarının oluşturulması

Güvenlik, Etik ve Sorumluluk Algısı

Okul dışı öğrenme etkinliklerinde güvenlik ve sorumluluk konuları, öğretmenler ve okul yöneticileri açısından önemli bir kaygı alanı oluşturmaktadır. Öğrencilerin okul binası dışındaki ortamlarda karşılaşabileceği riskler, okul dışı öğrenmeye yönelik çekinceleri artırabilmektedir. Bu durum, özellikle velilerin ve yöneticilerin okul dışı etkinliklere temkinli yaklaşmasına yol açmaktadır.

Literatürde, güvenlik kaygılarının okul dışı öğrenmenin önündeki psikolojik engellerden biri olduğu belirtilmektedir (Dillon ve ark., 2006). Ancak bu kaygıların çoğu, net tanımlanmış prosedürlerin ve risk yönetim planlarının bulunmamasından kaynaklanmaktadır.

Çözüm Önerileri:

- Okul dışı öğrenme için standart güvenlik ve risk yönetim rehberlerinin hazırlanması
- Öğrenci, veli ve öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi
- Etik sorumluluklar ve öğrenci güvenliği konusunda açık rol ve görev tanımlarının yapılması

Erişim ve Fırsat Eşitliği Sorunları

Okul dışı öğrenmenin uygulanmasında karşılaşılan bir diğer önemli sorun, erişim ve fırsat eşitliği konusudur. Coğrafi koşullar, sosyo-ekonomik farklılıklar ve dijital altyapı eksiklikleri, öğrencilerin okul dışı öğrenme fırsatlarından eşit biçimde

yararlanmasını engelleyebilmektedir. Özellikle kırsal bölgelerdeki okullar için fiziksel okul dışı öğrenme ortamlarına erişim sınırlı olabilmektedir.

OECD (2021), öğrenme fırsatlarındaki eşitsizliklerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini uzun vadede olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul dışı öğrenmenin yalnızca belirli öğrenci gruplarına hitap etmesi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırı sonuçlar doğurabilmektedir.

Çözüm Önerileri:

- Dijital okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik açıdan güçlendirilmesi
- Dezavantajlı bölgeler için gezici müze ve bilim merkezi uygulamalarının yaygınlaştırılması
- Okul dışı öğrenme politikalarının eşitlik odaklı biçimde planlanması

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ele alınan bulgular ve tartışmalar, okul dışı öğrenmenin çağdaş eğitim anlayışı içinde yalnızca destekleyici bir uygulama alanı değil; öğrenmeyi anlamlı, kalıcı ve yaşamla bütünleşik hâle getiren temel bir pedagojik yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Okul dışı öğrenme, öğrencilerin bilişsel kazanımlarının yanı sıra motivasyonlarını, sosyal-duygusal yeterliklerini ve öğrenmeyi farklı bağlamlara transfer edebilme becerilerini güçlendirmekte; bu yönüyle 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme hedefleriyle güçlü bir uyum sergilemektedir.

Çalışmada sunulan kuramsal çerçeve, okul dışı öğrenmenin deneyimsel, yapılandırmacı ve sosyo-kültürel öğrenme kuramlarına dayandığını; bu kuramsal temellerin öğretim programları, pedagojik tasarım ve ölçme-değerlendirme süreçleriyle bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Okul dışı öğrenme

ortamlarının türleri incelendiğinde, doğal, kültürel, bilimsel, toplumsal ve dijital bağlamların her birinin farklı öğrenme hedeflerine hizmet ettiği; bu nedenle ortam seçiminin pedagojik amaçlar doğrultusunda yapılmasının kritik olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte okul dışı öğrenmenin uygulamada karşılaştığı fiziksel, ekonomik, yönetsel ve pedagojik sınırlılıklar, bu öğrenme yaklaşımının potansiyelinin her bağlamda eşit biçimde hayata geçirilemediğini göstermektedir. Öğretmen yeterlikleri, güvenlik ve sorumluluk algısı, erişim ve fırsat eşitliği gibi sorun alanları; okul dışı öğrenmenin bireysel çabalarla değil, sistematik ve kurumsal politikalarla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, okul dışı öğrenmenin eğitim sistemleri içinde sürdürülebilir bir yapı kazanabilmesi için çok paydaşlı bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu çerçevede, okul dışı öğrenmeye ilişkin aşağıdaki önerilerin dikkate alınması önem arz etmektedir:

Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

- Okul dışı öğrenme, öğretim programlarında daha açık, yönlendirici ve uygulanabilir biçimde yapılandırılmalıdır.
- Okul dışı öğrenme etkinlikleri için merkezi ve yerel düzeyde bütçe ve kaynak desteği sağlanmalıdır.
- Eğitim politikalarında okul, aile, toplum ve dijital öğrenme ortamlarını bütünleştiren öğrenme ekosistemi yaklaşımı güçlendirilmelidir.

Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim Süreçlerine Yönelik Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarına okul dışı öğrenmeye yönelik uygulamalı dersler ve saha temelli çalışmalar eklenmelidir.

- Hizmet içi eğitimlerde okul dışı öğrenme etkinliklerinin tasarımı, ölçme-değerlendirilmesi ve risk yönetimine yönelik örnek uygulamalara yer verilmelidir.
- Öğretmenler arasında iyi uygulama örneklerinin paylaşılabileceği mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır.

Okul ve Uygulama Düzeyine Yönelik Öneriler

- Okul dışı öğrenme etkinlikleri, öğretim programı kazanımlarıyla ilişkilendirilerek planlanmalı; etkinlik öncesi, süreci ve sonrası aşamalar bütüncül biçimde ele alınmalıdır.
- Süreç ve performans temelli ölçme-değerlendirme yaklaşımları yaygınlaştırılmalı; rubrikler, yansıtıcı günlükler ve portfolyolar etkin biçimde kullanılmalıdır.
- Güvenlik, etik ve sorumluluk boyutlarına ilişkin standart yönergeler okul düzeyinde uygulanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul dışı öğrenmenin uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal araştırmalar artırılmalıdır.
- Dijital ve yapay zekâ destekli okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik etkililiğine yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Dezavantajlı gruplar açısından okul dışı öğrenmenin erişim ve eşitlik boyutunu ele alan nitel ve karma yöntemli araştırmalar teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak okul dışı öğrenme, eğitimde kalite, eşitlik ve sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmada önemli bir araçtır. Bu öğrenme yaklaşımının etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, okul dışı öğrenmenin “ek bir etkinlik” olarak değil; öğretim

programlarıyla bütünleşik, pedagojik olarak temellendirilmiş ve kurumsal olarak desteklenen bir öğrenme alanı olarak ele alınmasına bağlıdır. Bu bölümde sunulan kuramsal  er eve ve  onerilerin, okul dışı öğrenmenin eğitim sistemleri içindeki yerinin güçlendirilmesine ve uygulamaların niteliğinin artırılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Kaynakça

Aslan, A., Batman, D., & Durukan, Ü. G. (2023). Academics' perspective on out-of-school learning environments. *Turkish Journal of Education*, 12(1), 28–49. <https://doi.org/10.19128/turje.1182732>

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245.

Çevik, M., Bakioğlu, B., & Temiz, Z. (2024). The effects of out-of-school learning environments on STEM education: Teachers' STEM awareness and 21st-century skills. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 17(1), 57–79. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1309078>

Dere, F., ve Çifçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 681–695. <https://doi.org/10.30703/cije.1116818>

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). *The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere*. National Foundation for Educational Research.

European Commission. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.

Fosnot, C. T. (Ed.). (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Metin, M., Oker, E., & Kırmızıgül, A. S. (2022). The investigation of research on out-of-school learning activities in Turkey: A systematic review. *Journal of Science Learning*, 5(3), 509–519. <https://doi.org/10.17509/jsl.v5i3.45460>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretim programları (ilgili ders programları)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Özcan, İ., ve Kara, Y. (2024). Atıklar ve geri dönüşüm konusunun öğretimine yönelik okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarı, kabul ve görüşler üzerine etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 184–208. <https://doi.org/10.18009/jcer.1409921>

Rickinson, M., Dillon, J., & Teamey, K. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research.

Sobacı, R. (2024). *2005 yılından günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında ve ders kitaplarında okul dışı öğrenme ortamları* [Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi].

Usta, N., Gürçay, S., Sakioğlu, Ş. N., ve Demir, F. (2023). Okul dışı öğrenme ortamı uygulamalarının öğrencilerin matematik başarılarına etkisi ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 711–733. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373593>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yüzbaşıoğlu, H. B. (2021). Prospective classroom teachers' views on out-of-school learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 9(4), 75–88.

BÖLÜM 3

PROGRAM GELİŞTİRMEDE KÜLTÜREL BAĞLAM VE YERELLİK

KAAN GÜNEY¹

Giriş

Eğitim programları, yalnızca öğretim hedeflerinin, içeriklerin ve değerlendirme süreçlerinin teknik bir düzenlenişi olarak değil, aynı zamanda toplumların kültürel değerlerini, siyasal yönelimlerini ve tarihsel birikimlerini yansıtan toplumsal metinler olarak ele alınmalıdır. Program geliştirme süreci, bireyin bilişsel

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-5141-9827 (lütfeñ link değil numara şeklinde yazın)

gelişimini desteklemenin ötesinde, duyuşsal alanı şekillendiren, değer aktarımını mümkün kılan ve yurttaşlık bilincinin inşasında belirleyici olan bir işlev üstlenmektedir. Bu yönüyle eğitim programları, içinde üretildikleri kültürel bağlamdan ve yerel dinamiklerden bağımsız düşünülemez (Demirel, 2010: 4; Sharpes, 1988: 11).

Kültürel bağlam, bireyin öğrenmeye yüklediği anlamı, eğitimden beklentilerini ve okul deneyimini doğrudan etkileyen temel bir çerçeve sunmaktadır. Eğitim programlarında hangi bilginin değerli kabul edildiği, hangi davranışların desteklendiği ve hangi toplumsal rollerin meşrulaştırıldığı, büyük ölçüde bu kültürel çerçeve tarafından belirlenmektedir. Slattey (2006: 7), program geliştirmenin evrensel ve tekil doğrulara dayalı bir süreç olarak ele alınmasının, kültürel çeşitliliği ve yerel anlam dünyalarını görünmez kıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda çağdaş program geliştirme anlayışı, kültürü durağan bir yapı olarak değil, sürekli yeniden üretilen ve müzakere edilen bir süreç olarak ele almaktadır.

Program geliştirme sürecinde duyuşsal alanın ve değerler eğitiminin önemi, kültürel bağlam tartışmalarını daha da görünür kılmaktadır. Bacanlı (2006: 14), duyuşsal davranışların bireyin kültürel çevresi içinde şekillendiğini ve eğitim yoluyla yeniden üretildiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Barutçugil (2004: 19), örgütlerde duyguların yönetiminin kurumsal kültürle doğrudan ilişkili olduğunu vurgularken, bu durumun eğitim kurumları için de geçerli olduğunu göstermektedir. Okul kültürü ve gizil program aracılığıyla aktarılan değerler, öğrencilerin demokratik tutumlar geliştirmesinde ve toplumsal normları içselleştirmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Küreselleşme ve karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, program geliştirme süreçlerinde uluslararası ölçütlerin etkisini artırmıştır. Barber ve Mourshed (2007: 5), dünyanın en başarılı eğitim sistemlerinin belirli ortak özelliklere sahip olduğunu ileri sürerken,

bu sistemlerin kendi kültürel bağlamlarıyla uyumlu politikalar geliştirdiğine de dikkat çekmektedir. Bu durum, eğitim programlarında evrensel ilkeler ile yerel gereksinimler arasında dengeli bir ilişki kurulması gerektiğini göstermektedir. Aksi halde, farklı toplumsal bağlamlarda geliştirilen programların doğrudan aktarılması, yerel kültürel dinamiklerle uyumsuzluk yaratabilmektedir (EARGED, 2003: 11).

Teknolojik dönüşüm de kültürel bağlamdan bağımsız bir biçimde ele alınamamaktadır. Becker (2000: 6), eğitimde teknoloji kullanımının beklenen pedagojik dönüşümü her zaman sağlayamadığını, bunun temel nedenlerinden birinin öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel alışkanlıkları olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerine yapılan çalışmalar, dijital platformların kullanımında pedagojik olduğu kadar kültürel uyumun da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Çakmak & Taşkiran, 2017: 285). Dijital medya okuryazarlığı ise yalnızca okul temelli bir yeterlik değil, aynı zamanda aile yapısı ve çağdaş ebeveynlik anlayışlarıyla ilişkili kültürel bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Ciboci & Danijel, 2019: 89).

Kültürel bağlam ve yerellik tartışmalarının en belirgin biçimde ortaya çıktığı alanlardan biri vatandaşlık ve demokrasi eğitimidir. Gutmann (1999: 10), demokratik eğitimin temel amacının, bireyleri yalnızca siyasal sisteme uyum sağlayan aktörler olarak değil, eleştirel düşünebilen ve kamusal yaşama katılabilen yurttaşlar olarak yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu hedefin programlara yansımaları ise doğrudan siyasal kültür ve toplumsal değerlerle ilişkilidir. Aklın’ın (2007: 47) İngiltere ve Türkiye ilköğretim programlarını karşılaştırdığı çalışması, vatandaşlık eğitiminin her ülkede farklı tarihsel ve kültürel önceliklere dayandığını göstermektedir.

Türkiye bağlamında program geliştirme süreci, modernleşme, Batılılaşma ve ulus-devlet inşası süreçleriyle iç içe

gelişmiştir. Mardin'in (1973: 170) merkez-çevre yaklaşımı, eğitim politikalarının uzun süre merkezî değerler üzerinden şekillendiğini ve yerel dinamiklerin sınırlı biçimde programa yansıdığını ortaya koymaktadır. Heper (2000: 68), Osmanlı mirasının devlet-toplum ilişkilerinde olduğu kadar eğitim anlayışında da etkisini sürdürdüğünü belirtmektedir. Bu tarihsel süreklilik, program geliştirme çalışmalarında yerellik tartışmalarını kaçınılmaz kılmaktadır.

Türkiye'nin siyasal kültürü, eğitim programlarının değerler boyutunu doğrudan etkilemektedir. Esmer (2006: 220), Türkiye'nin iki medeniyet arasında salınan kültürel yapısının, eğitim politikalarında ikili bir yapı oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu ikili yapı, demokratik değerler ile geleneksel otorite anlayışı arasında bir gerilim yaratmaktadır (Esmer, Okçuoğlu & Kurutaş, 2020: 83). Özbudun (1993: 192; 2000: 42), demokratik siyasal kültürün gelişiminde eğitim programlarının kritik bir rol oynadığını, ancak bu programların çoğu zaman elitist bir bakış açısını yeniden üretebildiğini vurgulamaktadır.

Modernleşme ve değer değişimi kuramları da program geliştirme açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Inglehart (1977: 9), toplumsal değerlerin ekonomik ve siyasal dönüşümlerle birlikte değiştiğini, bu değişimin eğitim sistemlerine yansımalarının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Inglehart ve Welzel (2005: 4), demokratik değerlerin yerleşmesinde eğitim kurumlarının merkezi bir rol oynadığını savunmaktadır. Kalaycıoğlu (2008: 249) ve Karakoç (2015: 39), Türkiye'de demokratikleşme sürecinin eğitim programları aracılığıyla desteklenebileceğini, ancak otoriter eğilimlerin de yine bu programlar üzerinden yeniden üretilbildiğini ortaya koymaktadır. Greif ve Tadelis (2010: 231) ise ahlaki süreklilik ve siyasal meşruiyetin, eğitim yoluyla kuşaklar arasında aktarıldığını ifade etmektedir. Norris (2002: 31), demokratik katılımın öğrenilen bir davranış olduğuna dikkat

çekerek, program geliştirmenin bu süreçteki belirleyici rolünü vurgulamaktadır.

Bu çerçevede bu çalışma, program geliştirme sürecini kültürel bağlam ve yerellik kavramları ekseninde ele almayı amaçlamaktadır. Eğitim programlarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kültürel ve siyasal metinler olduğu varsayımından hareketle, kültürün ve yerel dinamiklerin program geliştirme üzerindeki etkileri tartışılacaktır. Böylece, eğitim programlarının toplumsal gerçeklikle daha güçlü bir ilişki kurmasına yönelik kuramsal bir zemin sunulması hedeflenmektedir.

Program Geliştirme ve Kültürel Bağlam

Program geliştirme, eğitim sistemlerinin temel işlevlerinden biri olarak, yalnızca öğretim sürecinin teknik bir planlaması değil, aynı zamanda kültürel, toplumsal ve siyasal değerlerin kurumsallaştığı çok boyutlu bir süreçtir. Eğitim programları aracılığıyla hangi bilginin meşru kabul edildiği, hangi davranışların desteklendiği ve hangi değerlerin kuşaklara aktarılacağı belirlenmektedir. Bu nedenle program geliştirme süreci, içinde gerçekleştiği kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemez (Demirel, 2010: 6; Sharpes, 1988: 14).

Program geliştirmeye ilişkin klasik yaklaşımlar, büyük ölçüde teknik ve rasyonel bir anlayışa dayanmaktadır. Bu anlayışta program, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda düzenlenen içerik, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme süreçlerinden oluşan kapalı bir sistem olarak ele alınmaktadır. Ancak Sharpes (1988: 27), bu yaklaşımın kültürel farklılıkları ve yerel anlam dünyalarını yeterince dikkate almadığını belirtmektedir. Benzer biçimde Slattey (2006: 21), modernist program anlayışının evrensel doğrular iddiasıyla hareket ettiğini, oysa eğitim süreçlerinin kaçınılmaz biçimde kültürel olarak inşa edildiğini vurgulamaktadır.

Kültürel bağlam, program geliştirme sürecinin her aşamasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Hedeflerin belirlenmesi aşamasında, bireyden beklenen yeterlikler ve toplumsal roller kültürel normlar doğrultusunda tanımlanmaktadır. İçerik seçiminde hangi bilgi alanlarının önceliklendirileceği, öğretim yöntemlerinde hangi öğrenme biçimlerinin destekleneceği ve değerlendirme süreçlerinde hangi ölçütlerin kullanılacağı, kültürel değer sistemleriyle doğrudan ilişkilidir (Demirel, 2010: 12; Erden, 1998: 58). Bu durum, program geliştirmenin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik ve kültürel bir faaliyet olduğunu göstermektedir.

Duyuşsal alan ve değerler eğitimi, kültürel bağlamın program geliştirmeye en açık biçimde yansıdığı boyutlardan biridir. Bacanlı (2006: 18), duyuşsal davranışların bireyin içinde yaşadığı kültürel çevre tarafından şekillendirildiğini ve eğitim yoluyla yeniden üretildiğini ifade etmektedir. Eğitim programlarında yer alan değerler, çoğu zaman açık kazanımların ötesinde, gizil program aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Bu gizil yapı, okul kültürü ve öğretmen tutumlarıyla birlikte, bireylerin toplumsal normları içselleştirmesinde önemli bir işlev görmektedir (Barutçugil, 2004: 25).

Küreselleşme süreci, program geliştirme alanında karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemini artırmış ve uluslararası başarı göstergelerini ön plana çıkarmıştır. Barber ve Mourshed (2007: 8), dünyadaki en başarılı eğitim sistemlerinin belirli ortak özelliklere sahip olduğunu ileri sürerken, bu sistemlerin kendi toplumsal ve kültürel bağlamlarıyla uyumlu politikalar geliştirdiklerini de belirtmektedir. Bu durum, kültürel bağlamın göz ardı edilmediği program geliştirme modellerinin daha sürdürülebilir sonuçlar ürettiğini göstermektedir. EARGED (2003: 13) raporlarında da farklı ülkelerin eğitim programlarının doğrudan aktarılmasının, yerel gereksinimlerle uyumsuzluk yaratabileceği vurgulanmaktadır.

Teknoloji entegrasyonu da kültürel bağlamdan bağımsız ele alınamayan bir diğer boyuttur. Becker (2000: 7), eğitim teknolojilerinin sınıf içi uygulamalarda beklenen dönüşümü her zaman yaratmadığını, bunun temel nedenlerinden birinin öğretmenlerin pedagojik inançları ve kültürel alışkanlıkları olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de EBA üzerine yapılan çalışmalar, dijital platformların kullanımında teknik altyapının yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel tutumlarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Çakmak & Taşkiran, 2017: 287). Dijital medya okuryazarlığı ise yalnızca okul temelli bir beceri değil, aynı zamanda aile yapısı ve ebeveynlik anlayışlarıyla ilişkili kültürel bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Ciboci & Danijel, 2019: 92).

Program geliştirme sürecinde kültürel bağlamın belirleyici olduğu alanlardan biri de vatandaşlık ve demokrasi eğitimidir. Gutmann (1999: 16), demokratik eğitimin amacının, bireyleri pasif yurttaşlar olarak değil, eleştirel düşünme becerisine sahip, kamusal yaşama katılabilen aktörler olarak yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu hedef, eğitim programlarının değerler ve içerik boyutunda açık biçimde kendini göstermektedir. Aklın’ın (2007: 52) İngiltere ve Türkiye karşılaştırması, vatandaşlık eğitiminin her ülkede farklı tarihsel ve kültürel önceliklere göre yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

Türkiye bağlamında program geliştirme süreci, modernleşme ve ulus-devlet inşasıyla yakından ilişkilidir. Mardin’in (1973: 173) merkez-çevre yaklaşımı, eğitim programlarının uzun süre merkezî değerler üzerinden şekillendiğini ve yerel kültürel unsurların sınırlı biçimde programa yansıdığını göstermektedir. Heper (2000: 71), Osmanlı’dan devralınan devlet geleneğinin eğitim anlayışında da etkisini sürdürdüğünü ifade etmektedir. Bu tarihsel miras, program geliştirme çalışmalarında yerellik tartışmalarını daha da önemli kılmaktadır.

Türkiye'nin siyasal kültürü, eğitim programlarının değerler boyutunu doğrudan etkilemektedir. Esmer (2006: 221), Türkiye'nin iki farklı medeniyet anlayışı arasında konumlanan kültürel yapısının, eğitim politikalarında ikili bir karakter oluşturduğunu belirtmektedir. Bu ikili yapı, demokratik değerler ile geleneksel otorite anlayışı arasında bir gerilim yaratmaktadır (Esmer, Okçuoğlu & Kurutaş, 2020: 86). Özbudun (1993: 195; 2000: 48), demokratik siyasal kültürün gelişiminde eğitim programlarının kritik bir rol oynadığını, ancak bu programların zaman zaman elitist bir bakış açısını yeniden üretebildiğini vurgulamaktadır.

Modernleşme ve değer değişimi kuramları, program geliştirme sürecini anlamada önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Inglehart (1977: 11), toplumsal değerlerin ekonomik ve siyasal dönüşümlerle birlikte değiştiğini, bu değişimin eğitim sistemlerine yansımalarının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Inglehart ve Welzel (2005: 6), demokratik değerlerin yerleşmesinde eğitim kurumlarının merkezi bir rol oynadığını savunmaktadır. Kalaycıoğlu (2008: 252) ve Karakoç (2015: 42), Türkiye'de demokratikleşme sürecinin eğitim programları aracılığıyla desteklenebileceğini, ancak otoriter eğilimlerin de yine bu programlar üzerinden yeniden üretilebildiğini göstermektedir. Greif ve Tadelis (2010: 233), ahlaki süreklilik ve siyasal meşruiyetin eğitim yoluyla kuşaklar arasında aktarıldığını ifade ederken, Norris (2002: 34) demokratik katılımın öğrenilen bir davranış olduğuna dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak program geliştirme, kültürel bağlam ve yerellikten bağımsız ele alınamayacak kadar çok katmanlı bir süreçtir. Eğitim programları, yalnızca pedagojik hedefleri değil, aynı zamanda toplumların değerlerini, siyasal yönelimlerini ve tarihsel deneyimlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında kültürel bağlamın dikkate alınması, eğitim

sistemlerinin toplumsal meşruiyetini ve etkililiğini artıran temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Duyuşsal Öğrenme, Değerler ve Demokratik Eğitim

Eğitim programlarının yalnızca bilişsel kazanımlar üzerinden yapılandırılması, bireyin bütüncül gelişimini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Öğrenme sürecinin duyuşsal boyutu, bireyin değerleri, tutumları, inançları ve duygusal yönelimleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında duyuşsal öğrenmenin merkeze alınması, hem bireysel gelişim hem de toplumsal bütünlük açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Bacanlı, 2006: 15; Demirel, 2010: 89). Özellikle demokratik eğitim anlayışında, değerlerin içselleştirilmesi ve demokratik davranışların süreklilik kazanması, duyuşsal öğrenme süreçleriyle yakından bağlantılıdır.

Duyuşsal öğrenme, bireyin yalnızca ne bildiğiyle değil, neye değer verdiğiyle, neyi benimsediğiyle ve hangi tutumları geliştirdiğiyle ilgilenmektedir. Bacanlı (2006: 22), duyuşsal davranışların eğitim yoluyla kazandırılabilceğini ve bu davranışların kültürel bağlam içinde anlam kazandığını belirtmektedir. Eğitim programlarında yer alan değerler, açık kazanımların ötesinde, öğretmen-öğrenci etkileşimi, okul iklimi ve sınıf içi uygulamalar aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Bu bağlamda program geliştirme süreci, duyuşsal alanı bilinçli biçimde yapılandırmayı gerektirmektedir.

Değerler eğitimi, duyuşsal öğrenmenin en belirgin uygulama alanlarından biridir. Barutçugil (2004: 34), duyguların yönetimi ve değerlerin kurumsal yapılarda nasıl yeniden üretildiğini tartışırken, eğitim kurumlarının bu süreçteki merkezi rolüne dikkat çekmektedir. Eğitim programları, bireylerin empati, sorumluluk, adalet ve hoşgörü gibi demokratik değerleri içselleştirmesini hedeflemektedir. Ancak bu hedeflerin gerçekleşebilmesi, programın yalnızca içerik

boyutunda değil, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçlerinde de duyuşsal kazanımlara yer verilmesine bağlıdır (Erden, 1998: 74).

Demokratik eğitim anlayışı, bireylerin aktif yurttaşlar olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Gutmann (1999: 27), demokratik eğitimin temel amacının, bireylere yalnızca siyasal bilgi kazandırmak değil, aynı zamanda demokratik değerleri benimsetmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda eğitim programları, katılım, eleştirel düşünme ve farklılıklara saygı gibi değerleri destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Aksi halde demokratik ilkeler, yalnızca söylem düzeyinde kalmakta ve eğitim yoluyla toplumsal yaşama yeterince yansımamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, demokratik değerlerin programlara nasıl yansıtıldığını ortaya koymaktadır. Barber ve Mourshed (2007: 12), başarılı eğitim sistemlerinin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimine önem verdiğini belirtmektedir. Bu sistemlerde demokratik değerler, okul kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. EARGED (2003: 21) raporları da İngiltere ve Galler’de vatandaşlık eğitiminin, öğrencilerin demokratik tutum geliştirmesine yönelik duyuşsal hedefler içerdiğini göstermektedir. Aklın’ın (2007: 67) çalışması, Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin daha çok bilişsel düzeyde kaldığını, duyuşsal boyutun ise sınırlı biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır.

Teknolojik dönüşüm, duyuşsal öğrenme ve değerler eğitimi açısından yeni tartışmaları gündeme getirmiştir. Becker (2000: 18), teknolojinin eğitimde etkili olabilmesi için pedagojik ve kültürel boyutlarla uyumlu olması gerektiğini savunmaktadır. Dijital ortamlar, demokratik katılım ve ifade özgürlüğü açısından yeni fırsatlar sunarken, aynı zamanda değer çatışmalarını da beraberinde getirmektedir. Türkiye’de EBA platformu üzerine yapılan çalışmalar, dijital araçların kullanımında öğretmenlerin değer yönelimlerinin ve pedagojik yaklaşımlarının belirleyici olduğunu

göstermektedir (Çakmak & Taşkiran, 2017: 286). Ciboci ve Danijel (2019: 95) ise dijital medya okuryazarlığının, yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda etik ve duyuşsal bir yeterlik alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Duyuşsal öğrenme ve demokratik değerler, toplumsal ve siyasal kültürle yakından ilişkilidir. Türkiye bağlamında bu ilişki, modernleşme süreci ve tarihsel miras üzerinden şekillenmektedir. Mardin'in (1973: 176) merkez-çevre yaklaşımı, eğitim yoluyla aktarılan değerlerin çoğu zaman merkezî ideoloji doğrultusunda belirlendiğini ortaya koymaktadır. Heper (2000: 69), Osmanlı'dan devralınan devlet geleneğinin, birey-devlet ilişkisini şekillendirdiğini ve bu durumun eğitim programlarına da yansıdığını ifade etmektedir.

Esmer (2006: 224), Türkiye'nin kültürel yapısının Batı ve Doğu değerleri arasında bir gerilim taşıdığını belirtirken, bu gerilimin eğitim programlarında da gözlemlendiğini vurgulamaktadır. Esmer, Okçuoğlu ve Kurutaş (2020: 89), siyasal kültürün eğitim yoluyla yeniden üretildiğini ve demokratik değerlerin yerleşmesinde program geliştirme süreçlerinin kritik bir rol oynadığını savunmaktadır. Özbudun (1993: 198), demokratik siyasal kültürün gelişiminde eğitimin belirleyici olduğunu, ancak elit merkezli değerlerin programlar aracılığıyla aktarılmasının demokratikleşme sürecini sınırlayabileceğini ifade etmektedir. Özbudun (2000: 53) da benzer biçimde, demokratik değerlerin eğitim yoluyla desteklenmediği durumlarda otoriter eğilimlerin güçlenebileceğine dikkat çekmektedir.

Modernleşme ve değer değişimi kuramları, duyuşsal öğrenmenin toplumsal boyutunu anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Inglehart (1977: 19), ekonomik ve toplumsal dönüşümlerin bireylerin değer önceliklerini değiştirdiğini ve bu değişimin eğitim sistemlerine yansıdığını savunmaktadır. Inglehart ve Welzel (2005: 9), demokratik değerlerin kuşaklar arası

aktarımında eğitimin merkezi bir rol oynadığını belirtmektedir. Kalaycıoğlu (2008: 260), Türkiye’de demokrasinin pekişmesinde eğitim programlarının duyuşsal hedefler açısından güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Karakoç (2015: 44), otoriter eğilimlerin eğitim yoluyla normalleştirilebildiğini, bu nedenle değerler eğitiminin demokratik bir perspektifle ele alınmasının zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Greif ve Tadelis (2010: 236), ahlaki süreklilik ve siyasal meşruiyetin, eğitim yoluyla bireylere aktarılan değerlerle sürdürüldüğünü savunmaktadır. Norris (2002: 41) ise demokratik katılımın öğrenilen bir davranış olduğunu ve bireylerin bu davranışı okul deneyimleri aracılığıyla kazandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarının duyuşsal öğrenmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılması, demokratik toplumların sürdürülebilirliği açısından temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak duyuşsal öğrenme, değerler ve demokratik eğitim, program geliştirme sürecinin ayrılmaz bileşenleridir. Eğitim programları, bireylerin yalnızca bilgi ve beceri kazanmasını değil, aynı zamanda demokratik değerleri içselleştirmesini hedeflemelidir. Kültürel bağlam ve yerellik dikkate alınmadan geliştirilen programlar, bu hedefleri gerçekleştirmekte yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın güçlendirilmesi, demokratik eğitim anlayışının kurumsallaşması açısından merkezi bir önem taşımaktadır.

Program Geliştirmede Yerellik, Küreselleşme ve Karşılaştırmalı Yaklaşımlar

Eğitim programları, içinde üretildikleri toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamdan bağımsız olarak ele alınamaz. Program geliştirme süreçleri, bir yandan yerel kültürel özellikleri, toplumsal değerleri ve ihtiyaçları yansıtırken, diğer yandan küreselleşmenin etkisiyle uluslararası eğilimler, standartlar ve karşılaştırmalı

modellerle etkileşim hâlinindedir. Bu çok katmanlı yapı, program geliştirmede yerellik ve küresellik arasındaki gerilimi kaçınılmaz kılmakta ve karşılaştırmalı yaklaşımları önemli bir analitik araç hâline getirmektedir (Demirel, 2010: 41; Sharpes, 1988: 63).

Yerellik, eğitim programlarının ait oldukları toplumun kültürel kodları, tarihsel deneyimleri ve değer sistemleriyle uyumlu olmasını ifade etmektedir. Programların yerel bağlama duyarlı biçimde geliştirilmesi, bireylerin kimlik inşası ve toplumsal aidiyet duygusunun güçlenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bacanlı (2006: 18), duyuşsal öğrenme süreçlerinin kültürel bağlamdan beslendiğini ve yerel değerlerin eğitim yoluyla aktarılmasının bireyin bütüncül gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda program geliştirme süreci, evrensel bilgi aktarımının ötesinde, yerel anlam dünyalarını dikkate alan bir yaklaşımı gerektirmektedir.

Küreselleşme ise eğitim alanında benzerleşme eğilimlerini güçlendirmektedir. Uluslararası başarı ölçütleri, standart testler ve performans göstergeleri, eğitim programlarının belirlenmesinde giderek daha etkili hâle gelmektedir. Barber ve Mourshed (2007: 7), yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin belirli ortak özelliklere sahip olduğunu ileri sürerken, bu sistemlerin küresel ölçekte bir referans noktası hâline geldiğini vurgulamaktadır. Ancak bu durum, yerel ihtiyaçların ve kültürel özgünlüklerin göz ardı edilmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Slattery (2006: 112), postmodern program anlayışında tek tip program modellerinin eleştirildiğini ve yerel anlatıların program geliştirme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Küreselleşme ve yerellik arasındaki bu etkileşim, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını daha da önemli kılmaktadır. Karşılaştırmalı yaklaşımlar, farklı ülkelerdeki program geliştirme uygulamalarını analiz ederek, bağlama duyarlı uyarlamaların nasıl gerçekleştirilebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Aklın'ın

(2007: 54) İngiltere ve Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi programlarını karşılaştıran çalışması, küresel demokratik değerlerin her iki ülkede farklı kültürel ve tarihsel çerçeveler içinde yeniden yorumlandığını göstermektedir. Benzer biçimde EARGED (2003: 19) raporları, İngiltere ve Galler'de uygulanan programların yerel toplumsal ihtiyaçlara göre şekillendirildiğini ortaya koymaktadır.

Teknolojik gelişmeler de program geliştirmede küresel etkileri güçlendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Becker (2000: 22), eğitim teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonunda kültürel faktörlerin belirleyici olduğunu ve teknolojinin pedagojik hedeflerden bağımsız olarak etkili olamayacağını ifade etmektedir. Türkiye'de EBA platformu örneği, küresel dijitalleşme eğilimlerinin yerel eğitim sistemine nasıl uyarlandığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Çakmak ve Taşkiran (2017: 290), öğretmenlerin EBA'ya ilişkin algılarının, yerel okul kültürü ve pedagojik alışkanlıklarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ciboci ve Danijel (2019: 90) ise dijital medya okuryazarlığının, küresel bir gereklilik olmasına rağmen, aile yapıları ve kültürel değerler doğrultusunda farklı biçimlerde anlam kazandığını belirtmektedir.

Yerellik ve küreselleşme arasındaki denge, siyasal ve kültürel yapılarla da yakından ilişkilidir. Türkiye bağlamında bu ilişki, tarihsel olarak merkezî devlet geleneği ve modernleşme süreci üzerinden şekillenmiştir. Mardin'in (1973: 172) merkez-çevre yaklaşımı, eğitim programlarının çoğu zaman merkezî ideoloji doğrultusunda belirlendiğini ve yerel farklılıkların sınırlı biçimde programa yansıtıldığını göstermektedir. Heper (2000: 67), Osmanlı mirasının eğitimde merkeziyetçi bir yapıyı güçlendirdiğini ve bu durumun program geliştirme süreçlerini etkilediğini ifade etmektedir.

Siyasal kültür çalışmalarında, eğitimin değer aktarımındaki rolü sıklıkla vurgulanmaktadır. Esmer (2006: 220), Türkiye'nin

kültürel olarak iki farklı medeniyet anlayışı arasında konumlandığını ve bu durumun eğitim programlarında da ikili bir yapı oluşturduğunu belirtmektedir. Esmer, Okçuoğlu ve Kurutaş (2020: 85), eğitim programlarının siyasal kültürün yeniden üretiminde önemli bir araç olduğunu ve yerel değerlerin küresel normlarla çatışabildiğini ifade etmektedir. Özbudun (1993: 195), demokratik siyasal kültürün gelişiminin, eğitim programlarının içeriği ve yaklaşımıyla doğrudan ilişkili olduğunu savunmaktadır. Özbudun'a göre (2000: 48), program geliştirme süreçlerinde evrensel demokratik ilkelerle yerel siyasal gerçeklikler arasındaki denge sağlanamadığında, demokratikleşme süreci sınırlı kalmaktadır.

Modernleşme ve değer değişimi kuramları, program geliştirmede küresel etkilerin nasıl içselleştirildiğini anlamak açısından önemli bir teorik zemin sunmaktadır. Inglehart (1977: 31), ekonomik gelişme ve modernleşmenin bireylerin değer yönelimlerini dönüştürdüğünü ve bu dönüşümün eğitim programlarına yansıdığını ifade etmektedir. Inglehart ve Welzel (2005: 14), demokratik değerlerin küresel ölçekte yaygınlaşmasına rağmen, bu değerlerin her toplumda farklı biçimlerde kurumsallaştığını vurgulamaktadır. Kalaycıoğlu (2008: 255), Türkiye'de demokrasinin pekişmesinde eğitim programlarının yerel siyasal kültürü dikkate alacak biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Karşılaştırmalı yaklaşımlar, otoriterlik ve demokratikleşme tartışmalarını da program geliştirme bağlamında ele alma imkânı sunmaktadır. Karakoç (2015: 42), otoriter eğilimlerin eğitim yoluyla yeniden üretilebildiğini ve programların bu süreçte belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Greif ve Tadelis (2010: 233), ahlaki normların ve siyasal meşruiyetin sürekliliğinin, eğitim yoluyla sağlandığını savunmaktadır. Norris (2002: 38) ise demokratik katılımın öğrenilen bir davranış olduğunu ve eğitim programlarının

bu davranışı teşvik edecek şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak program geliştirmede yerellik, küreselleşme ve karşılaştırmalı yaklaşımlar, birbirini dışlayan değil, tamamlayan boyutlar olarak ele alınmalıdır. Küresel eğilimlerden tamamen kopuk programlar güncel gereksinimleri karşılayamazken, yerel bağlamı dikkate almayan programlar da toplumsal karşılık bulmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle program geliştirme sürecinde karşılaştırmalı verilerden yararlanarak, yerel kültürel ve siyasal gerçekliklerle uyumlu, esnek ve çoğulcu program modellerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Siyasal Kültür ve Program Geliştirme

Eğitim programları, yalnızca pedagojik tercihlerle şekillenen teknik belgeler değil, aynı zamanda belirli bir siyasal kültürün değerlerini, normlarını ve güç ilişkilerini yansıtan toplumsal metinlerdir. Bu nedenle program geliştirme sürecinin siyasal kültürden bağımsız ele alınması mümkün değildir. Siyasal kültür, bireylerin siyasal sisteme, otoriteye, katılıma ve yurttaşlık rollerine ilişkin tutum ve inançlarını kapsamakta; bu tutumlar ise eğitim yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır (Özbudun, 1993: 190; Norris, 2002: 36). Eğitim programları bu aktarımın en temel araçlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Siyasal kültürün eğitimle ilişkisi, özellikle değerler ve duyuşsal öğrenme bağlamında belirginleşmektedir. Bacanlı (2006: 24), duyuşsal alanın bireyin toplumsal ve siyasal çevreyle kurduğu ilişkilerde belirleyici olduğunu vurgulamakta; bu alanın eğitim programlarında sistematik biçimde ele alınmasının, demokratik tutumların gelişimi açısından kritik olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Barutçugil (2004: 41), örgütsel yapılarda duyguların ve değerlerin yönetilmesinin, bireylerin otorite algısı ve katılım davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Okul, bu

anlamda yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda siyasal kültürün yeniden üretildiği bir sosyal alan olarak değerlendirilmektedir.

Siyasal kültürün program geliştirme süreçlerine yansımaları, çoğu zaman örtük program (hidden curriculum) aracılığıyla gerçekleşmektedir. Sharpes (1988: 78), eğitim programlarının yalnızca açık hedefler ve içeriklerden oluşmadığını, aynı zamanda disiplin anlayışı, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve değerlendirme biçimleri yoluyla belirli siyasal değerleri aktardığını savunmaktadır. Slatery (2006: 119) ise postmodern program yaklaşımında bu örtük yapıların sorgulanmasının önemine dikkat çekmekte ve programların çoğulcu, katılımcı ve eleştirel bir siyasal kültürü desteklemesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Karşılaştırmalı çalışmalar, siyasal kültürün program geliştirmeyi nasıl biçimlendirdiğini somut biçimde ortaya koymaktadır. Barber ve Mourshed (2007: 14), yüksek performanslı eğitim sistemlerinde hesap verebilirlik, katılım ve şeffaflık gibi demokratik değerlerin programlara yansıdığını belirtmektedir. Bu sistemlerde program geliştirme süreci, yalnızca merkezi otoritelerin değil, öğretmenlerin ve yerel aktörlerin de katılımıyla yürütülmektedir. EARGED (2003: 23) raporları, İngiltere ve Galler’de zorunlu eğitim programlarının yurttaşlık ve demokratik katılımı destekleyecek biçimde yapılandırıldığını göstermektedir. Buna karşılık Aklın’ın (2007: 61) çalışması, Türkiye’de programların daha merkezî bir anlayışla geliştirildiğini ve siyasal katılım boyutunun sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Türkiye bağlamında siyasal kültür ve program geliştirme ilişkisi, tarihsel miras ve modernleşme süreci üzerinden okunabilir. Mardin’in (1973: 170) merkez-çevre kuramı, eğitim politikalarının ve programlarının çoğunlukla merkezî elitlerin değerleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, yerel ihtiyaçların ve farklı toplumsal kesimlerin programa yeterince

yansıtılamamasına yol açmaktadır. Heper (2000: 65), Osmanlı'dan devralınan güçlü devlet geleneğinin, eğitimde merkezîyetçi bir program anlayışını beslediğini ve bireysel katılımı sınırladığını ifade etmektedir.

Siyasal kültürün demokratikleşme boyutu, eğitim programlarının içeriği ve yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir. Gutmann (1999: 33), demokratik eğitimin temel amacının, bireyleri yalnızca mevcut siyasal sisteme uyum sağlayan yurttaşlar olarak değil, aynı zamanda sistemi eleştirebilen ve dönüştürebilen aktörler olarak yetiştirmek olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda program geliştirme süreci, eleştirel düşünme, çoğulculuk ve katılım gibi değerleri destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır. Ancak bu hedefler, siyasal kültürün otoriter eğilimler taşıdığı toplumlarda programlara sınırlı ölçüde yansıyabilmektedir (Karakoç, 2015: 40).

Türkiye'de siyasal kültürün ikili yapısı, eğitim programlarında da belirgin bir gerilim alanı oluşturmaktadır. Esmer (2006: 219), Türkiye'nin Batılı demokratik değerlerle geleneksel otorite anlayışı arasında salınan bir kültürel yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum, program geliştirme süreçlerinde hem demokratik söylemlerin hem de merkezîyetçi uygulamaların bir arada bulunmasına yol açmaktadır. Esmer, Okçuoğlu ve Kurutaş (2020: 87), siyasal kültürün eğitim yoluyla yeniden üretildiğini ve programların bu yeniden üretimde stratejik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Özbudun (2000: 51), demokratik konsolidasyonun sağlanabilmesi için eğitim programlarının yalnızca biçimsel demokratik içerikler değil, demokratik tutum ve davranışları da desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Modernleşme ve değer değişimi kuramları, siyasal kültür ile program geliştirme arasındaki ilişkiyi açıklamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Inglehart (1977: 25), ekonomik gelişme ve toplumsal dönüşümle birlikte bireylerin otoriteye ve katılıma ilişkin değerlerinin değiştiğini savunmaktadır. Inglehart ve Welzel (2005:

11), demokratik değerlerin eğitim yoluyla içselleştirildiğini ve bu sürecin uzun vadeli olduğunu belirtmektedir. Kalaycıoğlu (2008: 258), Türkiye’de demokrasinin pekişmesinin, eğitim programlarında katılımcı ve çoğulcu bir siyasal kültürün desteklenmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Teknolojik dönüşüm de siyasal kültür ve program geliştirme ilişkisini yeniden şekillendirmektedir. Becker (2000: 20), teknolojinin eğitimde kullanımının pedagojik olduğu kadar siyasal sonuçlar da doğurduğunu; bilgiye erişim, ifade özgürlüğü ve katılım biçimlerini dönüştürdüğünü savunmaktadır. Türkiye’de EBA platformu üzerine yapılan çalışmalar, dijital araçların siyasal kültürle uyumlu biçimde kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır (Çakmak & Taşkiran, 2017: 289). Ciboci ve Danijel (2019: 92), dijital medya okuryazarlığının demokratik yurttaşlık açısından temel bir yeterlik alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Ahlaki normlar ve siyasal meşruiyet de eğitim programları aracılığıyla süreklilik kazanmaktadır. Greif ve Tadelis (2010: 231), ahlaki değerlerin kurumsal yapılar yoluyla aktarıldığını ve bu aktarımın siyasal düzenin meşruiyetini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Eğitim programları, bu kurumsal aktarımın en etkili araçlarından biridir. Norris (2002: 44), demokratik katılımın bireylere öğretilen bir davranış olduğunu ve okul deneyimlerinin bu süreçte belirleyici rol oynadığını savunmaktadır.

Sonuç olarak siyasal kültür, program geliştirme süreçlerinin hem içeriğini hem de uygulama biçimlerini derinden etkilemektedir. Eğitim programları, bir yandan mevcut siyasal kültürü yansıtırken, diğer yandan bu kültürü dönüştürme potansiyeline sahiptir. Demokratik, katılımcı ve çoğulcu bir siyasal kültürün gelişimi, program geliştirme sürecinin pedagojik olduğu kadar siyasal bir sorumluluk olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda program geliştirme, yalnızca eğitimsel hedeflerin değil, toplumsal ve

siyasal dönüşümün de temel araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Bu çalışma, program geliştirme sürecini kültürel bağlam ve yerellik ekseninde ele alarak, eğitimin yalnızca pedagojik bir etkinlik değil, aynı zamanda siyasal, toplumsal ve kültürel bir inşa süreci olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle siyasal kültürün eğitim programları üzerindeki belirleyici rolü, bireyin değer dünyasını, yurttaşlık algısını ve toplumsal katılım biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda program geliştirme, teknik bir tasarım sürecinin ötesinde, toplumun tarihsel birikimini, kültürel kodlarını ve siyasal yönelimlerini yansıtan çok katmanlı bir yapı olarak değerlendirilmelidir.

Çalışmanın genelinde vurgulandığı üzere, küreselleşme ile birlikte eğitim programlarında evrensel değerler, standartlar ve yeterlikler ön plana çıkmakta; ancak bu eğilim, yerel bağlamın ve kültürel özgünlüklerin göz ardı edilmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Küresel modellerin doğrudan aktarılması, özellikle siyasal kültürün güçlü olduğu toplumlarda, programların toplumsal karşılığını zayıflatmakta ve uygulama düzeyinde çeşitli uyumsuzluklara yol açmaktadır. Bu nedenle program geliştirme süreçlerinde yerellik, yalnızca folklorik ya da yüzeysel bir unsur olarak değil, programın amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarını şekillendiren temel bir bileşen olarak ele alınmalıdır.

Siyasal kültür bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim programlarının bireylerde demokratik değerleri, eleştirel düşünmeyi ve katılımcı yurttaşlık bilincini desteklemesi, toplumsal dönüşüm açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, programların toplumun mevcut siyasal kültürüyle kurduğu ilişkiye bağlıdır. Merkeziyetçi, otoriter ya da

hiyerarşik siyasal kültürlerin baskın olduğu bağlamlarda geliştirilen programlar, çoğu zaman sorgulamayı ve özerkliği sınırlayan bir yapıya bürünmektedir. Buna karşılık çoğulculuğu ve katılımı önceleyen siyasal kültürlerde, programlar bireyin özne olma kapasitesini güçlendiren bir işlev üstlenmektedir.

Bu noktada program geliştirmenin, siyasal kültürü yeniden üreten değil, dönüştüren bir araç olarak konumlandırılması gerekmektedir. Eğitim programları, bireyin yalnızca bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda değerlerini, tutumlarını ve toplumsal sorumluluk anlayışını da şekillendirmektedir. Dolayısıyla program geliştirme süreci, mevcut siyasal kültürün farkında olan ancak ona eleştirel bir mesafeden yaklaşabilen bir perspektifle yürütülmelidir. Bu yaklaşım, eğitim programlarının hem toplumsal gerçekliğe dayanmasını hem de daha demokratik, adil ve kapsayıcı bir toplumsal yapıya katkı sunmasını mümkün kılacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, program geliştirmede kültürel bağlam ve yerellik, eğitimin niteliğini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Yerel değerler ile evrensel ilkeler arasında kurulan dengeli bir ilişki, programların sürdürülebilirliğini ve toplumsal kabulünü güçlendirmektedir. Bu denge, ne yalnızca küresel standartlara koşulsuz uyumu ne de yerel olanın mutlaklaştırılmasını ifade etmektedir. Aksine, program geliştirme sürecinin dinamik, bağlama duyarlı ve eleştirel bir anlayışla ele alınmasını gerektirmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, program geliştirmenin kültürel ve siyasal bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini ortaya koymaktadır. Eğitim programları, toplumun geçmişi ile geleceği arasında kurulan bir köprü işlevi görmektedir. Bu köprünün sağlam ve işlevsel olabilmesi için program geliştirme süreçlerinin yerelliği dikkate alan, siyasal kültürü çözümleyen ve bireyi merkeze alan bir yaklaşımla yapılandırılması gerekmektedir. Bu yaklaşım, eğitimi

yalnızca bilgi aktarımının ötesine taşıyarak, toplumsal dönüşümün etkin bir aracı haline getirecektir.

Kaynakça

Akın, S. (2007). *İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best performing schools come out on top*. London, UK: McKinsey and Company.

Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonda duyguların yönetimi* (2. baskı). İstanbul: Kariyer Yayınları.

Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey: Is Larry Cuban right? *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1–31.

Ciboci, L., & Danijel, L. (2019). Digital media literacy, school and contemporary parenting. *Medijske Studije*, 83–101.

Çakmak, Z., & Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284–295.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2003). *İngiltere ve Galler’de zorunlu eğitim, genel ve mesleki zorunlu orta öğretim, temel mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Esmer, Y. (2006). Turkey: Torn between two civilizations. In L. E. Harrison & P. Berger (Eds.), *Developing cultures* (ss. 217–231). London: Routledge.

Esmer, Y., Okçuoğlu, A., & Kurutaş, S. (2020). Political culture: A tale of two civilizations. In E. Canan-Sokullu (Ed.), *Turkey in transition: Politics, society and foreign policy* (ss. 81–100). Berlin: Peter Lang AG.

Greif, A., & Tadelis, S. (2010). A theory of moral persistence: Crypto-morality and political legitimacy. *Journal of Comparative Economics*, 38(3), 229–244.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education* (Revised ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Heper, M. (2000). The Ottoman legacy and Turkish politics. *Journal of International Affairs*, 54(1), 63–82.

Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalaycıoğlu, E. (2008). Türkiye’de demokrasinin pekişmesi: Bir siyasal kültür sorunu. In S. Yazıcı, K. Gözler, F. Keyman, & E. Göztepe (Eds.), *Prof. Dr. Ergun Özbudun’a armağan* (Cilt I, ss. 247–277). Ankara: Yetkin Yayınları.

Karakoç, J. (2015). Authoritarian tendencies versus democratization: Evidence from Turkey. In J. Karakoç (Ed.),

Authoritarianism in the Middle East: Before and after the Arab uprisings (ss. 38–66). London: Palgrave Macmillan.

Mardin, Ş. (1973). Center–periphery relations: A key to Turkish politics? *Daedalus*, 102(1), 169–190.

Norris, P. (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Özbudun, E. (1993). State elites and democratic political culture in Turkey. In L. Diamond (Ed.), *Political culture and democracy in developing countries* (ss. 189–210). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Özbudun, E. (2000). *Contemporary Turkish politics: Challenges to democratic consolidation*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Sharpes, K. D. (1988). *Curriculum traditions and practices*. Great Britain: Billing & Sons Ltd.

Slattey, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. Great Britain: Taylor & Francis Group.

Kaynakça

Geçerli belgede kaynak yok.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Kültür Temelli Eğitim ve Çokkültürlü Eğitim

BÖLÜM 4

ARUZHAN SATTARBAEVA¹

MEHMET BAHADDİN ACAT²

Giriş

Eğitim sistemleri, içinde bulundukları toplumun tarihsel birikimi, kültürel kodları ve sosyal yapısı ile sürekli etkileşim hâlinde olup toplumda meydana gelen sosyo-kültürel değişim, çeşitlilik ve dönüşüm, eğitim politikalarının yeniden şekillenmesine yol açmaktadır. Bu çerçevede geliştirildiği ifade edilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrencilerin kültürel bağlarını güçlendirmeyi, milli birikimi korumayı ve evrensel değerlere uyum sağlayan bir eğitim yaklaşımı oluşturmayı hedeflemiştir (Kotluk & Kocakaya, 2018). Bu yaklaşım, özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sosyal bilgiler öğretim programında kültür, kimlik, değer ve tarihsel süreklilik boyutlarının nasıl merkeze alındığını ortaya koyan analizlerle de örtüşmektedir. Akarsu'nun (2025) çalışması, modelin öğrenciyi kültürel mirasla ilişkilendirme, milli kimlik bilincini destekleme ve kültürel bağları güçlendirme yönündeki amaçlarını ayrıntılı biçimde açıklayarak modelin bu özelliği taşıdığını ortaya koyan sonuçlar içermektedir.

Türkiye'de son yıllarda göç hareketlerinin artması, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin okullarda daha fazla yer almasına neden olmuştur. Bu durum, yalnızca kültür temelli eğitim yaklaşımının değil; aynı zamanda çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi yaklaşımların daha çok tartışılmasına yol açmıştır (Nayir & Sarıdaş, 2020). Bu tartışmalar, Türkiye'de artan göç ve çeşitliliğin eğitim politikalarına nasıl yansıdığını ele alan son dönem politika değerlendirmeleriyle de paralellik göstermektedir. Dağlı ve Altan (2023), Türkiye'de 2010–2020 döneminde çokkültürlü eğitim tartışmalarının belirgin biçimde arttığını, öğretmen yetiştirmeden müfredata kadar birçok alanda kültürel farklılıkların dikkate alınmasının zorunlu hâle geldiğini belirtmektedir. Dolayısıyla ifade edilen çeşitlilik artışı, eğitimde çokkültürlülüğün bir ihtiyaç olarak yükselişi akademik analizlerle de desteklenmektedir.

Bu bağlamda kültür temelli eğitim yaklaşımları ile çokkültürlü eğitim anlayışlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri içinde kültürel mirasın korunması, toplumsal birlik, kapsayıcılık, kültürel çeşitlilik ve kimlik geliştirme önemli bir yer tutmaktadır. Bu değerlendirmenin gerekliliği, kültüre duyarlı eğitim uygulamalarını inceleyen nitel araştırmalarda da karşılık bulmaktadır. Özellikle Pehlivan Yılmaz'ın (2019) saha çalışması, kültürel mirasın korunması ve kapsayıcı sınıf ortamı oluşturmanın öğrencilerin okul deneyimlerini olumlu etkilediğini, kültürel farklılıkları tanıyan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin temel hedefleri arasında öğrencilerin kimlik gelişimini desteklemek, kültürel mirası tanımalarını sağlamak, farklı kültürlerle sağlıklı iletişim kurabilecek donanımına sahip bireyler yetiştirmek ve toplumsal bütünlüğü güçlendirmek yer almaktadır. Bu yönüyle model, eğitimde kültür temelli ve çokkültürlü yaklaşımın uyumlu bir birleşimini sunmaktadır (Cırık, 2008). Bu hedefler, çokkültürlü sınıf ortamlarında öğretmenlerin rollerini ve öğrencilerin kimlik gelişim süreçlerini inceleyen güncel çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Saraç ve Gülay Ogelman (2023), öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı yaklaşımının öğrencilerin kültürel kimlik gelişimini doğrudan etkilediğini, kapsayıcı sınıf yönetiminin ise farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında iletişimi ve toplumsal uyumu güçlendirdiğini göstermektedir.

¹ Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0009-0001-7548-0585

² Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0002-2930-2542

Kültür, Kültürel Farklılık ve Eğitim

Kültür, toplumsal yaşamı düzenleyen normlar, değerler, semboller, dil, inançlar ve davranış örüntülerinin bütünüdür. Eğitim sosyologlarına göre kültür, yalnızca bireyin toplumsal kimliğini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme biçimini, bilişsel süreçlerini ve sosyal etkileşim tarzını da şekillendirir (Kahraman Vangölü & Şahin Sak, 2022). Bu kültür tanımı, kültürel yapıların bireyin öğrenme süreçleri üzerindeki belirleyici etkisini inceleyen kültüre duyarlı eğitim araştırmalarında da geniş biçimde açıklanmıştır. Özellikle “Kültüre Duyarlı Eğitim Yaklaşımıyla Öğrencilerde Gelişim” raporunda, kültürün bireyin düşünme tarzını, sosyalleşmesini ve okul deneyimini doğrudan şekillendirdiği; kültürün eğitim sürecinden bağımsız ele alınamayacağı ayrıntılı biçimde vurgulanmaktadır (Öztürk, 2019).

Birey, içinde yetiştiği kültürün değerlerini, iletişim kodlarını ve düşünme kalıplarını farkında olmadan öğrenir. Bu nedenle kültür, öğrenmenin hem girdisi hem de aracıdır. Kültür, sınıf içi davranışları, öğretmen-öğrenci iletişimini ve okul iklimini de şekillendirir (Kotluk & Kocakaya, 2018). Benzer şekilde, sınıf içinde gözlenen öğrenci davranışlarının ve öğretmen-öğrenci iletişim biçimlerinin kültürel kodlarla nasıl şekillendiği, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik farkındalıklarını inceleyen uygulamalı araştırmalarda da ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik karşısındaki tutumlarını belirlemeye dönük yapılan çalışmada, kültürel altyapının sınıf içi iletişim kalıplarını belirlediğini ve öğrenme ortamlarının kültürel bağlamdan ayırtılamayacağını ortaya koymuştur (Serttaş & Arı, 2020).

Eğitimde kültürün belirleyici rolü, özellikle kültürel çeşitliliğin yüksek olduğu toplumlarda daha görünür hâle gelmektedir. Türkiye’de farklı kültürel yapılar, etnik kökenler ve yaşam biçimlerinin bir arada var oluşu, eğitimde kültürün göz ardı edilemeyeceğini akademik olarak göstermektedir (Polat & Kılıç, 2013). Bu durum, özellikle çokkültürlü ve farklı etnik yapılarla sahip bölgelerde yapılan erken çocukluk ve sınıf yönetimi araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Erken çocukluk eğitimi bağlamında kültürel çeşitliliğin öğretim stratejilerini doğrudan etkilediğini gösteren çalışmalar, öğretmenlerin kültürel duyarlılık geliştirmeleri gerektiğini ve kültürel çeşitliliğin göz ardı edilmesinin öğrenme eşitsizliklerini artırdığını ortaya koymaktadır (Gülay Ogelman & Saraç, 2023).

Uluslararası literatürde de kültürün eğitimin doğasıyla ayrılmaz bağları olduğu, öğrenme süreçlerinin kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceği dile getirilmektedir. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin kültürel temelli eğitimi merkeze alması güncel eğitim paradigmasıyla uyumlu ve bilimsel dayanaklara sahiptir. Dünya genelindeki çağdaş müfredat modellerinde kültürel bağlamın öğrenmenin temel belirleyicisi olduğu, öğretim süreçlerinin kültürel referanslarla zenginleştirilmesinin akademik başarıyı ve öğrenci katılımını artırdığı çeşitli ampirik çalışmalarla ortaya konmuştur. Benzer şekilde, kültürel temelli ve kültüre duyarlı öğretim ilkelerini açıklayan kapsamlı analizler, kültürün eğitim politikalarının merkezine alınmasının güncel pedagojik eğilimlerle uyumlu olduğunu vurgulamaktadır (Bahadır, 2016).

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük, modern toplumlarda birden fazla kültürel grubun bir arada yaşaması, farklı kültürler arasındaki etkileşimlerin görünür hâle gelmesi ve kültürel çeşitliliğin toplumsal yapıya yansımaları olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, özellikle sosyal hareketlilik, küreselleşme, göç ve etkileşim ağlarının genişlemesi sonucunda eğitim politikalarında önemli bir yer edinmiştir. Cırık’ın (2008) çalışması, çokkültürlü eğitimin dünya genelinde artan kültürel etkileşimler nedeniyle zorunlu hâle geldiğini; öğrencilerin farklı kültürleri tanımaları, saygı geliştirmeleri ve önyargılardan arınmaları için çokkültürlü yaklaşımın eğitimde temel bir çerçeve sunduğunu belirtmektedir. Bu görüş, eğitim ortamında kültürel etkileşimin kaçınılmaz olduğunu vurgulayan ve çokkültürlülüğün öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. “Kültüre

Duyarlı Eğitim Yaklaşımıyla Öğrencilerde Gelişim” başlıklı raporda, kültürel farklılıkların görünür olduğu sınıflarda öğrencilerin önyargıları azaltan öğretim süreçlerine daha hızlı uyum sağladığına ilişkin ulaşılan sonuçlar da bu görüşü dolaylı biçimde doğrulamaktadır (Öztürk, 2019).

Nayir ve Sarıdaş’ın (2020) kavramsal incelemesinde ise çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim kavramları arasındaki benzerlik ve farkların Türkiye bağlamında yeniden ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar, Türkiye’de farklı kültürlerin bir arada yaşadığını fakat bu yapıdaki etkileşimin “çok kültürlü” olmaktan ziyade “kültürlerarası” nitelikte olduğunu vurgulamakta ve Türkiye eğitim politikalarında kültürel duyarlılığa sahip bir yaklaşımın daha uygun olacağı belirtilmektedir. Bu kavramsallaştırma, Türkiye’de kültürlerarası etkileşimin niteliğini inceleyen diğer çalışmalarda da benzer şekilde ele alınmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde kültürel duyarlılık gereksinimini analiz eden araştırmalar, Türkiye’de kültürel gruplar arasındaki etkileşimin “çok kültürlü” değil daha çok “kültürlerarası” bir yapıda gerçekleştiğini ifade etmektedir (Gülay Ogelman & Saraç, 2023).

Polat ve Kılıç’ın (2013) öğretmen yeterliliklerine ilişkin çalışması ise çokkültürlü eğitimin özellikle öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve tutumlarına bağlı olarak etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için hem pedagojik hem kültürel donanımına sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Bu vurgu, öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda oynadığı rolü inceleyen güncel öğretmen yeterliği çalışmalarında da gözlenmektedir. Serttaş ve Arı, (2020)’nın öğretmen yeterliği araştırmasında, öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeylerinin sınıf içi iletişimi, disiplin stratejilerini ve öğrencilerin aidiyet algılarını doğrudan etkilediğini ortaya koyan ve bu vurguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı şekilde Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları üzerine yapılan diğer çalışma da, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduğunu; ancak uygulama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). Öğretmenlerin tutum–beceri farkını ortaya koyan bu sonuç, sahada yapılan kültür temelli uygulama incelemelerinde de görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin kültürel çeşitliliği kabul ettikleri hâlde sınıf uygulamalarında bu çeşitliliği yeterince yansıtamadıkları, kültüre duyarlı öğretim çalışmalarında sunulmuştur (Pehlivan Yılmaz, 2019).

Bu araştırma sonuçları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içinde yer alan çokkültürlü yaklaşımın öğretmen gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve öğretmen niteliklerinin kültürel çeşitlilik karşısında belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Bu ilişki, özellikle çokkültürlü sınıf yönetimi yeterliklerini inceleyen güncel araştırmalarda açıkça belirtilmektedir. Saraç & Gülay Ogelman (2023), öğretmenin kültürel duyarlılık kapasitesinin öğrenciler arası iletişimi ve sınıftaki sosyal bütünlüğü doğrudan etkilediğini, bu nedenle öğretmen niteliğinin çokkültürlü eğitim politikalarının başarısında kritik bir değişken olduğunu vurgulamaktadır.

Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri

Çokkültürlü eğitimin temel koşullarından birisi öğretmenlerin sahip olaması gereken yeterlilikleridir. Bu yeterlilikler öğretmenin kültürel çeşitlilik konusunda farkındalık sahibi olması, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturabilmesi ve kültürlerarası iletişim becerilerine sahip olması şeklinde sıralanmaktadır. Bu yeterlik alanlarının önemi, öğretmenlerin kültürel farklılıkları tanıma ve bu farklılıklara pedagojik yanıt verebilme becerilerini inceleyen çalışmalarda da ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Çokkültürlü eğitimin başarısının öğretmenin kültürel farkındalığına ve kapsayıcı pedagojiyi uygulama kapasitesine bağlı olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Serttaş & Arı, 2020).

Demir ve Başarır’ın (2018) çalışması, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlarının öğrenme ortamındaki demokratik iklimi doğrudan etkilediğini göstermiştir. Araştırmada, olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin sınıflarında daha kapsayıcı, eşitlikçi ve destekleyici öğrenme

ortamları oluşturduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim yaklaşımlarında da görülmektedir; özellikle öğretmenin demokratik sınıf iklimi yaratmasının öğrencilerin iletişim becerilerini ve sosyal uyumunu artırdığı kültür temelli uygulamalarda ortaya konmaktadır (Öztürk, 2019).

Simsar'ın (2020) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmada kültürel çeşitlilik farkındalığının öğretim tasarımını etkilediği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğrenci kültürlerine yer vermeleri, öğrenme sürecini zenginleştirdiği, öğrencilerin katılımını artırdığı ortaya konmuştur. Öğretim tasarımında kültürel öğelerin kullanılması gerektiğini gösteren bu bulgular, özellikle erken çocukluk döneminde kültürel çeşitliliğin öğrenme süreçlerine etkisini inceleyen araştırmalarca da desteklenmektedir. Sınıf içi etkinliklerde öğrenci kültürlerinin yansıtılmasının katılımı ve başarıyı artırdığı başka çalışmalarda da rapor edilmiştir (Gülay Ogelman & Saraç, 2023).

Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) öğretmen tutumları üzerine yaptığı geçerlik-güvenirlik çalışması, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime çoğunlukla olumlu yaklaştığını ancak mesleki deneyim, öğrenim durumu ve eğitim aldığı çevrenin öğretmen tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Benzer biçimde saha çalışmaları da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olsalar bile uygulamada güçlükler yaşadıklarını; en sık yaşanan sorunların deneyim eksikliği ve kültürel farkındalık yetersizliği olduğunu göstermektedir (Pehlivan Yılmaz, 2019).

Polat ve Kılıç (2013) ise öğretmenlerin kültürel farkındalık, kültürlerarası iletişim becerisi, çeşitliliği yönetebilme ve kapsayıcı sınıf iklimi oluşturabilme becerilerinin çokkültürlü eğitimin merkezinde yer aldığını belirtmektedir. Çalışmalarında özellikle öğretmen yetiştirme programlarında kültürel çeşitliliğe yönelik derslerin eksikliğine dikkat çekilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının kültürel duyarlılık eksikliğini ele alan bu bulgu, TYMM'nin öğretmen profiline ilişkin beklentileriyle de örtüşmektedir (Polat & Kılıç, 2013).

Saraç & Gülay Ogelman'ın (2023) çalışması, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik konusunda belirleyici role sahip olduğunu ve çokkültürlü sınıf yönetiminin bilgi, farkındalık, empati ve kültürel duyarlılık gerektirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, çokkültürlü sınıf yönetiminin öğretmenden yalnızca pedagojik bilgi değil; aynı zamanda kültürel empati, farkındalık ve kapsayıcı iletişim stratejileri geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin hedeflediği öğretmen profiline kültürel duyarlılık ve çokkültürlü yeterliklerle şekillendiğini göstermektedir. TYMM'nin öğretmen vizyonunun kültür temelli ve çokkültürlü yeterliklerle bütünleştiği, sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin içerik analizlerinde de ortaya konmaktadır (Akarsu, 2025). Model, öğretmenin kültürel çeşitlilik karşısında rehberlik, kapsayıcılık ve iletişim becerilerini merkeze alan bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Rolü

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencilerin kültürel kimliklerini merkeze alan, onların kültürel deneyimlerini öğrenme sürecinin bir parçası hâline getiren bir eğitim yaklaşımıdır. Kotluk ve Kocakaya'nın (2018) çalışması, kültürel değerlere duyarlı eğitimin Türkiye'nin çokkültürlü yapısına en uygun model olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma, Türkiye'de etnik kimlik, sosyoekonomik durum, ana dil, inanç ve engellilik gibi farklılıkların eğitim eşitsizliğine yol açtığını; bu nedenle kültürel duyarlılığa sahip bir program anlayışına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar, kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını inceleyen saha çalışmalarınca da desteklenmektedir. Öztürk'ün kültüre duyarlı eğitim yaklaşımını analiz eden araştırmasında, öğrencilerin ana dil, inanç ve sosyoekonomik farklılıkları dikkate alınmadığında öğrenme sürecinde eşitsizliklerin arttığı; buna karşılık kültürel kimliği merkeze alan öğretim tasarımının öğrenme motivasyonunu güçlendirdiği gösterilmektedir.

Nayir ve Sarıdaş'ın (2020) kültürel değerlere duyarlı eğitim üzerine yaptığı değerlendirme, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerini sadece tanımalarının yeterli olmadığını; kültürlerarası etkileşimin güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Türkiye'de kültürlerarası etkileşimin sınıf ortamında nasıl gerçekleştiğini inceleyen çalışmalar, yalnızca kültürel tanınmanın değil, aktif kültürlerarası iletişim süreçlerinin öğrenmeyi derinleştirdiğini ve öğrenciler arasında sosyal bütünlüğü artırdığını göstermektedir. Bu sonuç, kültürel etkileşimi öğrenme sürecine dâhil etmenin gerekliliğini ortaya koyan araştırmalarla da uyumludur (Gülay Ogelman & Saraç, 2023).

Kahraman Vangölü ve Sak'ın (2022) Türkiye'de yapılan çalışmaları incelediği çalışmada, kültürel değerlere duyarlı eğitimin sınıf yönetimini, iletişim süreçlerini, öğrenci başarısını ve okul kültürünü olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, kültüre duyarlı sınıf yönetimi üzerine odaklanan araştırmalarda da görülmektedir. Araştırma sonuçları, kültürel duyarlılığın sınıf atmosferini yumuşattığını, öğrenciler arası iletişimi güçlendirdiğini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güven ortamı yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, kültürel farklılıklara duyarlı yönetimin okul kültürüne olumlu katkı sunduğunu gösteren diğer çalışmalar tarafından da dolaylı biçimde doğrulanmaktadır (Pehlivan Yılmaz, 2019). Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin:

- öğrencilerin kültürel kökenini bilmesi ve öğrencilerin aile kültürleriyle bağ kurması,
- kapsayıcı öğretim yöntemleri kullanması ve materyalleri kültürel duyarlılıkla seçmesi,
- sınıf içi iletişimi kültürel farkındalıkla yönetmesi gerekmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, çokkültürlü eğitim ve kültür temelli eğitim arasında pedagojik bir köprü görevi görmektedir. Araştırmalar bu üç yaklaşımın birbirini tamamladığını; kültüre duyarlı eğitim olmadan çokkültürlü eğitimin sınıf içinde etkili uygulanmadığını ve kültür temelli eğitimin de öğrenci kimliğiyle ilişki kurabilmek için kültürel duyarlılığı gerektirdiğini göstermektedir. Bu nedenle kültürel değerlerin merkeze alındığı pedagojik yaklaşımlar, Türkiye'nin toplumsal yapısına uyumlu bütüncül bir model olarak değerlendirilmektedir (Akarsu, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli VE Kültür Temelli Eğitim

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimin yalnızca akademik bilgi değil; kimlik, kültür, değer ve davranış geliştirici bir süreç olduğunu kabul etmektedir. Modelin temel ilkeleri, kültür temelli eğitim yaklaşımlarıyla uyum içindedir. Bu yaklaşım, TYMM'nin özellikle Sosyal Bilgiler dersi bağlamında yapılan analizlerinde de detaylı biçimde açıklanmakta ve modelin öğrenci kimliğini güçlendirme hedefinin kültür temelli eğitimle nasıl örtüştüğü vurgulanmaktadır (Akarsu, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde:

- Öğrencilerin kültürel aidiyet geliştirmesi
- Türkiye'nin kadim medeniyet birikimini tanınması
- Değerler eğitiminin temel bir unsur olması
- Dil bilincinin güçlendirilmesi
- Kültürel mirasın öğrenme süreçlerine dahil edilmesi ön plandadır.

Bu yaklaşım, Kotluk ve Kocakaya'nın (2018) kültürel değerlere duyarlı eğitim modelinde vurguladığı "öğrencinin kültürel arka planını merkeze alma" ilkesiyle örtüşmektedir. Benzer biçimde Türkiye'de kültürel arka planın öğrenme sürecindeki belirleyici etkisini inceleyen çalışmalarda da öğrencinin kültürel geçmişinin dikkate alınmasının kapsayıcı sınıf iklimi oluşturduğunu gösteren bulgular yer almaktadır (Pehlivan Yılmaz, 2019).

Aynı zamanda, Kahraman Vangölü ve Şahin Sak'ın (2022) Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı eğitim çalışmalarına ilişkin analizleri, son yıllarda bu yaklaşımın akademik olarak daha fazla önem kazandığını göstermektedir. Araştırmacıların özellikle kültür temelli uygulamaların artış

eğilimini vurgulaması, Türkiye’de değer, kimlik ve kültür bileşenlerine odaklanan araştırma sayısındaki yükselişle de desteklenmektedir. Bu durum, kültürel duyarlılığın eğitim politikalarında giderek daha görünür hâle geldiğini göstermektedir (Serttaş & Arı, 2020).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, hem kültür temelli eğitimi hem de çokkültürlü eğitimi entegratif bir modelde bir araya getirerek Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısına uyumlu bir eğitim sistemi önerir. Bu entegratif yapı, çokkültürlü sınıf yönetimi araştırmalarında da önerilen bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin hem milli kültür vurgusunu hem de kültürel çeşitliliği dikkate alan kapsayıcı pedagojileri bir arada kullanmasının en etkili model olduğu çeşitli çalışmalar tarafından da ifade edilmektedir (Saraç & Gülay Ogelman, 2023).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Karşılaştırmalı Analiz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye’nin toplumsal ve kültürel yapısını merkeze alan bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak geliştirilmiştir. Bu model içinde kültür temelli eğitim, çokkültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim birbirine alternatif değil, birbirini tamamlayan üç farklı pedagojik boyut olarak konumlanmaktadır. Aşağıda bu üç yaklaşım, amaç, odak noktası, öğrenci-öğretmen rolleri, sınıf içi uygulamalar, kültürel farkındalık düzeyi, eşitlik anlayışı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilişkileri açısından ayrıntılı biçimde karşılaştırılmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, kültür temelli, çokkültürlü ve kültürel duyarlılık temelli modellerin tek bir çatı altında birleştirilmesi gerektiğini vurgulayan güncel araştırmalarla da uyumludur. Özellikle TYMM’nin kültür merkezli karakterini inceleyen program analizlerinde, üç boyutun birlikte ele alınmasının Türkiye’nin sosyo-kültürel yapısıyla örtüştüğü ifade edilmektedir (Akarsu, 2025).

Yaklaşımların Felsefi Arka Planı ve Temel Odakları

Kültür temelli eğitim, toplumun tarihsel-kültürel birikimini koruma, sürdürme ve yeni kuşaklara aktarma üzerine kurulu bir yaklaşımdır. Bu modelde kültür, eğitimin merkezinde yer alır ve öğrenme süreçleri kültürel miras, ortak değerler, dil birliği ve kimlik gelişimi etrafında şekillenir (Kotluk & Kocakaya, 2018). Bu yaklaşım, toplumun kültürel devamlılığını sağlamayı amaçladığı için kültürü ortaklaştırıcı ve bütünleştirici bir unsur olarak ele alır.

Çokkültürlü eğitim ise farklı kültürlerin bir arada bulunduğu toplumsal yapıda eşitlik, kapsayıcılık ve önyargıların azaltılmasını hedefler. Çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğin doğal bir toplumsal gerçeklik olduğunu kabul eder ve bu çeşitliliğin sınıf ortamında görünür kılınmasını savunur (Cırık, 2008). Bu yaklaşımda amaç, öğrencilerin farklı kültürleri tanıması ve demokratik bir birlikte yaşam kültürü kazanmalarınıdır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise öğrenmeyi öğrencinin kendi kültürel arka planıyla ilişkilendirir. Öğrencinin aile yapısı, yaşam biçimi, dili, inanç sistemi ve kültürel deneyimleri öğrenme sürecinin aktif bir parçası hâline getirilir. Nayir ve Sarıdaş (2020), kültürel değerlere duyarlı eğitimin yalnızca kültürler arası farkları tanımakla sınırlı olmadığını, öğrenme sürecinin tamamen öğrencinin kültürel kimliğiyle uyumlu hâle getirilmesini amaçladığını belirtmiştir.

Bu üç yaklaşım arasındaki en temel fark odaklarının yönüdür:

- *Kültür temelli eğitim → milli kültür odaklı*
- *Çokkültürlü eğitim → kültürel çeşitlilik odaklı*
- *Kültürel değerlere duyarlı eğitim → öğrencinin kültürel kimliği odaklı*

Öğrenme–Öğretme Sürecindeki Yansımaları

Kültür temelli eğitimde öğretimin merkezinde milli kültür ve kimlik vardır. Ders içerikleri, etkinlikler, metinler ve örnekler kültürel mirasla ilişkilendirilir. Bu yaklaşımda öğrencinin öğrenme süreci toplumsal aidiyet ve kimlik bilinci üzerine inşa edilir (Demirçelik, 2020).

Çokkültürlü eğitimde öğrenme süreci, kültürler arası etkileşimi destekleyecek şekilde tasarlanır. Öğrencilerin kendi kültürlerini genelleştirmeden başkalarının kültürlerini tanıması ve farklılıkları anlaması beklenir. Öğretmen, kültürel önyargıların farkında olmalı ve sınıf içi eşitliği gözetmelidir (Polat & Kılıç, 2013) .

Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise öğrenme süreçlerini öğrencinin kültürel deneyimlerine göre yeniden düzenler. Öğretmen, öğrenciyi tanımayı, onun kültürel kimliğiyle bağ kurmayı ve öğretimi bireyselleştirmeyi esas alır (Kotluk & Kocakaya, 2018). Bu bağlamda üç yaklaşım, öğrenmenin bağlamıyla ilişki kurmak açısından ortak bir amaç taşısa da kullandıkları yöntemler bakımından birbirinden farklılaşır.

Öğretmen Rollerini Açısından Karşılaştırma

Kültür Temelli Eğitimde Öğretmen Rolü. Öğretmen, kültürel mirası aktaran, öğrencilerin milli kimlik gelişimini destekleyen ve kültürel değerleri öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren bir rehberdir. Bu rolde öğretmen, kültürel sembolleri doğru kullanan, tarihsel bilinç oluşturan ve toplumsal bütünlüğe katkı sağlayan bir aktarıcıdır.

Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Rolü. Çokkültürlü eğitimde öğretmen, kültürler arası iletişimi kolaylaştıran bir arabulucu rolündedir. Öğretmen, kültürel önyargıları fark eden, öğrenciler arasında eşitliği sağlayan ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturan bir değişim ajanıdır (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimde Öğretmen Rolü. Bu modelde öğretmen, öğrencinin kültürel dünyasını merkeze alan bir tasarımcıdır. Öğrencinin kültürel kimliği, öğretim yöntemleri ve materyal seçimi üzerinde belirleyici olur. Öğretmen, öğrencinin kültürel geçmişini bilerek öğretimi bu geçmişle ilişkili hâle getirir (Simsar, 2020) .

Bu üç rol birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öğretmen profilinin; kültürel mirası bilen, kültürel çeşitliliğe saygılı, öğrencinin kültürel kimliğine duyarlı, çok boyutlu bir kültürel yeterliliği gerektirdiği görülmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyum Derecesi

Kültür temelli yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin özünü oluşturduğu için modelin ana fikrini taşır. Ancak çokkültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim bu modeli tamamlayan ve uygulamayı güçlendiren iki unsurdur. Çokkültürlü eğitim toplumun kültürel çeşitliliğini yönetmeyi amaçlarken, kültürel değerlere duyarlı eğitim öğrencinin bireysel kültürel deneyimini merkeze alır. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, tek yönlü bir kültür aktarımından ziyade kültürün aktarımı + kültürel çeşitlilik + öğrencinin kültürel kimliği üçgeninde bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır.

Üç Yaklaşımın Birlikte İşlediği Bütüncül Model Önerisi

Son yıllardaki araştırmalar, eğitimde kültürün tek boyutlu bir kavram olmadığını; milli kültür, toplumsal çeşitlilik ve bireysel kültürel kimlik boyutlarının birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir (Saraç & Gülay Ogelman, 2023) . Bu doğrultuda üç yaklaşımın bütünleştirilmiş hâli şu şekilde açıklanabilir:

1. *Milli kültür → Kültür temelli eğitim*
 - ✓ Tarihsel hafıza
 - ✓ Ortak değerler
 - ✓ Kimlik gelişimi
 - ✓ Köklerle bağ kurma
2. *Toplumsal kültürel çeşitlilik → Çokkültürlü eğitim*
 - ✓ Kapsayıcılık
 - ✓ Eşitlik
 - ✓ Kültürlerarası iletişim
 - ✓ Önyargıların azaltılması
3. *Bireysel kültürel kimlik → Kültürel değerlere duyarlı eğitim*
 - ✓ Öğrencinin kültürel deneyimleri
 - ✓ Öğrenme-öğretme sürecinin kişiselleştirilmesi
 - ✓ Öğrenci merkezli tasarım
 - ✓ Kültürel duyarlılık

Bu üç boyut birlikte uygulandığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, hem milli kimliği güçlendiren hem kültürel çeşitliliği kapsayan hem de öğrencinin kendi kültürel kimliğini merkeze alan çok katmanlı ve çağdaş bir kültürel eğitim yaklaşımı ortaya koymaktadır. Bu yapının genel ilişkileri ise, Miro programı kullanılarak hazırlanan ve kavram haritası şeklinde sunulan Şekil 1'de gösterilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında kültür temelli eğitim, çokkültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımları çok yönlü biçimde ele alınmış ve Türkiye'nin güncel sosyo-kültürel yapısı ile uyumlu eğitim politikalarının nasıl şekillenebileceği incelenmiştir. Bulgular, kullanılan akademik kaynaklarla birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de kültür, kültürel miras, kimlik, kapsayıcılık ve kültürel çeşitlilik temelli pedagojilerin giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir. Bu durum, hem eğitim politikalarının hem de öğretmen yetiştirme programlarının kültür merkezli bir perspektifle yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle artan göç hareketleri, heterojen sınıf yapısı, farklı dil ve kültürlerden öğrencilerin eğitime katılımı gibi etmenler, eğitim sisteminin hem kültürel değerleri koruyacak hem de çeşitliliği kapsayacak bir yaklaşım geliştirmesini gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kültürel mirası aktaran, kültürel çeşitliliği yöneten ve öğrencinin bireysel kültürel kimliğini merkeze alan bütüncül bir yapı sunması bakımından çağdaş eğitim anlayışlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Model, bir yandan toplumsal birlik ve kimlik gelişimini desteklerken, diğer yandan kültürel farkındalık, kapsayıcı pedagojiler ve kültürlerarası iletişim becerileri gibi modern eğitimin temel bileşenlerini içermeye gayreti içindedir. Bu nedenle modelin sürdürülebilirliği, öğretmen yetiştirme süreçlerinin güçlendirilmesi ve okul politikalarının kültürel çeşitliliği gözetken bir yapıya kavuşturulmasıyla yakından ilişkilidir.

Başlıca öneriler:

- *Öğretmen yetiştirme programlarında kültürel duyarlılık zorunlu hâle getirilmelidir.* Üniversitelerdeki eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına kültürel farkındalık, kültürlerarası iletişim ve çokkültürlü pedagojiler konusunda zorunlu dersler sunmalıdır. Bu dersler, kuramsal bilgilerin yanı sıra vaka analizleri, saha uygulamaları ve kültürel çeşitlilik içeren öğretim tasarımlarını kapsamalıdır.
- *Kültürel çeşitliliğe sahip sınıflar için ulusal düzeyde uygulanabilir öğretim kılavuzları hazırlanmalıdır.* Bu kılavuzlar; sınıf yönetimi, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin akademik ve

sosyal uyum süreçleri, materyal seçimi, değerlendirme yöntemleri ve kapsayıcı etkinlik örnekleri gibi uygulamaya dönük içerikler içermelidir.

- *Okullarda kültürlerarası iletişimi ve etkileşimi destekleyen sosyal etkinlikler yaygınlaştırılmalıdır.* Ortak kültürel etkinlikler, kültür tanıtımları, dil ve iletişim atölyeleri, çokkültürlü okul festivalleri gibi çalışmalar; öğrencilerin birbirinin kültürünü anlamasını, empati geliştirmesini ve önyargıların azalmasını sağlayacaktır.
- *Eğitim programlarında kültürel miras, yerel kültür ve çokkültürlü içerikler dengeli şekilde yer almalıdır.* Programlar yalnızca ulusal kültürün aktarımıyla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda Türkiye’de yaşayan farklı kültürel grupların deneyimlerini görünür kılan metinler, örnekler ve etkinliklere yer vermelidir. Böylece öğrencilerin hem ulusal kimlikleri hem de kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalıkları güçlendirilmiş olur.
- *Öğretmenlere düzenli hizmet içi eğitimlerle kültürel değerlere duyarlı eğitim becerileri kazandırılmalıdır.* Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını kültürel açıdan zenginleştirmesine, öğrencilerin kültürel kimliklerini tanımasına, daha kapsayıcı ders planları hazırlamasına ve kültürel yanlış anlamaları yönetebilmesine katkı sağlamalıdır.

Etik Beyan

Bu çalışmanın yazım sürecinde; dil, anlatım ve biçimsel düzenlemelerde destek almak amacıyla sınırlı düzeyde yapay zekâ tabanlı yazılım desteğine başvurulmuştur. Çalışmadaki tüm bilimsel içerik, araştırma bulguları, değerlendirmeler ve yorumlar tamamen araştırmacıya ve dayandığı kaynaklara aittir.

KAYNAKÇA

Akarsu, A. H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler öğretim programı’nda çokkültürlülük ve temsiller. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 817–840.

<https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/989>

Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği* (Yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27–40.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7802/102246>

Dağlı, S., & Altan, M. Z. (2023). Eğitimde çokkültürlülük üzerine yapılan çalışmaların çokkültürlü eğitim politikaları açısından incelenmesi (2010–2020). *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(2), 525–541.

<https://jshsr.org/index.php/pub/article/view/51>

Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 609–641.

<https://jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=489>

Demirçelik, N. (2020). *Eğitimde çokkültürlülük: Kuramsal çerçeve ve Türkiye uygulamaları*. Pegem Akademi.

Saraç, S., & Gülay Ogelman, H. (2023). Çokkültürlü eğitim için öğretmen yeterlikleri. *International Primary Educational Research Journal*, 7(3), 139–151.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/iperj/issue/81132/1206702>

Kahraman Vangölü, A., & Şahin Sak, İ. T. (2022). Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımı ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, Ö1, 169–181.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/issue/69007/1057737>

Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749–789.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/490876>

Nayır, F., & Sarıdaş, S. (2020). Çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim: Kavramsal bir çözümleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 669–679.

<https://www.sosyalarastirmalar.com/archive/jisr-volume-13-issue-70-year-2020.html>

D. & Receptoğlu, S. (2023). Çok Kültürlü Eğitim Konusu Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(51), 168-182.

Pehlivan Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

<https://avesis.anadolu.edu.tr/yonetilen-tez/db4c742e-833c-4659-ab98-ff7e58798cc9/sosyal-bilgiler-dersinde-kulture-duyarli-egitim-uygulamalari-multeci-ogrencilerle-etkilesim>

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352–372.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/364298>

Saraç, S., & Gülay Ogelman, H. (2023). Çokkültürlü eğitim için öğretmen yeterlikleri. *International Primary Educational Research Journal*, 3(1), 129–154.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj/issue/81132/1206702>

Serttaş, G. (2019). *Okul öncesi dönemde çok kültürlü eğitim uygulamaları çalışmalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim ve Araştırma Enstitüsü.

<http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11129/4833>

Simsar, A. (2020). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik yeterlikleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 184–205.

<https://mjer.inased.org/makale/1631>

BÖLÜM 5

DEĞERLER EĞİTİMİ VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ: ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

NACİYE AYNAS¹
SERVET ABO²

Giriş

Değerler eğitimi, insanlık tarihi kadar eski köklere sahip olmakla birlikte, eğitim programlarında planlı ve sistemli biçimde yer alması görece yeni bir olgudur. Uzun bir dönem boyunca değer aktarımı aile, çevre ve geleneksel sosyal yapıların etkisiyle gerçekleşirken, toplumsal ve teknolojik değişimlerin hız kazanmasıyla birlikte bu sorumluluk giderek eğitim kurumlarına taşınmıştır. Türkiye’de de değerler eğitimi başlangıçta Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık gibi derslerin içerisinde örtük biçimde yürütülmüş; zamanla öğretim programlarında daha belirgin, sistemli bir yapıya kavuşmuştur (Kaya, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı’nın

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Orcid: 0000-0002-6128-1382

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Orcid: 0009-0006-4114-079X

2017 yılında gerçekleştirdiği müfredat yenileme çalışmalarıyla birlikte değerler eğitimi, programların temel felsefesi hâline getirilmiş ve tüm derslerde on kök değere yer verilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Bu yaklaşım, eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması; aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal, toplumsal ve ahlaki gelişimlerinin de desteklenmesi gerektiği anlayışını güçlendirmiştir.

Değerler, bireylerin davranışlarına yön veren, toplumsal düzeni sağlayan ve kültürel sürekliliği mümkün kılan temel unsurlardır. Her toplum, kendi tarihsel, kültürel ve inanç temelleri üzerinde şekillenen değerler aracılığıyla varlığını sürdürür (Albayrak, 2017). Bu nedenle değerler eğitimi yalnızca bireysel gelişimi değil; toplumsal bütünlüğü ve kültürel devamlılığı da destekleyen bir eğitim boyutudur. Değerlerin birey tarafından içselleştirilmesi, hem toplumsal uyumun sağlanmasına hem de ortak bir ahlaki zeminin oluşmasına katkıda bulunur. Eğitim kurumları ise bu değerlerin sistematik biçimde aktarılmasında ve öğrenciler tarafından yaşantıya dönüştürülmesinde en etkili ortamlardır. Öğretmen rehberliğinde yürütülen değerler eğitimi, çocukların bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal, sosyal ve ahlaki yönlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır (Balat ve Dağal, 2011; Oktay, 2000).

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler eğitimine çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeni bir bakış kazandırmıştır. Model, okul öncesinden lise kademesine kadar tüm öğretim süreçlerinde değerlerin yaşamla ilişkilendirilmesini, ders içeriklerine bütüncül bir biçimde entegre edilmesini ve öğrencilerin bu değerleri davranışa dönüştürmelerini hedeflemektedir (MEB, 2023). Maarif Modeli'nin temel amacı, bilgiyle donanmış olmanın ötesinde; milli, manevi ve evrensel değerlere bağlı bireyler yetiştirmektir. Öğretmenler ise bu sürecin en önemli paydaşları olarak modelin başarıya ulaşmasında belirleyici

bir role sahiptir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Model’ine yönelik görüşlerinin incelenmesi, değerler eğitiminin uygulamadaki yansımalarını anlamak ve modelin etkililiğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Maarif Modeli kapsamında sunulan değerler eğitiminin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, bu eğitimin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlü ve zayıf yönlerin nitel veriler ışığında ortaya konulmasını sağlamaktır. Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin hem modelin değerler eğitimine yaklaşımını hem de bu yaklaşımın öğrenciler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirdiklerine odaklanmaktadır.

Maarif Modeli ve bu model çerçevesinde yapılandırılan değerler eğitimi uygulamaları, Türkiye’de eğitim sistemine yakın dönemde dâhil edilmiş yeni bir yapı olduğundan, konuya ilişkin alan yazında sınırlı sayıda çalışmanın bulunması bu araştırmayı gerekli ve anlamlı kılmaktadır. Bu nedenle çalışma, hem mevcut uygulamaların sahadaki yansımalarını ortaya koymak hem de ilgili literatüre özgün bir katkı sunmak amacıyla tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine incelemeye olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, Maarif Modeli çerçevesinde sunulan değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği ve yorumlandığı incelenmiştir.

Araştırma, aşağıda sıralanan sekiz temel soru çerçevesinde yapılandırılmıştır:

1.Maarif Model'inin değerler eğitimi yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu modelin öğrenci (tutum ve davranışları) üzerindeki etkilerine ilişkin gözlemlediğiniz belirgin değişimler nelerdir?

2.Değerler eğitimi kapsamında Maarif Model'inin sunduğu öğretim yöntemleri ve materyaller nelerdir? Bunları sınıf içi uygulamalara nasıl entegre ediyorsunuz?

3.Değerler eğitimi uygularken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Maarif Modeli bu zorlukları aşmanıza yardımcı oluyor mu?

4.Maarif Model'inin değerler eğitiminde aile ve okul ile iş birliği yeterli düzeyde sağlanıyor mu? Ailelerin ve okulun bu sürece katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

5.Maarif Modeli ile önceki değerler eğitimi yaklaşımlarını karşılaştırdığınızda hangi farklılıkları gözlemliyorsunuz? Yeni modelin avantajları ve dezavantajları nelerdir?

6.Maarif Model'inin değerler eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri yeterli mi? Öğrencilerin değer kazanımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

7.Maarif Model'inde değerler eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin etkisini nasıl yorumlarsınız?

8.Değerler eğitimi kapsamında Maarif Model'inin kültürel ve evrensel değerleri nasıl ele aldığını düşünüyorsunuz? Programda eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerle ilişkin önerileriniz nelerdir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Hakkâri ilinde görev yapan 15 öğretmen (İlkokul, Ortaokul ve Lise) oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı Maarif Model'inin uygulandığı sınıflarda (1.Sınıf, 5. Sınıf ve 9. Sınıf) görev yapmakta olup, değerler eğitimi süreçlerine doğrudan katılım göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, Maarif Model'inin değerler eğitimi boyutuna ilişkin sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, alan yazını taranarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci 2024- 2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış, katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı sözlü onam alınmıştır. Tüm görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş, ardından birebir yazıya dökülerek analiz için hazır hâle getirilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Görüşme dökümleri araştırmacı tarafından temalar, alt temalar ve kodlar hâlinde sistematik olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde R programı kullanılmış; frekans analizleri, tematik kodlama, veri temizleme ve betimsel istatistiksel işlemler bu yazılım aracılığıyla yürütülmüştür. Kodlama süreci öncesinde veri seti birden fazla kez okunmuş; anlamlı bütünlükler oluşturularak kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Katılımcılara yöneltilen birinci görüşme sorusu “Maarif Model’inin değerler eğitimi yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu modelin öğrenci tutum ve davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin gözlemlediğiniz belirgin değişimler nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. Ahlakî ve Kültürel Gelişime Katkı	Ahlakî gelişim, kültürel değer aktarımı, duyarlılık, içselleştirme, doğruluk–dürüstlük	12
2. Sosyal Beceriler ve Sınıf İçi Davranışlarda Gelişim	İş birliği, iletişim, dinleme, kurallara uyum, saygı	13
3. Programın Yapısal Güçlü Yönleri	Güncellik, tematik yapı, bütüncül yaklaşım, somutlaştırma	9
4. Uygulama Güçlükleri	Ders saatinin yetersizliği, seviyeye uygunluk sorunu, adaptasyon zorluğu	8

Öğretmenler genel olarak Maarif Model’inin değerler eğitimi olumlu değerlendirmiştir. Birçok öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12) öğrencilerin ahlakî gelişim, kültürel farkındalık, dürüstlük, nezaket ve vatanseverlik gibi değerleri daha güçlü şekilde benimsediğini belirtmiştir. Diğer yoğun öğretmen görüşlerinde modelin iletişim, iş birliği, dinleme ve kurallara uyum gibi sosyal becerileri belirgin biçimde geliştirdiği vurgulanmıştır (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö12). Programın tematik yapısının, güncel ve bütüncül içeriğinin değerler eğitimi daha anlaşılır ve uygulanabilir kıldığını ifade eden (Ö1, Ö6, Ö8 ve Ö13) öğretmenlerin görüşlerine karşılık bazı öğretmenler (Ö12, Ö14 ve Ö15) ders süresi azlığı, yoğun müfredat ve sınıf seviyesinin düşüklüğü nedeniyle uygulamada zorlandıklarını dile getirmiştir

Katılımcılara yöneltilen ikinci görüşme sorusu “Değerler eğitimi kapsamında Maarif Model’inin sunduğu öğretim yöntemleri ve materyaller nelerdir? Bunları sınıf içi uygulamalara nasıl entegre ediyorsunuz?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. Dijital ve Teknolojik Materyallerin Kullanımı	Akıllı tahta, EBA içerikleri, karekod videoları, e-kitap, web tabanlı kaynaklar	13
2. Etkileşimli ve Yapılandırmacı Öğrenme Yöntemleri	Yaparak-yaşayarak öğrenme, drama, canlandırma, deney, istasyon, altı şapka	11
3. Kitap Merkezli Öğretim ve Metin Odaklı Yaklaşım	Ders kitabı, dinleme metinleri, okuma etkinlikleri, fasiküller	10
4. Uygulama Sınırlılıkları ve Altyapı Sorunları	İnternet–elektrik kesintisi, laboratuvar yetersizliği, sınıf mevcudu, tekrarlar	8

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Maarif Model’inin sunduğu öğretim yöntem ve materyallerin özellikle akıllı tahta, EBA içerikleri, karekod videoları, e-kitap fasikülleri ve web tabanlı kaynaklar üzerinden yürütüldüğünü ifade etmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14). Ayrıca yaparak-yaşayarak öğrenme, drama, canlandırma, deney, istasyon yöntemi ve altı şapka gibi etkileşimli öğrenme yaklaşımlarının değerler eğitimine güçlü katkı sağladığı belirtilmiştir (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12). Bunun yanında çoğu öğretmen, modelin kitap merkezli yapısının belirleyici olduğunu; ders kitabı, dinleme metinleri ve tematik hikâyelerin sürecin ana materyali olduğunu vurgulamıştır (Ö1, Ö6, Ö10, Ö11, Ö15). Öte yandan bazı öğretmenler internet kesintisi, altyapı eksikliği, laboratuvar yokluğu, sınıf mevcutları ve tekrar eden etkinliklerin öğrenciyi zorlaması gibi uygulama güçlüklerine dikkat çekmiştir (Ö1, Ö4, Ö11, Ö12).

Katılımcılara yöneltilen üçüncü görüşme sorusu “Değerler eğitimi uygulamaları karşılıştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Maarif Modeli bu zorlukları aşmanıza yardımcı oluyor mu?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. Soyut Kavramların Öğrenci Düzeyine Uymaması	Soyut değerlerin anlaşılmması, yaş düzeyi uyumsuzluğu	7
2. Sınıf Mevcudu ve Zaman Yetersizliği	Kalabalık sınıf, ders saatinin azlığı, süre kısıtı	8
3. Aile / Veli Kaynaklı Zorluklar	Veli iş birliği eksikliği, aile tutumu	3
4. Altyapı ve Materyal Sorunları	İnternet–elektrik kesintisi, laboratuvar eksikliği, materyal erişimi	4
5. Öğrenci İstek ve Katılım Sorunu	İstek eksikliği, katılım düşük olması	3

Öğretmenler değerler eğitimi uygulamaları en sık karşılaştıkları güçlüğün, özellikle küçük yaş gruplarında soyut kavramların anlaşılmasının zor olması olduğunu belirtmiştir; adalet, hak, akran zorbalığı gibi kavramların öğrencilerin yaş düzeyine tam uymadığı, bu nedenle açıklamada zorlandıkları ifade edilmiştir (Ö2, Ö8, Ö9, Ö14). Bunun yanında birçok öğretmen, kalabalık sınıf mevcudu ve ders süresinin yetersizliği nedeniyle tüm öğrencilere eşit şekilde ulaşamadıklarını, özellikle öğrenci merkezli uygulamalarda zamanın yetmediğini dile getirmiştir (Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13). Bazı öğretmenler, Hakkâri gibi bölgelerde veli desteğinin sınırlı olması, bazı ailelerin iş birliği yapmaması veya değer öğretime karşı mesafeli durması nedeniyle sürecin zorlaştığını vurgulamıştır (Ö7). Ayrıca internet, elektrik kesintisi, laboratuvar eksikliği ve materyallere erişimde yaşanan aksaklıklar da uygulamada karşılaşılan diğer önemli sorunlardır (Ö1, Ö4). Öğrenci isteksizliği

ve motivasyon eksikliğinin de öğretimi zorlaştırdığı belirtilmiştir (Ö12). Bununla birlikte pek çok öğretmen, Maarif Model'inin sunduğu videolar, planlı etkinlikler, karekod içerikleri, öğrenci merkezli yaklaşım ve konuşma–dinleme temelli yapının bu zorlukları önemli ölçüde azaltarak öğretim sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiştir (Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15).

Katılımcılara yöneltilen dördüncü görüşme sorusu “Maarif Model'inin değerler eğitiminde aile ve okul iş birliği yeterli düzeyde sağlanıyor mu? Ailelerin ve okulun bu sürece katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. Aile Katılımının Yetersizliği	Düşük katılım, bilgilendirme eksikliği, veli isteksizliği, modele güvensizlik	10
2. Okulun İş Birliği ve Bilgilendirme Çabaları	Veli toplantıları, bilgilendirme etkinlikleri, rehberlik desteği	7
3. Aile Desteğinin Sürece Etkisi	Destek veren bilinçli veliler, sürece uyum sağlayan aileler	6
4. İş Birliğini Engelleyen Faktörler	Akademik kaygı, sosyo-kültürel farklar, altyapı eksikliği, sınırlı iletişim	8

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Maarif Model'inin değerler eğitiminde aile–okul iş birliğinin genel olarak yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Birçok öğretmen, velilerin modele ilişkin bilgi eksikliği, akademik kaygılar ve güven sorunu nedeniyle sürece tam olarak katılmadığını; özellikle deneme odaklı eski sistem beklentilerinin velilerde hâlâ baskın olduğunu belirtmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13). Bazı öğretmenler, velilerin çizgi film ve video temelli ödevleri yanlış yorumladığını ve bu nedenle sürece destek vermekte isteksiz davrandığını aktarmıştır (Ö1). Bununla birlikte, bazı okullarda yapılan bilgilendirme toplantıları,

tanıtım etkinlikleri ve rehberlik çalışmaları sayesinde ailelerin sürece daha aktif şekilde dâhil olduğu ve olumlu geri dönüşler alındığı ifade edilmiştir (Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15). Öğretmenlere göre bilinçli ve ilgili velilerin bulunduğu sınıflarda iş birliği oldukça iyi ilerlerken, ilgisiz veya düşük eğitim düzeyine sahip velilerle sürecin daha zor yürütüldüğü görülmektedir (Ö7, Ö13). Genel olarak aile katılımının düzensiz olduğu, bazı okullarda destek yüksekken bazılarında sınırlı kaldığı; okulların çabasına rağmen sürecin çoğunlukla öğretmen–öğrenci ekseninde ilerlediği belirtilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen beşinci görüşme sorusu “Maarif Model’ini önceki eğitim programlarıyla karşılaştırdığınızda değerler eğitimi açısından hangi yönleriyle farklılık gösteriyor?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5 Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. Öğrenci Merkezli ve Etkileşim Temelli Yapı	Yaparak-yaşayarak öğrenme, aktif katılım, konuşma–dinleme becerisi, somutlaştırma	12
2. İçerik ve Kapsamın Genişlemesi	Temaların artması, değerlerin tüm ünitelerde yer alması, kapsamlı kazanımlar	9
3. Tutarlı ve Planlı Değer Öğretimi	Netleştirilmiş süreç, sistematik etkinlikler, bütüncül yaklaşım	8
4. Avantajlar	Özgüven artışı, ifade becerisi gelişimi, öğrenci keşfine dayalı öğrenme	10
5. Dezavantajlar	Kitap yoğunluğu, yazma becerilerinde zorluk, fotokopi–ekonomik yük, zaman sıkıntısı	7

Öğretmenler genel olarak Maarif Model’inin değerler eğitimi olumlu değerlendirmiştir. Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 öğrencilerin ahlaki gelişim, kültürel farkındalık, dürüstlük, nezaket ve vatanseverlik gibi değerleri daha güçlü şekilde benimsediğini belirtmiştir. Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö12 modelin

iletişim, iş birliği, dinleme ve kurallara uyum gibi sosyal becerileri belirgin biçimde geliştirdiğini vurgulamıştır. 1, 6, 8 ve 13 programın tematik yapısının, güncel ve bütüncül içeriğinin değerler eğitimi daha anlaşılır ve uygulanabilir kıldığını ifade etmiştir. Buna karşılık 12, 14 ve 15 ders süresi azlığı, yoğun müfredat ve sınıf seviyesinin düşüklüğü nedeniyle uygulamada zorlandıklarını dile getirmiştir.

Katılımcılara yöneltilen altıncı görüşme sorusu ‘‘Maarif Modeli kapsamında değerler eğitiminde lme ve değerlendirme süreçleri nasıl işliyor? Sizce yeterli mi?’’ şeklinde-dir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6 Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. lme–Değerlendirme Araçlarının Yetersizliği	Nesnel araç eksikliği, standardizasyon yokluğu, belirsizlik	8
2. Süreç Odaklı ve Gözleme Dayalı Değerlendirme	Gözlem, süreç takibi, performans görevleri, portfolyo	9
3. Modelin Sağladığı Kolaylıklar	Tema sonu lme araçları, kontrol listeleri, görünür değerlendirme	7
4. Uygulamadaki zorluklar	Zaman yetersizliği, değer ölçümünün soyutluğu, ğrenci yaş düzeyi	6

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, Maarif Model’inin değerler eğitiminde lme–değerlendirme süreçlerinin kısmen yeterli ancak bazı açılardan eksik olduğunu belirtmiştir. Birçok ğretmen, özellikle değer kazanımlarının ölçülmesinde standart bir ölçek bulunmadığını, mevcut değerlendirmenin çoğunlukla öğretmenin kişisel gözlemlerine dayandığını ifade etmiştir (1, 2, 3, 5, 9, 14). Bazı ğretmenler süreç odaklı yaklaşımı olumlu bulduklarını; konuşma sınavı, yazma performansı, portfolyo ve haftalık gözlemler gibi yöntemlerle öğrencilerin gelişimini takip ettiklerini belirtmiştir (1, 6, 10, 11, 13). Bir grup ğretmen,

her tema sonunda yer alan ölçme araçlarının ve kontrol listelerinin öğrencilerin gelişimini daha görünür kıldığını, velilere somut geri bildirim sağlama açısından faydalı olduğunu söylemiştir (Ö6, Ö8, Ö12, Ö15). Bununla birlikte zaman yetersizliği, soyut değerlerin ölçümündeki güçlükler ve bazı sınıflarda öğrencilerin yaş düzeyinin ölçmeyi zorlaştırdığı da sıkça dile getirilmiştir (Ö1, Ö7, Ö12). Genel olarak öğretmenler, modelin ölçme-değerlendirmeye önemli katkılar sunduğunu ancak standart, nesnel ve daha uygulanabilir ölçme araçlarına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılara yöneltilen yedinci görüşme sorusu “Maarif Model’inde değerler eğitime ilişkin hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin etkisini nasıl yorumlarsınız?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7 Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. Hizmet İçi Eğitimin Yetersizliği	Sürenin kısa olması, içerik yetersizliği, uygulama eksikliği	11
2. Eğitimi Alan Öğretmenlerin Süreci Kendi Çabasıyla Öğrenmesi	Kendi kendine öğrenme, zümre desteği, uygulama sırasında öğrenme	9
3. Eğitimi Veren Kişilerin Yetersizliği	Sunum düzeyinde eğitim, konuya hâkim olmama, yüzeysel anlatım	7
4. Eğitimin Olumlu Yönleri	Temel fikir verme, teorik çerçeve oluşturma, örnek uygulamalar	6
5. Eğitim Alanların Deneyimle Öğrenmesi	Pratikte öğrenme, sınıfta uygulayarak geliştirme	8

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Maarif Model’ine ilişkin hizmet içi eğitimlerin genel olarak yetersiz, kısa süreli ve uygulamadan uzak olduğunu ifade etmiştir. Birçok öğretmen, eğitimin çoğunlukla sunum okumaya dayalı, yüzeysel ve eğitimi veren kişilerin de modele tam hâkim olmadığı bir yapıda gerçekleştiğini belirtmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14,

Ö15). Öğretmenlerin bir kısmı, modeli gerçek anlamda sınıf içinde uygulayarak, zümre toplantılarıyla veya kendi araştırmalarıyla öğrendiklerini; eğitimin yalnızca temel bir çerçeve sunduğunu ancak ayrıntıları öğretmenlerin kendisinin keşfetmek zorunda kaldığını söylemiştir (Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11). Bazı öğretmenler hizmet içi eğitimin teorik olarak fayda sağladığını, özellikle örneklerin sınıf uygulamalarında işlerini kolaylaştırdığını ifade ederken (Ö5, Ö6, Ö9), uygulama desteğinin çok sınırlı olması nedeniyle eğitimin beklenen etkiyi yaratmadığını vurgulamıştır. Genel olarak görüşler, hizmet içi eğitimin modeli anlamak için başlangıç düzeyinde yararlı, ancak kapsam, süre ve uygulama yönünden yetersiz olduğu ve öğretmenlerin süreci ağırlıklı olarak deneyimleyerek öğrendiği yönündedir

Katılımcılara yöneltilen sekizinci görüşme sorusu “Değerler eğitimi kapsamında Maarif Model’inin kültürel ve evrensel değerleri nasıl ele aldığını düşünüyorsunuz? Programda eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerle ilişkin önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8 Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Tema, Kod ve Frekanslar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
1. Kültürel Değerlerin Güçlü Şekilde İşlenmesi	Geleneksel oyunlar, kültürel temalar, kültüre uygun içerik, milli değer vurgusu	12
2. Evrensel Değerlerin Sınırlı / Soyut Kalması	Evrensel örneklerin azlığı, soyut içerikler, daha fazla dijital destek ihtiyacı	8
3. İçerik Yoğunluğu ve Zaman Sorunu	Etkinlik fazlalığı, sürenin yetmemesi, sadeleştirme ihtiyacı	7
4. Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Metin seçimi, öğrenci seviyesine uygunluk, görsel kalite, kılavuz kitap ihtiyacı	10

5. Programın Genel Olarak Başarılı Bulunması	Kapsayıcı yaklaşım, kültür–evrensel denge, olumlu değer aktarımı	9
--	--	---

Öğretmenlerin büyük bölümü, Maarif Model’inin özellikle kültürel değerleri oldukça güçlü ve kapsamlı bir biçimde ele aldığını belirtmiştir; geleneksel oyunların, kültürel temaların ve yerli unsurların programın merkezine alınmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmıştır (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15). Evrensel değerlerin ise kültüre oranla daha sınırlı işlendiği, bazı öğretmenlere göre daha fazla dijital içerik ve kültürler-arası örneklerle ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (Ö2, Ö5, Ö7, Ö9). Bazı öğretmenler, programdaki içeriklerin bazen öğrencilerin seviyesine göre zor veya soyut kaldığını; özel olarak bazı metinlerin (ör. obezite temalı metin) yanlış anlaşılmasına açık olduğunu ve hassasiyet gerektirdiğini dile getirmiştir (Ö1, Ö4, Ö12). Birçok öğretmen, programın aşırı yoğun olduğunu, etkinliklerin zaman açısından yetiştirilemediğini ve daha esnek bir yapı ile sadeleştirme yapılması gerektiğini belirtmiştir (Ö1, Ö6, Ö10). Aynı zamanda öğretmenler, programın daha etkili işlenebilmesi için öğretmen kılavuz kitabı, hazır süreç değerlendirme araçları ve daha uygun görseller gibi destek materyallerinin geliştirilmesini önermiştir (Ö1, Ö8, Ö12). Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler, modelin hem kültürel hem evrensel değerleri içeren yapısını başarılı bulmakta; ancak içerik yoğunluğu, metin seçimleri ve destek materyallerin eksikliği gibi noktaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen görüşleri aracılığıyla Maarif Modeli’nin değerler eğitimi boyutunun uygulamadaki yansımaları bütüncül bir biçimde incelenmiştir. Nitel verilerden elde edilen tematik analiz sonucunda sekiz temel tema belirlenmiş; bu temalar öğretmenlerin modele ilişkin algılarını, deneyimlerini ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri kapsamlı biçimde ortaya

koymuştur. Değerler eğitiminin, özellikle erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimi desteklediği, çeşitli uluslararası rapor ve araştırmalarda vurgulanmaktadır (Elias et al., 2020; OECD, 2020). Bu bağlamda elde edilen bulgular, Maarif Modeli'nin erken yaş grubunda değer aktarımı için yapılandırılmış bir ereve sunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, modelin değerleri doğrudan, açık ve yaşamla ilişkilendirilmiş şekilde sunmasını güçlü bir yön olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerde gözle görülür davranışsal değişimlerin ortaya çıkması, duyuşsal alan kazanımlarının sınıf içinde somut olarak izlenebildiğini gösteren diğer çalışmalarla da paraleldir öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri günlük yaşamda karşılaşılan olaylarla bağdaştırabilme dereceleri onlara verilen eğitimin ezberden ne derece uzak olduğunun bir göstergesidir. Eğitim sürecinde kazanılan bilgiler günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilebildiği lde kalıcı olurlar ve karşılaşılan yeni durumları yorumlamada daha kolay kullanılabilirler (zmen,2003)

Bununla birlikte öğretmenler, uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve pedagojik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Özellikle soyut değer kavramlarının kk yaş gruplarına aktarımında yaşanan güçlükler, çocukların gelişimsel sınırlılıklarıyla ilişkilendirilmektedir. Ancak zamanla çocukların soyut kavramları daha etkili biçimde anlamaya başladıkları ve bu kavrayışı günlük yaşantılarına yansıtabildikleri görülmektedir. Fourtassi ve arkadaşları (2019) tarafından yrtlen çalışmada, dil becerilerinin çocukların kavramsal algılarının gelişiminde belirleyici bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacılar, kelime dağarcığının genişlemesinin çocukların soyut kavramları anlamlandırmalarını ve bu kavramları düşüncelerini ifade etmede kullanmalarını desteklediğini belirtmektedir (Fourtassi ve ark., 2019). Bu

doğrultuda, dil gelişimi ile soyut kavramları algılama becerisinin eş zamanlı ve karşılıklı bir gelişim süreci izlediği ifade edilebilir.

Aile katılımının gerekliliğine ilişkin farkındalıklarının, anne-babaları sürece dâhil etmeye yönelik çeşitli strateji ve uygulamalar geliştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına katılımı zorunlu tutmaya yönelik uygulamalara başvurdukları, bazı öğretmenlerin ise sınıf içi etkinliklere aileleri dâhil etme ve ailelerle ortak planlama yapma gibi stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Knopf ve Swick (2008) tarafından yapılan araştırmada, okul merkezli aile katılımı anlayışı yerine ailenin merkezde olduğu stratejilere odaklanan öğretmenlerin, anne-babaları sürece daha etkin biçimde dâhil edebildikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde anne-babaların planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katılımının, öğretmenleri çocuk merkezli ve kapsayıcı stratejilere yönlendirdiği ifade edilmektedir (İhmeideh & Oliemat, 2015).

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yetersizliği, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Özellikle değerler eğitimi gibi duyuşsal alanlara yönelik standart ve nesnel değerlendirme araçlarının sınırlı olması, uygulamada gözleme dayalı ve öznel yöntemlerin yaygın biçimde kullanılmasına yol açmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin, çocukların doğal yaşamlarının bir parçası olarak ele alınması büyük önem taşımaktadır. Çocuklardan elde edilecek verilerin ev, okul ve oyun ortamları gibi doğal bağlamlardan toplanması, daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte çocukların yalnızca tek bir gelişim alanı üzerinden değil, tüm gelişim alanları dikkate alınarak değerlendirilmesi, gelişimleri hakkında daha doğru kararların alınmasına katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların bütüncül gelişimlerini değerlendirebilmek için birden fazla ölçme ve

değerlendirme aracı ile farklı yaklaşımlardan yararlanılması gerekmektedir (Mindes, 2003; Saracho, 2015).

Hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bazı öğretmenler bu eğitimleri yüzeysel bulurken, diğerleri hizmet içi eğitimlerin sınıf içi uygulamalarına önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Bu farklılaşma, hizmet içi eğitimlerin niteliğinin öğretmen uygulamalarını doğrudan etkilediğini ortaya koyan literatürle örtüşmektedir. Bu bağlamda Dori ve Hercovitz (2005), öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının tamamlanmasının ardından, katılımcıların aktif öğrenmeye dayalı ve durum temelli grup projeleri geliştirerek yeni öğretim yaklaşımlarını sınıf içi uygulamalarına entegre ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin, farklı konu alanlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alma eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Harrison ve arkadaşları (2005), öğretmenliğe yeni başlayanların katıldığı program sonrasında gerçekleştirilen değerlendirme toplantısı kayıtlarını incelemiş; katılımcıların daha fazla öz değerlendirme yapan ve eleştirel bakış açısı geliştiren bireyler hâline geldiklerini belirlemiştir.

Maarif Model'inin içerik boyutunda geleneksel Türk kültürünün güçlü biçimde temsil edildiği görülmüştür. Bayramlar, halk oyunları, geleneksel ritüeller ve yöresel öğeler aracılığıyla kültürel değerlerin öğrencilere aktarılması, kimlik ve aidiyet gelişimi açısından önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Hofstede et al., 2010; Smith, 2013). Bununla birlikte bazı öğretmenler, özgürlük, insan hakları, çevre bilinci, barış ve çokkültürlülük gibi evrensel değerlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, UNESCO'nun küresel vatandaşlık ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim çerçevesinde yayımladığı raporlarla örtüşmektedir (UNESCO, 2022; UNESCO, 2023).

Sonuç olarak, Maarif Model'inin değerler eğitimi açısından sunduğu sistematik yaklaşım, rretmenler tarafından büyük ölçüde olumlu karşılanmış; ancak uygulama sürecinde zaman yönetimi, lme-değerlendirme araçları, materyal desteği, aile katılımı ve hizmet içi eğitimler gibi alanlarda geliştirmeye açık yönler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, rretmen deneyimlerine kulak veren, uygulayıcıların ihtiyaçlarını gözetken, sürekli gelişime açık ve daha bütüncül bir model tasarımı gereklidir.

neriler

rretmen görüşlerine dayalı olarak Maarif Model'inin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler ortaya çıkmıştır. Öncelikle etkinlik sürelerinin yetersizliği ve içerik yoğunluğu, özellikle erken sınıf düzeylerinde uygulamada güçlük yaratmaktadır. Bu nedenle haftalık kazanımların yaş gelişim düzeylerine göre sadeleştirilmesi ve özellikle birinci sınıf için daha somut ve uygulanabilir etkinliklerin hazırlanması önem taşımaktadır. Araştırmada ne çıkan bir diğer konu, veli katılımının oldukça sınırlı olmasıdır; bu nedenle okullarda düzenli veli eğitim programlarının oluşturulması, dijital iletişim kanallarının güçlendirilmesi ve evde yapılabilecek basit değer etkinliklerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla teorik düzeyde kalması da rretmenlerin sınıf içi uygulamalarda zorlanmasına neden olmaktadır; bu nedenle senaryo temelli, örnek ders videolarıyla desteklenen ve uygulamaya dönük atölye içeriklerinin geliştirilmesi rretmenlerin mesleki yeterliklerini artıracaktır. Modelin kültürel içerikleri güçlü olmakla birlikte, özgürlük, evre bilinci, insan hakları ve okkltrllk gibi evrensel değerlerin programa daha belirgin biçimde dâhil edilmesi, öğrencilerin hem ulusal kimliğini koruyan hem de küresel vatandaşlık bilincine sahip bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra rretmenler değer kazanımlarını değerlendirmede standart bir araç eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir; bu nedenle davranış göstergelerine dayalı rubrikler, portfolyolar ve

yapılandırılmış gözlem formlarının geliştirilerek dijital ortamlarda erişilebilir hâle getirilmesi önemlidir. Son olarak eğitim programlarının yerel ihtiyaçlarla uyumlu hâle getirilmesi, öğretmenlerin kendi sosyo-kültürel bağlamlarına uygun materyaller üretmelerinin teşvik edilmesi ve başarılı yerel örneklerin ulusal ölçekte paylaşılması, değerler eğitiminin daha kapsayıcı ve etkili bir biçimde uygulanmasına katkı sunacaktır.

Kaynakça

Albayrak, F. (2017). *Köktürk ve Uygur dönemi eserlerindeki değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Balat, G. U., ve Dağal, A. B. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Pegem Akademi.

Dori, Y. J., & Herscovitz, O. (2005). Case-based long-term professional development of science teachers. *International Journal of Science Education*, 27(12), 1413–1446.

Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2020). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *American Psychologist*, 75(6), 1–13.

Fourtassi, A., Scheinfeld, I., & Frank, M. C. (2019). The development of abstract concepts in children's early lexical networks. In *Proceedings of the Workshop on Cognitive Modeling and Computational Linguistics* (pp. 129–133). Association for Computational Linguistics.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Ihmeideh, F. M., & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: Perceptions of

kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care*, 185(2), 181–197.

Kaya, F. (2023). Karakter ve değer eğitim yaklaşımları ve uygulamaları. In A. K. Namli (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi*. Efe Akademi Yayınları.

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 419–427.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli taslağı: Öğretim programlarının ortak çerçevesi*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Mindes, G. (2003). *Assessing young children*. Merrill Prentice Hall.

OECD. (2020). *Social and emotional skills for student success*. OECD Publishing.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.

Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11, 317–324.

Saracho, O. N. (2015). *Contemporary perspectives on research in assessment and evaluation in early childhood education*. Information Age Publishing.

Smith, P. (2013). *Cultural foundations of education*. Routledge.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf

UNESCO. (2022). *Global citizenship education: Renewing strategies*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Values education for sustainable futures*. UNESCO Publishing.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 6

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIKLARI İLE SINIF İÇİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

SERDAR YÜKSELER²
RABİA BAYINDIR³

Giriş

Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm bireylerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim, planlama ve destek hizmetlerinden yararlanması yoluyla aynı ortamda öğrenmelerini hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olarak açıklanmaktadır. Kapsayıcı Eğitim, başta özel gereksinimli bireylerin, engeli bulunmayan bireylerle eğitim görmesi olarak anılsa da özel gereksinimli bireylerin yanında parçalanmış aile çocukları, göçe maruz kalmış çocuklar, kırsal bölgede yaşayan çocuklar gibi dezavantajlı bütün

¹ Bu çalışma Rabia Bayındır danışmanlığında 02.09.2024 tarihinde tamamladığımız “Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır (Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, 2024).

² Öğr., Gül Salih Şenli İlkokulu, Orcid: 0009-0003-9801-387X

³ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-0137-3613

çocukların diğer çocuklarla beraber eğitim görmesi demektir (UNESCO, 2001). Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı bireylerin okula erişimi ve kayıt olmalarının ötesine; eğitim, öğretim ve öğrenim süreçlerine eşit oranda dahil olup yararlanmalarını hedeflemektedir. Buna benzer olarak Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) kapsayıcı eğitimi, hedeflenen öğrenmelere ulaşılabilmesi için özel programlarla bireysel desteğe ihtiyaç duyan bütün bireylere de gerekli desteği sunan bir eğitim sistem olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2015).

Kapsayıcı eğitim anlayışının temelini oluşturan birey merkezli eğitim anlayışı, öğretmen tutumlarının dezavantajlı öğrencilere karşı da demokratik yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Tutumlar, farklılıkları zenginlik gören kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmak ve global perspektif sağlamakta belirgin bir role sahiptir. (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013). Öğretmenlerin sınıf ortamlarında sergileyecekleri olumlu davranış ve tutumlar demokratik sınıf ortamlarının meydana gelmesini sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin de farklı, ırk, dil, kültür, din, etnik özelliklere, cinsiyete veya engele karşı olumlu tutum göstermesini ve davranışa dönüştürmesini kolaylaştıracaktır (Yıldırım, 2016).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışını sınıflarında hayata geçirebilmeleri için öncelikle kapsayıcı eğitim anlayışını öğrenip özümsemesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim farkındalığına sahip olan bir sınıf öğretmenin sınıfını ve diğer öğrenme ortamlarını her öğrencinin öğrenebileceği yapıda inşa etmesi kaçınılmazdır. Ayrıca bu anlayışta olan bir öğretmenin sınıf içi uygulamaları da zenginleşecek, çeşitlenecek ve kapsayıcı eğitim anlayışına uygun hale gelecektir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin ortaya konması; kapsayıcı eğitim açısından eksikliklerin belirlmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca bu çalışmayla Antalya ilinde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi

kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda daha önce benzer çalışma olmaması kapsayıcı eğitim ile ilgili standartların yükseltilmesine fayda sağlayacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ve kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ile ilgili durumları, tutumları dikkate alınarak birbiriyle ilişkili olabilecekleri düşüncesiyle; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu araştırmanın temel problemi olarak kabul edilmektedir. Temel problem cümlesinden hareketle aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunup bulunmama değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunup bulunmama değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları okulun sosyo-ekonomik düzeyi göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları; sınıf içi uygulamalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışma; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli, ölçek ve görüşme gibi veri toplama araçlarını kullanan bir model olup; ihtiyaç analizlerinde, program değerlendirmelerinde, tutum ölçümlerinde, politik analizlerinde, eylem ve örneklem özelliklerini basitçe tanımlama gibi çeşitli durumları ortaya koymak için kullanılmaktadır (Hocaoğlu ve Aysal, 2019). Tarama modeli, gerçekleşmiş ya da hâlâ gerçekleşmekte olan bir durumu herhangi bir müdahale yapılmadan, kendi koşulları içinde, olduğu şekliyle tanımlayıp, betimlemeyi amaçlayan ve değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisini ortaya koyan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011). Bu modelin amacı; araştırma konusuyla ilgili durumun açıklanıp betimlenmesinin yapılmasıdır. En belirleyici avantajı ise mümkün olduğunca fazla sayıda örneklemden alınan bilgileri araştırmacıya sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Tarama modelinde araştırmacılar, kesin ifadeler kullanmaktan kaçınarak ortaya çıkan sonuçlara göre tanımlama yapmaktadırlar. (Creswell, 2017).

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Manavgat ve Alanya ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan toplam 1450 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, her birimin örnekleme girme olasılığının aynı ve birbirinden bağımsız olduğu bir örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2021). Araştırmanın örneklemi, Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından ortaya konan örneklem büyüklüğü belirleme kriterleri dikkate alınarak ,05 hata payı ve ,95 güven aralığında 304 öğretmenin yeterli olduğu belirlenmiştir. Evreni temsil eden öğretmenlerin görev yaptığı Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde MEB'e bağlı okullara ölçekler dağıtılmış ve toplanan veriler üzerinden araştırma sürdürülmüştür. Örneklem

belirleme sürecinde dağıtılan ölçeklerden 397'sinden geri dönüş sağlanmış fakat eksik doldurma, çift ve hatalı işaretleme yapılan 78 anket değerlendirme dışı bırakılarak örneklem büyüklüğü 319 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ait evren ve örneklem dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Evren ve Örneklem Sayılarına İlişkin Bilgiler

	Evren		Örneklem	
İlçeler	N	Yüzde(%)	n	Yüzde(%)
Alanya	800	55,1	169	52,9
Manavgat	650	44,9	150	47,1
Toplam	1450	100	319	100

Örneklem olarak kabul edilen öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2 Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde(%)
Kadın	200	62,7
Erkek	119	37,3
Toplam	319	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %62,7'si (n=200) kadın, %37,3'ü (n=119) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Katılımcı Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

Hizmet Süresi	Frekans(f)	Yüzde(%)
1-5	12	3,8
6-10	27	8,4
11-15	52	16,3
16-20	73	22,9

21 ve Üzeri	155	48,6
Toplam	319	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %3,8'i (n=12) 1-5 yıl, %8,4'ü (n=27) 6-10 yıl, %16,3'ü (n=52) 11-15 yıl, %22,9'u (n=73) 16-20 yıl, %48,6'sı (n=155) 21 ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4 Katılımcı Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yüksekokul	18	5,6
Lisans	275	86,2
Lisansüstü	26	8,2
Doktora	0	0
Toplam	319	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %5,6'sı (n=18) yüksekokul, %86,2'si (n=275) lisans, %8,2'si (n=26) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Katılımcı Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim	Frekans(f)	Yüzde(%)
Hizmet İçi Eğitim Aldım	217	68
Hizmet İçi Eğitim Almadım	102	32
Toplam	319	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %68'i (n=217) daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim kursu veya semineri aldığı, %32'sinin (n=102) ise kapsayıcı eğitim ile ilgili herhangi bir kurs veya seminere katılmadığı görülmektedir.

Tablo 6 Katılımcı Öğretmenlerin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları

Dezavantajlı Öğrenci	Frekans(f)	Yüzde(%)
Dezavantajlı Öğrenci var	219	68,7
Dezavantajlı Öğrenci yok	100	31,3
Toplam	319	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %68,7'sinin (n=219) sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunduğu, %31,3'ünün (n=100) sınıfında ise dezavantajlı öğrenci bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 7 Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Düzey	Frekans(f)	Yüzde(%)
Düşük Gelirli	36	11,3
Orta Gelirli	270	84,6
Yüksek Gelirli	13	4,1
Toplam	319	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %11,3'ünün (n=36) çalıştığı okul düşük gelirli, %84,6'sının (n=270) çalıştığı okul orta gelirli ve %4,1'inin (n=13) çalıştığı okul ise yüksek gelirli ailelerin öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla iki farklı ölçek kullanılmış ve bilimsel etik gereği ölçeklerin kullanılabilmesi için geliştiricilerden elektronik posta yoluyla gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13/11/2023 tarih ve 488 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 04/01/2024 tarih ve 93661829 sayılı makam onayına binaen gönüllülük esasına dayalı olarak Manavgat ve Alanya ilçelerinde bulunan ilkokullarda anket uygulanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı, 3 kısımdan meydana gelmektedir. Birinci bölümde kişisel bilgiler kısmı yer alırken, ikinci

bölümde Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği (KEYFÖ), üçüncü bölümde yine, Şimşek (2019) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeği (KESUÖ) yer almaktadır. Alt bölümlerde sırasıyla; Kişisel Bilgi Formuna, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğine ve Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeğine ait bilgilere yer verilmiştir.

Veri toplama aracının ilk bölümünde; öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik, cinsiyet, hizmet süresi, öğrenim durumu, kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim katılım durumu, okuttuğu sınıfta dezavantajlı öğrencinin bulunma durumu, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu hakkında bilgi elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Cinsiyet değişkeni kadın ve erkek olarak iki grupta, hizmet süresi değişkeni 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri olarak beş grupta incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni; yüksekokul, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört grupta incelenmiştir. Hizmet içi eğitime katılım durumu değişkeni; aldım, almadım olarak iki grupta, okuttuğu sınıfta dezavantajlı birey bulunma durumu değişkeni; var, yok olarak iki grupta incelenmiştir. Son olarak okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu değişkeni; düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olmak üzere üç grupta ele alınıp incelenmiştir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin son halini alması için yapılan uygulamada elde edilen veriler sonucunda ölçek, 22 maddelik son hâlini almış, Açıklayıcı Faktör Analizi(AFA) sonrasında; ölçek beş alt boyut olarak şekillenmiştir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ölçeğini oluşturan alt boyutlar; “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” boyutu yedi maddeden, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” isimli boyutu dört maddeden, “Kapsayıcı Eğitim

ve Mevzuat” boyutu dört maddeden, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” boyutu dört maddeden ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” isimli boyut ise üç maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde derecelendirilmiş; Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Katılmıyorum(2) ve Kesinlikle Katılmıyorum(1) cevap seçenekleriyle oluşturulmuştur.

İslamoğlu ve Almaçık (2019) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının aşağıdaki gibi yorumlanabileceğini ifade etmişlerdir:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenirliği olmayan ölçektir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenirliği düşük ölçektir.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir ölçektir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir ölçek olduğunu ifade etmektedir.

Bu ölçek için toplanan veriler kullanılarak yapılan güvenirlik testi sonuçlarına göre Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı; “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunda 0.78, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim boyutunda 0.79, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat boyutunda 0.73, Kapsayıcı Eğitimde Başarı boyutunda 0.74 ve son olarak Kapsayıcı Eğitimin Kökeni boyutunda ise 0.62’dir. Alt boyutların güvenirlik katsayıları incelendiğinde, beş alt boyut da orta düzeyde güvenirliğe sahiptir. Ölçeğe yönelik Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.88’dir. Ölçeğin geçerlilik testi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.88 ve Bartlett testi ($\chi^2=2296.964$; $sd=231$; $p<0.05$) olduğu saptanmıştır. Elde edilen bilgiler kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir ve anlamlı geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazında Cronbach’s Alpha katsayısına bakılarak ölçeğin 0.80 ve üstü bir değerde olmasının o ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirileceği bilinmektedir (Büyüköztürk vd, 2019).

Kapsayıcı Eğitime Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarını ortaya koymak amacıyla Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (EK 3). Açımlayıcı Faktör Analizi(AFA) sonrasında; ölçek, 22 maddelik ve tek boyut olarak son halini almıştır. Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı amaçlayan istatistiksel bir yoldur (Büyüköztürk, 2008). Kapsayıcı Eğitime Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeğini oluşturan alt boyut; “Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği” olarak adlandırılmış ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde derecelendirilmiş; Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Katılmıyorum(2) ve Kesinlikle Katılmıyorum(1) cevap seçenekleriyle oluşturulmuştur.

Kapsayıcı Eğitime Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği için toplanan veriler kullanılarak yapılan güvenilirlik testi sonuçlarına göre Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı; tek alt boyut olan “Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği” boyutunda 0,97’dir. Kalaycı (2009) Cronbach alpha ile ilişkin aşağıdaki gibi yorumlanabileceğini ifade etmiştir:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir olmayan ölçektir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşük ölçektir.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir ölçektir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir ölçek olduğunu ifade etmektedir.

Bu doğrultuda ölçekte bulunan maddelere verilen cevapların Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde ölçek yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd, 2019). Ölçeğin geçerlilik testi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.968 ve Bartlett testi ($\chi^2=8687,578$; $sd=406$; $p<0.05$) olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bilgiler kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir ve anlamlı geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd, 2019).

Okullardan toplanan anketler incelenerek eksik işaretlemeli, doldurulmayan kısımlı, çift işaretli vb. 27 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 360 anket değerlendirilmeye alınarak uç değerler ayıklanmış ve 41 anket daha değerlendirme dışı bırakılmıştır. Son olarak değerlendirilmeye alınan 319 anket, toplanma tarihine göre numaralandırılarak analiz için IBM SPSS Statistics 23 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) programına kaydedilmiştir. Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılması gerektiğini saptamak amacıyla kapsayıcı eğitimde farkındalık ölçeği ve kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ölçeğinin alt boyutlarına Skewness-Kurtosis ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmış ve uygulama sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 Anketlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık Ölçeği	.257	-.892
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	.119	-.919

Tablo 8 incelendiğinde ölçeklerin çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) değerleri Tabachnick ve Fidell (2007) ile George (2011)’un normal kabul ettiği (+1.5 ile -1.5, +1 ile -1) aralıkta olduğu görülmektedir. Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurulduğunda verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmesiyle parametrik testlerin uygulanması kanaatine varılmıştır. Verilerin analizinde; öncelikle betimsel analizler yapıldıktan sonra parametrik testler olan ‘Bağımsız gruplar T testi’, tek yönlü varyans analizi ‘ANOVA’ ve kullanılmıştır.

Bulgular

Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutları; Kapsayıcı Eğitimin Amacı, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat, Kapsayıcı Eğitimde Başarı ve Kapsayıcı Eğitimin Kökeni olarak isimlendirilmektedir. Ölçekler değerlendirilirken “ranj-kategori eşitliğine” bakılarak yorumlama yapılmıştır. Tekin (2002), 3.6-5.00 aralığını yüksek, 2.3-3.6 aralığını orta ve 1-2.3 aralığını düşük değer olarak açıklamaktadır. Ölçeklere ve alt boyutlarına ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarına ve Sınıf İçi Uygulamalarına Ait Bulgular

	<i>Alt boyut</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S_s</i>
<i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği</i>	<i>Amaç</i>	3 19	4. 51	. 36
	<i>Dezavantajlı</i>	3 19	4. 53	. 42
	<i>Mevzuat</i>	3 19	4. 10	. 55
	<i>Başarı</i>	3 19	4. 38	. 45
	<i>Köken</i>	3 19	3. 92	. 63
	<i>Farkındalık</i>	3 19	4. 34	. 33
<i>Sınıf içi</i>		3 19	4. 38	. 37

Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” 7 maddeden oluşmaktadır. Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.51’dir. Buna göre kapsayıcı eğitim amaçlarına yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık

ölçeğinin alt boyutu “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayı Eğitim” 4 maddeden oluşmaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.53’tür. Buna göre dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” 4 maddeden oluşmaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.10’dur. Buna göre kapsayıcı eğitim ve mevzuata yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” 4 maddeden oluşmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.38’dir. Buna göre kapsayıcı eğitimde başarıya yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” 3 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 3.92’dir. Buna göre kapsayıcı eğitimin kökenine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yüksektir.

Kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeği incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 4.38’dir. Elde edilen sonuçlara göre kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarına yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .16$, $p > .05$)

Tablo 10 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları

	Alt	Cinsiy	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri	Amaç	Kadın	200	31.	2.59	2.1	.031*
		Erkek	119	31.	2.53	6	
	Dezavantajlı Gruplar	Kadın	200	18.	1.75	1.6	.103
		Erkek	119	17.	1.59		
	Mevzuat	Kadın	200	20.	2.57	.26	.791
		Erkek	119	20.	2.39		
	Başarı	Kadın	200	17.	1.82	.82	.411
		Erkek	119	17.	1.78		
	Köken	Kadın	200	13.	1.54	1.2	.230
		Erkek	119	12.	1.61		
	Farkındalık Toplam	Kadın	200	96.	7.6	1.8	.06
		Erkek	119	94.	7.9		

Tablo 10 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($t=2.16$, $p<.05$). Bu bağlamda kadın öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=31.8$), erkek öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutundan aldıkları ortalama puandan ($\bar{x}=31.2$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.63$, $p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitim ve

Mevzuat” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.26$, $p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.82$, $p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.20$, $p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Ölçeğin geneli incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.82$, $p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalıklarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11 ve Tablo12’de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p= .82$, $p>.05$).

Tablo 11 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	Ss
--------------	---------------	-----	-----------	------

Amaç	A.1-5 yıl	12	32.58	1.78
	B.6-10 yıl	27	32.22	2.59
	C.11-15 yıl	52	31.92	2.64
	D.16-20 yıl	73	32.21	2.53
	E.21 ve üzeri	155	31.00	2.55
Dezavantajlı Gruplar	A.1-5 yıl	12	18.33	1.48
	B.6-10 yıl	27	18.37	1.57
	C.11-15 yıl	52	18.13	1.70
	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	S_s
	D.16-20 yıl	73	18.53	1.67
	E.21 ve üzeri	155	17.87	1.71
Mevzuat	A.1-5 yıl	12	18.25	1.81
	B.6-10 yıl	27	20.92	2.46
	C.11-15 yıl	52	21.07	2.55
	D.16-20 yıl	73	20.84	2.69
	E.21 ve üzeri	155	20.80	2.37
Başarı	A.1-5 yıl	12	17.58	1.78
	B.6-10 yıl	27	17.59	2.04
	C.11-15 yıl	52	17.80	1.89
	D.16-20 yıl	73	17.49	1.71
	E.21 ve üzeri	155	17.47	1.80
Köken	A.1-5 yıl	12	13.32	1.27
	B.6-10 yıl	27	13.11	1.64
	C.11-15 yıl	52	13.33	1.33
	D.16-20 yıl	73	12.94	1.73
	E.21 ve üzeri	155	13.03	1.58

Tablo 11 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 1-5 yıl ($\bar{x}$ =32.58) , en düşük puan ortalamalarına

sahip olan grubun da 21 ve üzeri ($\bar{x}$ =31.00) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 16-20 yıl ($\bar{x}$ =18.53) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 21 ve üzeri ($\bar{x}$ =17.87) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 11-15 yıl ($\bar{x}$ =21.07) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 1-5 yıl ($\bar{x}$ =18.25) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 11-15 yıl ($\bar{x}$ =17.80) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 21 ve üzeri ($\bar{x}$ =18.47) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 11-15 yıl ($\bar{x}$ =13.33) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 16-20 yıl ($\bar{x}$ =12.94) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 12 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı Fark
Amaç	Gruplar Arası	94.225	4	23.556	3.638	.006*	D-E
	Gruplar İçi	2033.317	314	6.476			
	Toplam	2127.542	318				

Dezavantajlı Gruplar	Gruplar Arası	24.380	4	6.095	2.139	.076	
	Gruplar İçi	894.604	314	2.849			
	Toplam	91.,984	318				
Mevzuat	Gruplar Arası	82.358	4	20.590	3.371	.010*	A-B A-C A-D A-E
	Gruplar İçi	1917.937	314	6.108			
	Toplam	2000.295	318				
Başarı	Gruplar Arası	4.713	4	1.178	.356	.840	
	Gruplar İçi	1040.378	314	3.313			
	Toplam	1045.091	318				
Köken	Gruplar Arası	5.646	4	1.411	.569	.686	
	Gruplar İçi	779.395	314	2.48			
	Toplam	785.041	318				

Tablo 12 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark vardır ($F=3.638$, $p<.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane testinin sonuçlarına göre, D(16-20 yıl) grubunun ($\bar{x}=32.21$) ortalamalarının E(21 ve üzeri) grubu ($\bar{x}=32.21$) ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=2.139$, $p>.05$). “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F=3.371$, $p<.05$). Gruplar arası farkın hangi

gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane testinin sonuçlarına göre, A(1-5 yıl) grubunun ($\bar{x}=18.25$) ortalamalarının diğer bütün grupların ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=.356, p>.05$). Son olarak “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=.569, p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo14’te verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p= .51, p>.05$).

Tablo 13 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Öğrenim	N	$\bar{x}$	Ss
Amaç	yüksekokul	18	31.62	2.54
	lisans	275	31.65	2.56
	yükseklisans	26	31.77	2.64
Dezavantajlı Gruplar	yüksekokul	18	17.61	2.35
	lisans	275	18.16	1.62
	yükseklisans	26	18.07	1.91
Mevzuat	yüksekokul	18	21.38	2.30
	lisans	275	20.69	2.50
	yükseklisans	26	21.11	2.65
Başarı	yüksekokul	18	17.54	1.72
	lisans	275	17.55	1.83
	yükseklisans	26	17.61	1.74
	yüksekokul	18	13.77	1.30
	lisans	275	13.06	1.55

Köken	yükseklisans	26	12.76	1.79
-------	--------------	----	-------	------

Tablo 13 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek lisans ($\bar{X}=31.77$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek okul ($\bar{X}=31.62$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup lisans ($\bar{X}=18.16$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek okul ($\bar{X}=17.61$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek okul ($\bar{X}=21.38$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da lisans ($\bar{X}=20.69$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek lisans ($\bar{X}=17.61$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek okul ($\bar{X}=17.54$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek okul ($\bar{X}=13.77$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek lisans ($\bar{X}=12.76$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Tablo 13 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin bütün alt boyutlarına verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 14 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlam lı Fark
Amaç	Gruplar Arası	2.678	2	1.339	.19	.82	
	Gruplar İçi	2124.865	316	6.724			
	Toplam	2127.542	318				
Dezavantajlı Gruplar	Gruplar Arası	5.224	2	2.612	.90	.40	
	Gruplar İçi	913.760	316	2.892			
	Toplam	918.984	318				
		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalama	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlam lı Fark
Mevzuat	Gruplar Arası	11.414	2	5.707	.90	.40	
	Gruplar İçi	1988.881	316	6.294			
	Toplam	2000.295	318				
Başarı	Gruplar Arası	.199	2	.100	.03	.97	
	Gruplar İçi	1044.891	316	3.307			
	Toplam	1045.091	318				
Köken	Gruplar Arası	11.365	2	5.683	2.32	.10	
	Gruplar İçi	773.676	316	2.448			
	Toplam	785.041	318				

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” ($F=.19$, $p>.05$), “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” ($F=.90$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” ($F=.90$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” ($F=.03$, $p>.05$) ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” ($F=2.32$, $p>.05$) alt boyutlarının tamamında verdikleri cevaplarda öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının öğretmen kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p=.34$, $p>.05$)

Tablo 15 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları

	Alt Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri	Amaç	Aldım	217	31,7	2.56	1.12	.260
		Almadım	102	31,4	2.62		
	Dezavantajlı Gruplar	Aldım	217	18,2	1.70	1.68	.093
		Almadım	102	17,9	1.67		
	Mevzuat	Aldım	217	21,1	2.32	3.94	.001*
		Almadım	102	19,9	2.71		
	Başarı	Aldım	217	17,5	1.84	.37	.710
		Almadım	102	17,4	1.75		
	Köken	Aldım	217	13,1	1.58	.76	.446
		Almadım	102	13,1	1.58		

		Almadım	102	12,9	1.55		
	Farkındalık	Aldım	217	96.6	7.50	3.26	.001*
	Toplam	Almadım	102	93.7	6.98		

Tablo 15'e göre kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin ““Kapsayıcı Eğitimin Amacı”” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.12$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.68$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutu incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($t=3.94$, $p<.05$). Bu bağlamda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=21.1$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutundan aldıkları ortalama puandan ($\bar{x}=19.9$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutu ele alındığında; öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel

olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.37, p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu ele alındığında; öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.76, p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Ölçeğin geneli incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın eğitim alan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t=3.26, p<.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalıklarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p=.35, p>.05$).

Tablo 16 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları

	Alt Boyutlar	Dezavantajlı Öğrenci	n	$\bar{x}$	Ss	t	p

Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri	Amaç	Var	21 9	31. 57	2.61	.70	.483
		yok	10 0	31. 79	2.52		
	Dezavantajlı Gruplar	Var	21 9	18. 01	1.71	1.6 7	.096
		yok	10 0	18. 36	1.65		
	Mevzuat	Var	21 9	20. 69	2.47	.76	.446
		yok	10 0	20. 93	2.57		
	Başarı	Var	21 9	17. 53	1.76	.09	.923
		yok	10 0	17. 56	1.92		
	Köken	Var	21 9	13. 37	1.56	2.2 5	.025*
		yok	10 0	12. 94	1.54		
	Farkındalık Toplam	Var	21 9	95. 4	7.23	.80	.42
		yok	10 0	96. 1	7.81		

Tablo 16'ya göre kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.70$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında

dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.67$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.76$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.09$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($t=2.25$, $p<.05$). Bu bağlamda sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=13,37$), sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutundan aldıkları ortalama puandan ($\bar{x}=12.94$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneli incelendiğinde öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.80$, $p>.05$). Bu bulgulara göre sınıfta dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalıklarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 17 ve Tablo18’de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p= .11$, $p>.05$).

Tablo 17 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	$\bar{x}$	Ss
Amaç	Düşükgelir	36	31.69	2.56
	Ortagelir	270	31.67	2.58
	Yüksekgelir	13	30.76	2.65
Dezavantajlı Gruplar	Düşükgelir	36	18.00	1.86
	Ortagelir	270	18.16	1.69
	Yüksekgelir	13	17.61	1.32
Mevzuat	Düşükgelir	36	20.58	2.56
	Ortagelir	270	20.78	2.52
	Yüksekgelir	13	21.07	2.13
Başarı	Düşükgelir	36	17.52	1.82
	Ortagelir	270	17.55	1.80
	Yüksekgelir	13	17.38	2.02
Köken	Düşükgelir	36	12.63	1.67
	Ortagelir	270	13.15	1.56

	Yüksekgelir	13	12.61	1.26
--	-------------	----	-------	------

Tablo 17 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup düşük gelirli ($\bar{x}$ =31.69) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}$ =30.76) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu orta gelirli ($\bar{x}$ =18.16) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}$ =17.61) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek gelirli ($\bar{x}$ =21.07) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da düşük gelirli ($\bar{x}$ =20.58) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup orta gelirli ($\bar{x}$ =17.55) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}$ =17.54) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup orta gelirli ($\bar{x}$ =13.77) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}$ =12.76) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Tablo 17 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin bütün alt boyutlarına verilen cevap ortalamalarının okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir

Tablo 18 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Amaç	Gruplar Arası	10.277	2	5.139	.46	.51	
	Gruplar İçi	2117.265	316	6.700			
	Toplam	2127.542	318				
Dezavantajlı Gruplar	Gruplar Arası	4.407	2	2.204	.76	.46	
	Gruplar İçi	914.577	316	2.894			
	Toplam	918.984	318				
Mevzuat	Gruplar Arası	2.514	2	1.257	.19	.82	
	Gruplar İçi	1997.780	316	6.322			
	Toplam	2000.295	318				
Başarı	Gruplar Arası	.375	2	.188	.05	.94	
	Gruplar İçi	1044.716	316	3.306			
	Toplam	1045.091	318				
Köken	Gruplar Arası	11.506	2	5.753	2.35	.09	
	Gruplar İçi	773.534	316	2.448			
	Toplam	785.041	318				

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” ($F=.46$, $p>.05$), “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” ($F=.76$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” ($F=.19$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” ($F=.05$, $p>.05$) ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” ($F=2.35$, $p>.05$) alt boyutlarının tamamında

verdikleri cevaplarda okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .23$, $p > .05$)

Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamaları	Kadın	200	96.05	7.94	2.43	.015*
	Erkek	119	93.87	9.35		

Tablo 19 incelendiğinde, bir alt boyut olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevaplara göre ortalamalar arasındaki farkın kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($t=2.43$, $p<.05$). Bu bağlamda kadın öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarında aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=96.05$), erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarında aldıkları ortalama puandan ($\bar{x}=93.87$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyetin, kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulamalarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların

homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .61$, $p > .05$).

Tablo 20 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Hizmet Süresi	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	A.1-5 yıl	12	96.00	7.74
	B.6-10 yıl	27	94.70	7.21
	C.11-15 yıl	52	95.94	7.38
	D.16-20 yıl	73	95.19	8.38
	E.21 ve üzeri	155	95.06	7.81
	Toplam	319	95.24	7.79

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 1-5 yıl ($\bar{x}=96.00$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 6-10 yıl ($\bar{x}=94.70$) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin hizmet süresine değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 21 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı Fark
Sınıf içi Uygulama Ölçeği	Gruplar Arası	45.287	4	11.322	.18	.94	
	Gruplar İçi	19257.126	314	61.328			

	Toplam	19302.41 4	318				
--	--------	---------------	-----	--	--	--	--

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($F = .18$, $p = .66$, $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .09$, $p > .05$).

Tablo 22 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	yüksekokul	18	97.11	8.12
	Lisans	275	95.26	7.90
	yükseklisans	26	93.69	6.09
	Toplam	319	95.24	7.79

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek okul ($\bar{x} = 97.11$), en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek lisans ($\bar{x} = 93.69$) öğrenim durumuna ait olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 23 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf içi Uygulama Ölçeği	Gruplar Arası	125.476	2	62.738	1.03	.35	
	Gruplar İçi	19176.938	316	60.687			
	Toplam	19302.414	318				

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($F= 1.03$, $p= .35$, $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğretmenin kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p= .19$, $p>.05$)

Tablo 24 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamaları	Aldım	217	95.75	7.60	1.75	.080
	Almadım	102	94.12	8.09		

Tablo 24 incelendiğinde, tek alt boyut olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğine verilen

cevaplar neticesinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.75$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulamalarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p= .52$, $p>.05$)

Tablo 25 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları

	Dezavantajlı Öğrenci	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamaları	Var	219	94.85	7.35	1.31	.180
	Yok	100	96.09	8.64		

Tablo 25 incelendiğinde, tek alt boyut olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevaplar neticesinde öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.31$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulamalarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek

yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .08$, $p > .05$).

Tablo 26 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Sosyo-Ekonomik Durum	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	A-düşükgelir	36	92.58	8.96
	B-ortagelir	270	95.71	7.62
	C-yüksekgelir	13	92.84	6.08
	Toplam	319	95.24	7.79

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik durum değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup orta gelir ($\bar{x}=95.71$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da düşük gelir($\bar{x}=93.69$) sosyo-ekonomik durumuna ait olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Sınıf içi Uygulama	Gruplar Arası	388.505	2	194.252	3.24	.04*	B-A

ma Ölçeği	Gruplar İçi	18913.90 9	31 6	59.854			
	Toplam	19302.41 4	31 8				

Tablo 27 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre orta gelirli okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t= 3.24$, $p<.05$). Bu bağlamda orta gelire sahip okullarda çalışan öğretmenlerin altıkları ortalama puan ($\bar{x}=95.71$), düşük gelirli okullarda çalışan öğretmen ortalama puanından ($\bar{x}=92.58$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ve alt boyutları ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 28 ve Taplo 29’da verilmiştir.

Büyüköztürk vd (2019), korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek; 0.7-0.3 arasında olması orta; 0.3-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. İlişkinin yönü ise; değişkenler arasındaki katsayı” –“ ise negatif, “+” ise pozitif yönlü olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2020).

Tablo 28 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		Amaç	Dezavantaj	Mevzu	Başar	Köke	Farkındal
		c	ılı	at	rı	n	ık Toplam
Amaç	R	1	.609	.366	.470	.329	.759
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

	N	319	319	319	319	319	319
Dezavantajlı	R	.609	1	.394	.459	.311	.714
	p	0.00		0.00	0.00	0.00	0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Mevzuat	R	.366	.394	1	.559	.319	.804
	p	0.00	0.00		0.00	0.00	0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Başarı	R	.470	.459	.559	1	.382	.733
	p	0.00	0.00	0.00		0.00	0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Köken	R	.329	.311	.319	.382	1	.711
	p	0.00	0.00	0.00	0.00		0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Farkındalık Toplam	R	.759	.714	.804	.733	.711	1
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	N	319	319	319	319	319	319

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ($r=.609$, $p<.05$), kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ($r=.366$, $p<.05$), kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ($r=.470$, $p<.05$) ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları ($r=.329$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ($r=.394$, $p<.05$), kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ($r=.459$, $p<.05$) ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları ($r=.311$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim

ve mevzuat farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları($r=.559$, $p<.05$) ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları($r=.319$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları($r=.382$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeği ile alt boyutlarının tamamı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 29 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Alt Boyutları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		Am aç	Dezavanta jlı	Mevzu at	Başar ı	Köke n	Farkındalık Ölçeği Toplam
Sınıf İçi Uygula ma Ölçeği	R	.491	.470	.554	.593	.669	.717
	p	0.00 *	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*
	N	319	319	319	319	319	319

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir($r=.491$, $p<.05$). Öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir($r=.470$, $p<.05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir($r=.554$, $p<.05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir($r=.593$, $p<.05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni farkındalıkları ile

sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir($r=.669$, $p<.05$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir($r=.717$, $p<.05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri arttıkça sınıf içi uygulama puanları da artar.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerinin, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30 Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi ve Sınıf İçi Uygulama Düzeyi İçin Basit Regresyon Analizi

Değişkenler	B	ShB	Beta	t	p	r	R ²
Sabit	30.411	3.580		8.495	.000		
Sınıf içi Uygulama	.685	.037	.717	18.288	.000*	.717	.513

Tablo 30 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile sınıf içi uygulamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir($r=.717$, $p<.05$). Sonuç olarak; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.717$, $R^2=.513$, $p<.05$). Kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyine ilişkin toplam varyansın %51'inin sınıf içi uygulama düzeyi ile açıklandığı ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerini arttırmak isteyen sınıf öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerini arttırmaları önemlidir.

Tartışma ve Sonuç

Kapsayıcı eğitimde sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeyi ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıkları ile ilgili ölçeğin alt boyutlarının kendi arasındaki ilişkiye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları, kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları, kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ve kapsayıcı eğitimin kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları, kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıklarının bütün alt boyutlarının birbiri ile orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişkide oldukları tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalık ölçeğinin alt boyutları ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları

arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyi ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada özetle, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif, anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili farkındalık düzeylerini arttırması, sınıf içi uygulamalarına da olumlu yansıdığı görülmektedir. Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili edindikleri bilgi ve becerinin sınıf içindeki uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerini arttırmak isteyen sınıf öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerini arttırmaları önemlidir.

BÖLÜM 7

NLP DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN MATEMATİK KAYGISINA ETKİSİ¹

NAZLI MELAHAT ÇOKSEZEN²
RABİA BAYINDIR³

Giriş

Matematik hayat boyu devam etmesi ve okul dışında da öğrencilerin karşısına çıkacak bir disiplin olmasının yanı sıra çocukların bilişsel gelişiminde de önemli bir yer tutmaktadır. Diğer derslerle karşılaştırıldığında matematiğin kavramsal yapısı ve sembolik ifadelere dayanıyor oluşu pek çok öğrencinin bu derse korku ve ön yargı ile bakmasına sebep olabilmektedir. Eldemir

¹ Bu çalışma Rabia Bayındır (Vezne) danışmanlığında 27.01.2023 tarihinde tamamladığımız “NLP Destekli Matematik Öğretiminin Matematik Kaygisına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır (Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, 2023).

² Öğr. NİM Akademi, Orcid: 0000-0003-4022-4570

³ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-0137-3613

(2006)'e göre matematik, herkesin en azından zorunlu eğitime başladığında karşılaştığı, sevdiği ya da nefret ettiği, belki de korktuğu ve kaygı duyduğu bir derstir. Matematik dersinin karmaşık yapısından, bu derse karşı duyulan ön yargılardan ve yaşanan çeşitli olumsuz deneyimlerden dolayı matematik dersi eğitim öğretim hayatını etkileyen oldukça önemli bir etmendir (Taşdemir, 2009).

Bir öğrenci matematikte istenilen başarıyı gösteremiyorsa bunun birçok nedeni olabilmektedir. Berberoğlu'na (2007) göre öğrencilerde görülen matematik başarısızlığının altında yatan nedenlerin başında matematik kaygısı gelmektedir. Matematik kaygısı, bireylerin matematiğe karşı olan gerginlik, korku ve endişelerini ifade eden bir kavramdır (Şahin, 2000). Suinn ve diğerleri (1988) bu kaygının öğrencilerin ders başarısının düşük olmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak öğrencilerde matematik kaygısının ilkokul yıllarından başlayarak zaman içerisinde arttığı ifade edilmiştir (Betz, 1978; Richardson ve Suinn, 1972). Matematik kaygısı, matematik başarısını etkileyen, zekâya bağlı olmayan en önemli bir duyuşsal faktördür (Bindak, 2005).

Eğitimde geçmişten günümüze birçok öğretim yöntem tekniği tanımlanmış olup, eğitimde Zihinsel ve Dilsel Programlama (NLP) tekniği ile ilgili araştırmalar da yapılmıştır. NLP; Nöro, Linguistik ve Programlama kelimelerinin kısaltılması ile oluşmuş bir terim olup "sinir sisteminin sözcüklerle programlanması"nı ifade etmektedir (Dövcü, 2000). Knight'a (1999) göre; “NLP, düşünce, dil ve davranış süreçlerini izleyerek, kişilerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için bu süreçleri en etkin nasıl kullanabileceklerini öğreten bir çalışma alanıdır.” NLP, nasıl düşünüp hissettiğimizi inceler, yaşamın her alanındaki mükemmeliyeti araştırır ve modellendirir. Amaç, bireysel mükemmelliğe ulaşmaktır (O' Connor ve McDermott, 2013).

Başarılı insanların bildiği, diğer insanların bilmediği nedir? Neden hayatta bazıları başarılı bazıları başarısız oluyor? Neden aynı ailenin iki çocuğundan biri başarılı oluyor, diğeri başarısız? Neden aynı şartlarda yaşayan iki insandan biri başarılı oluyor, diğeri başarısız? Kısaca; insanları başarılı ve başarısız yapan nedir? (Sekman, 2010). NLP bu soruların cevabı üzerine kurulmuştur. Diğer bir ifadeyle NLP, Bandler ve Grinder' in (1979) "Konusunda yetkin biri ile mükemmel biri arasındaki fark nedir?" Sorusuna yanıt arama çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Kullandıkları modelleme tekniğine, beyin-dil-vücut arasındaki ilişkiyi sembolize etmek için, (NLP) adını vermişlerdir (Knight, 2006).

NLP etkinlikleri ile bireylerdeki öğrenilmesi güç alanlar için var olan ön yargı, olumsuz duygu durumlarının değiştirilip öğrenme kolaylığı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi: "Matematik öğretiminde NLP temelli uygulamaların 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısına etkisini incelemek" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana probleminden hareketle şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin matematik kaygı durumları ne düzeydedir?
2. NLP temelli uygulamaların matematik dersine katkısı nedir?
3. Öğrencilerin, matematik dersinde NLP temelli uygulamaların kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Eğitimde eylem araştırması, eğitimde yapılan uygulamaları anlayıp, değerlendirerek üzerinde değişiklik ve yeniliklerin yapılabilirdiği çalışmalardır (Köklü, 2001). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, eğitim ortamında yeni

uygulamaların denenmesi ve geliştirilmesine imkân sağlaması, veri toplama çeşitliliği ve araştırmacının doğrudan katılımına uygun olmasından dolayı en uygun model eylem araştırması olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada matematik kaygısı yüksek olan öğrencilerin belirlenmesinin ardından öğrencilerle ön görüşme yapılarak her öğrenciye 5 soru yöneltilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınarak ilk veriler toplanmıştır. NLP uygulamalarının yapılacağı 8 ders planı yapılarak uygulamaya başlanılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin ders esnası ve sonrası durumlarına ilişkin gözlem raporlarını oluşturmuştur. Uygulamalar tamamlanınca öğrencilerle son görüşme yapılarak her öğrenciye tekrar 5 soru yöneltilerek son veriler toplanmıştır.

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler ve araştırmacının gözlem raporları içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı, elde edilen verileri düzenleyip ortaya çıkan kavramları açıklayan temalar oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler incelendikten sonra kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci A, B, C,...,Ş şeklinde kodlanmıştır. Ortaya çıkan temaların yer aldığı tablolarda her temanın kaç öğrencide yer aldığı frekans değerleri ile gösterilmiştir ve tablolar frekans değerlerine göre yorumlanıp karşılaştırılmıştır.

Son aşama araştırma sürecinin karar verme, sonuçlandırma bölümü (Tomal, 2010) olup, verilerin analizi ve yorumları doğrultusunda araştırmacının karara vardığı, sürece ilişkin bir eylem planı geliştirdiği aşamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Costello, 2007). Bu araştırmada verilerin yorumlanması ile NLP destekli öğretimin öğrencilerin matematik kaygısına olan etkisi gözlenmiş olup uygulanabilirliği, işlevselliği, amaca uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesine bağlı bir özel öğretim kursunda öğrenim gören 20, 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan kurum ve öğrencilerin seçiminde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. Yaşanan Covid-19 Pandemisi döneminde devam eden uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ulaşılabilirliğin güçlüğü göz önüne alınmış ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi izlenerek araştırmacının görev yapmakta olduğu kurum belirlenmiştir. Hazırlanan eylem planlarının uygulanması için ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmacının matematik derslerini işlediği öğrencilerden, belirlenen ölçütlere göre 20 öğrenci seçilmiştir. Ölçüt örneklemede temel nokta önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışması olup burada belirlenen ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler şu şekilde sıralanmıştır:

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 8. Sınıf LGS ‘ye hazırlık öğrencileri olmaları ve uygulamaya gönüllü olmaları
- Araştırmacının öğrencileri yakından takip edebilmesi ve gözlem yapabilmesi adına matematik derslerine girdiği öğrencilerden olması
- Araştırmacının öğrencileri önceden tanıması ve gözlemleri sonucu matematik kaygısı olduğunu düşündüğü öğrencilerden olması
- Kurum yönetiminin çalışmaya destek verme istekliliği
- Araştırmada kullanılacak NLP tekniği ile ilgili daha önceden bilgi sahibi olmaması
- Araştırmada ses kayıtlarına ve görüşmelere izin verilecek olması

Belirlenen ölçütlere göre seçilen öğrenci grubunun cinsiyet dağılımı Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1 Çalışma Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	f
Kız	10	%50
Erkek	10	%50
Toplam	20	%100

Tablo 1’de görüldüğü gibi seçilen 20 öğrencinin 10’u kız, 10’u erkek olarak rastgele eşit dağılım göstermiştir. Bulgular yazılırken öğrencilerin adı yerine onlara araştırmacı tarafından verilen kodlamalar (A, B, C,...Ş) kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda, birden fazla veri toplama yöntemi kullanarak araştırma sürecini geçirmek önerilir (Hartley, 1995, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016). Johnson (2015) da nitel araştırmalarda veri çeşitliliğinin önemine vurgu yaparak, veri toplamak için çeşitli yöntemlerin kullanılmasının gerekliliğini belirtmiştir. Kuzu (2013)’ya göre, çeşitli kaynaklardan veri toplamak, probleme daha geniş perspektiften bakabilmeye ve çözüme daha farklı açılardan yaklaşabilmeye olanak sağlar.

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama teknikleri; anketler, gözlem raporları, görüşme formları, günlükler, belgesel tarama ve örnek olaylardır (Aksoy, 2003). Bu araştırmada da veri çeşitliliğini sağlamak adına nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış ve öğrenci görüşmeleri ile uygulamalı dersler ses kayıtlarına alınmıştır. Veri kaynağı olarak da öğrencilerin yardımına başvurulmuştur. Öğrencilerin NLP uygulamaları öncesi ve sonrası matematik kaygısına dair görüşlerini ortaya çıkarmak adına görüşme tekniği ve bu görüşlerini sınıflarındaki öğretim sürecine nasıl yansıttıklarını öğrenmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır.

Kuzu (2013) tarafından nicel araştırmalardaki geçerlik, güvenirlik ve nesnelliğin eylem araştırmalarına direkt uygulanamayacağı ancak en sık rastlanılan kriterlerin inandırıcılık, onaylanabilir olma, güvenilir olma kriterleri olduğunu

belirtmektedir. Sözü edilen kriterlere göre; araştırmacının çalışma ortamında uygulama sürecinde bulunması, çok gözlem yapılması, veri çeşitliliği, ses video kaydının alınması gerekmektedir. Bu araştırmada da araştırmacının aynı uygulayıcı olması, öğrencileri önceden tanıyor ve kolay ulaşabiliyor olması, görüşmelerde ses kayıtlarının alınması, uygulamanın 8 hafta uygulanması, toplanan verilerin danışmanla birlikte değerlendirilmesi ve danışmanla analiz edilmesi çalışmanın geçerliliğine vurgu yapar niteliktedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, nitel yöntemlerin en çok tercih edilenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun sebebi Yıldırım ve Şimşek ‘e (2016) göre; yazıyla kendini doğru ifade edemeyen, anket ya da test üzerinden sorulacak sorulara verecek yanıt olmayan ve sözel olarak düşüncelerini karşı tarafa daha rahat aktarabilecek kişilerden görüşme yoluyla toplanan verilerle daha doğru ve sağlıklı bilgilere ulaşılabilir. Karasar (2005)’da, görüşmelerin cevapların anında, kimseye danışılmadan, bireysel olarak verilmesi açısından önemini vurgulamıştır. Pişkin ve Öner (1999) de, aynı şekilde görüşmelerle, form veya anketlerle elde edilemeyen bilgilerin elde edilebileceğini ifade etmiştir.

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler, ön görüşme ve son görüşme adı altında uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere her öğrenciyle iki kez gerçekleştirilmiştir. Araştırma döneminde Covid-19 Pandemisi şartlarından dolayı görüşmeler Zoom uygulaması üzerinden yapılmış olup, öğrenci ve velilerin onayı ile görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış ilk görüşmelerdeki sorular NLP uygulamaları öncesi öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygılarını ortaya çıkarmak adına oluşturulmuş olup 5 tanedir. Görüşme formunu hazırlayan araştırmacı, danışmanın görüşü ile soru kalıbını “...nasıl hissedersin? olarak düzenleyerek öğrencilerin belirtilen durumlardaki hislerini ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Bu sorular, matematik dersinde yeni konuya geçince, ders sonunda,

ödev yaparken, öğretmene soru sorarken, matematik çalışırken hissedilenleri öğrenmek adına hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış son görüşmelerde aynı sorular NLP uygulamaları sonrasında nasıl hissettin şeklinde öğrencilere tekrar yöneltilmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerle yapılan ön görüşme ve son görüşmeler ile eylem planlarının uygulandığı dersler ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde Covid-19 Pandemisi olması sebebiyle ve uzaktan eğitimde kameraların açık olması yasak olduğu söylemlerinden dolayı video kaydı alınmamıştır. Görüşmeler sırasında her soru için tüm öğrencilerden alınan kayıtlar birleştirilerek her soru için ayrı Word dosyasında yazıya geçirilerek analize hazır duruma getirilmiştir. İlk görüşme soru yanıtları, Ö-G-1, Ö-G-2, Ö-G-3, Ö-G-4, Ö-G-5 ve son görüşme yanıtları benzer şekilde S-G-1, S-G-2, S-G-3, S-G-4, S-G-5 şeklinde adlandırılmıştır.

Gözlem yoluyla araştırmacı, öğrenci davranışlarını olduğu gibi doğrudan gözlemleyerek kişilerin bütün ayrıntılarının irdelemesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek , 2016). Mills (2011)’e göre, uygulayıcı araştırmacının kendisi ve ortaya koyduğu öğretim planı ile ilgili veriler toplamaya çalışıyorsa “etkin katılımcı gözlemci olarak” nitelendirilir. Bu araştırmada da araştırmacı uygulamasını kendi gerçekleştirmekte ve 8 hafta boyunca öğrencileri ders esnasında, ders dışında gözlemlemiştir. Uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere gözlemlerden elde edilen bulgular “Gözlem Raporları” adı altında yazıya geçirilerek analize hazır hale getirilmiştir.

Veri toplama süreci gerekli resmi izinler alındıktan sonra öğrencilerin bilgilendirilmesi ile başlamıştır. İlk olarak belirlenen 20 öğrenciyle belirli gün ve saatlerde teker teker Zoom uygulaması üzerinden ön görüşmeler yapılmıştır. Her öğrenciye Ek-1’de yer alan 5 soru yöneltilip, gerekirse sondaj sorularla da desteklenerek derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin de bilgisi ve izni dâhilinde ses kayıtları alınmıştır.

Görüşmelerin ses kayıtları ardından Word ortamında yazıya aktarılmıştır. Daha sonra 8 ders planı oluşturularak NLP uygulamalarının yapılacağı etkinlikler planlanmıştır. Matematik derslerinin öncesinde bağlantılı olarak “NLP ile Matematik” dersi adı altında ek dersler öğrencilerle planlanmıştır. Yapılan uygulamalar sırasında öğrenciler gözlenmiş olup gerekli bulgular “Gözlem Rapor”una işlenmek üzere not alınmıştır. Uygulamalar esnasında öğrencilerden gelen geri bildirimler de dikkatlice gözlemlenip yazıya geçirilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra öğrencilerle son görüşmelerin yapılması için belirli gün ve saatler planlanmıştır. Her öğrenciye görüşmelerde Ek-2’de yer alan 5 soru yöneltilip aynı şekilde sondaj sorularla desteklenerek detaylıca bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Son olarak elde edilen bulgular da yazıya geçirilerek analize hazır halde veriler toplanmıştır.

Bu araştırmada, araştırmacının görüşme ve gözlemler sonucu elde ettiği veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin aktarıldığı, metinlerin düzenlenip karşılaştırıldığı, metinlerden elde edilen kod ve temaların yorumlamasının yapıldığı analiz çeşididir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Yıldırım ve Şimşek (2013, s.259)’e göre içerik analizinde esas amaç, toplanan verilerin belli kavramlar verilerek düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temalar ile okuyucuya açık bir şekilde sunulmasıdır.

Elde edilen verilerin araştırma amacına paralel biçimde sade, net kelime ya da sözlerle ifade edilişi kodlama tekniği ile adlandırılır (Karasar, 2005). Bu doğrultuda görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin bulunduğu metinler teker teker detaylıca analiz edilerek okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda; NLP destekli uygulamaların öğrencilerin matematik kaygısı üzerindeki etkisi toplanan veriler ile incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle uygulama öncesinde öğrencilerle yapılan görüşme formlarından ve öğretmen gözlem raporlarından elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Ardından uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşme formlarından ve öğretmen gözlem raporlarından elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Son olarak uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerden elde edilen tüm veriler karşılaştırılarak genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Uygulama öncesi ön görüşme formlarından ve öğretmen gözlem raporlarından elde edilen veriler açıklanıp karşılaştırılması yapılmıştır.

NLP etkinliklerini uygulamadan önce öğrencilerle ön görüşme yapıp, görüşme sırasında öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları ile beş soru yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar kodlama tekniği ile tablolastırılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Sorular:

1. Matematik dersindesin ve öğretmenin yeni konuya geçeceğini söyledi. Nasıl hissedersin?

2. Yeni bir Matematik konusu anlatıldığında dersin sonunda nasıl hissedersin?

3. Matematik dersinde anlamadığın yeri öğretmenine rahatça sorabilir misin? Neden?

4. Matematik ödevlerin var ve başlamak için kitaplarını açıyorsun, o an nasıl hissedersin?

5. Senden bir Matematik sorusunu çözmen veya matematik çalışman istendiğinde nasıl hissedersin?

şeklinde olup bu soruların yöneltildiği temel hedef, öğrencilerin bu durumlarla karşılaştıklarında nasıl hissettiğini ve kaygıya yönelik bulgularını ortaya çıkarmak olmuştur.

Uygulama Öncesi Ön Görüşme ile Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere ön görüşmede sorulan birinci soru: “Matematik dersindesin ve öğretmenin yeni konuya geçeceğinizi söyledi. Nasıl hissedersin?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de göre matematik dersinde yeni konuya geçildiğinde hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgulara; korku, kötü hissetme, sevmeme, çaresizlik, kaygı, gerginlik, hissizlik, bıkkınlık, tedirginlik, eksiklik, önyargı gibi on bir kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 2 Matematik dersinde yeni konuya geçildiğinde hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Korku	√		√	√	√		√	√	√	√	√	√			√				√		12	60
Sevmeme			√		√				√	√									√		5	25
Tedirginlik							√				√			√		√		√			5	25
Gerginlik								√					√				√			√	4	20
Kaygı				√		√								√							3	15
Önyargı												√					√	√			3	15
Kötü Hissetme		√											√								2	10
Eksiklik											√		√								2	10
Çaresizlik				√																	1	5
Hissizlik						√															1	5
Bıkkınlık			√																		1	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerde çoğunlukla yeni konuya geçerken korku (12 öğrenci), sevmeme (5 öğrenci), tedirginlik (5 öğrenci) ve gerginlik (4 öğrenci) durumlarının olduğu görülmüştür. 3 öğrenci hissettiği duygunun açıkça kaygı olduğunu ifade ederken, bir başka 3 öğrenci de yeni konuya karşı önyargılı olduğunu dile getirmiştir. Yeni konuya geçmenin kendisini kötü hissettirdiğini dile getiren 2 öğrencinin yanı sıra 2 öğrenci de yeni konuya geçmek için kendisini eksik hissettiğini vurgulamıştır. Birer

öğrenci de yeni konuya geçilmesi durumunda hissettiği duyguyu çaresizlik, hissizlik ve bıkkınlık olarak tanımlamıştır.

Yeni konuya geçildiğinde korku hissettiğini dile getiren bir öğrenci (İ):

“Çok korkarım. Eski konuyu anlamışsam yeni konuya niye geçiyoruz diye düşünürüm yani tam onu anlamışım ama zor anlamışım, arkasından hemen yeni bir konuya geçilmesi beni korkutuyor. Korkarım bir şeyleri anlayamam diye çünkü matematik çok zor geliyor diğer derslere göre. Çünkü sayısal bir ders ve o işlemleri yapmak beni korkutuyor.” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Öğrencilere ön görüşmede sorulan ikinci soru: “Yeni bir Matematik konusu anlatıldığında dersin sonunda nasıl hissedersin?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’te göre yeni bir Matematik konusu anlatıldığında dersin sonunda hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgularda; isteksiz, korku, önyargı, üzgün, karmaşık hissetme, gelecek kaygısı, sınav kaygısı, nefret, çaresizlik, kötü hissetme gibi on kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 3 Yeni Bir Matematik Konusu Anlatıldığında Dersin Sonunda Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Korku	√						√			√					√	√			√	√	7	35
Karmaşık Hissetme				√			√							√			√	√		√	6	30
Üzgün		√			√	√		√				√									5	25
Önyargı											√		√		√	√				√	5	25
İsteksiz	√	√	√															√			4	20
Kötü Hissetme			√	√	√				√												4	20
Gelecek Kaygısı	√				√					√									√		4	20
Sınav Kaygısı						√			√	√											3	15
Nefret		√	√						√												3	15
Çaresizlik										√											1	5

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerde çoğunlukla yeni bir matematik konusu anlatıldığında korku (7 öğrenci), karmaşık hissetme (6 öğrenci), önyargı (5 öğrenci), üzgün (5 öğrenci) durumlarının olduğu görülmüştür. 4 öğrenci gelecek kaygısı hissettiğini ifade ederken, 4 öğrenci isteksiz olduğunu bir başka 4 öğrenci de karmaşık hissettiğini dile getirmiştir. Ayrıca 3 öğrenci bu duruma karşı sınav kaygısı yaşadığını belirtirken, 3 öğrenci de dersin sonunda hissettiği duygunun açıkça nefret olduğunu ifade etmiştir. 1 öğrenciye göre de hissedilen duygu çaresizlik olarak tanımlanmıştır.

Yeni bir Matematik konusu anlatıldıktan sonra korktuğunu dile getiren bir öğrenci (İ): “Konuyu anlayabilsem bile sorular çok ayrı geliyor çözemiyorum o işlemleri yapmak zor geliyor. Asla yapamıyorum yani olmuyor hocam. Dersin sonunda anlamamışsam yine tedirgin halde nasıl yapacağım korkusu oluşuyor.” şeklinde kendini ifade etmiştir. Korku hissettiğini söyleyen bir başka öğrenci (S): “Valla yeni konu aslında güzel olur ama bu Matematik olunca nasıl olur hiç bilmiyorum. Zihnim çok yoruluyor yeni konu görünce. Konular gittikçe zorlaşıyor, korkuyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerden bir diğeri de (Ş) yeni bir Matematik konusu anlatıldıktan sonra korku hissettiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Matematik zor bir ders, konular gittikçe zorlayıcı. Bunu düşündükçe daha da korkuyorum.”

Öğrencilere ön görüşmede sorulan üçüncü soru: “Matematik dersinde anlamadığın yeri öğretmenine rahatça sorabilir misin? Neden?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’e göre öğretmene soru sorarken hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgularda; sert öğretmen tavrından etkilenme, utanma, yetersizlik duygusu, geçmişteki kötü deneyimden etkilenme, eleştirilme korkusu gibi beş kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 4 Öğretmene Soru Sorarken Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Yetersizlik Duygusu		√	√	√	√	√	√		√	√	√					√			√		11	55
Sert Öğretmen Tavrından Çekinme	√		√	√			√		√								√			√	7	55
Utanma		√				√		√		√					√				√		6	30
Eleştirilme Korkusu												√	√	√			√	√	√		6	30
Geçmişteki Kötü Deneyimden Etkilenme			√																		1	5

Tablo 4'e göre öğrencilerde çoğunlukla (11 öğrenci) öğretmene soru sorarken hissedilen duygunun yetersizlik duygusu olduğu görülmüştür. Bir başka çoğunluk (7 öğrenci) sert öğretmen tavrından çekindiğini dile getirirken, 6 öğrencinin de bu durum karşısındaki duygusu utanma olarak tanımlanmıştır. Ayrıca 6 öğrencinin eleştirilme korkusu içinde olduğu da görülmüştür. Son olarak da 1 öğrenci geçmişteki kötü deneyimden etkilendiğini ifade etmiştir.

Öğretmene soru sorarken yetersizlik hissettiğine dair görüş bildiren öğrencilerden biri (C): “Öğretmenime sorsam anlatır ama yine anlamazsam bu sefer kim anlatacak. İlla birisinin o soruyu bir daha sormasını bekliyorum yani sanki bir kez sorma hakkım varmış gibi ikinciye soramazmışım gibi. Hocam anlatmış bir kez daha üst üste anlatmamış gibi hissediyorum. Başkaları anladıysa bir tek ben tekrar tekrar soru soruyorum diye de düşünüp kendimi eksik hissediyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrencilere ön görüşmede sorulan dördüncü soru: “Matematik ödevlerin var ve başlamak için kitaplarını açıyorsun, o an nasıl hissedersin?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre ödev yaparken hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgulara; tedirgin, önyargı, erteleme isteği,

yetersizlik, karmaşık ruh hali, sinirli, telaşlı, isteksiz, pes etme, korku, kaygı, güvensizlik gibi on iki kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 5 Ödev Yaparken Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Önyargı	√		√		√			√	√	√	√			√	√		√	√	√	√	13	65
Korku	√			√	√	√		√	√			√	√		√						9	45
Pes etme								√	√				√	√	√	√	√	√			8	40
Erteleme isteği		√	√		√		√			√											5	25
Sinirli														√	√		√	√	√		5	25
İsteksiz					√	√					√				√	√					5	25
Karmaşık ruh hali				√								√		√					√		4	20
Kaygı				√			√					√		√							4	20
Yetersizlik				√		√				√											3	15
Telaşlı												√							√	√	3	15
Tedirgin	√			√																	2	10
Güvensiz															√	√					2	10

Tablo 5'e göre öğrencilerin büyük çoğunluğunda (13 öğrenci) ödev yaparken hissedilen duygunun önyargı olduğu görülmüştür. Yine çoğunluk olarak hissedilen iki duygu da korku (9 öğrenci) ve pes etme (8 öğrenci) olmuştur. Sonrasında 5 öğrenci sinirli olduğunu, 5 öğrenci erteleme isteği yaşadığını, 5 öğrenci isteksiz olduğunu ve bir başka 4 öğrenci de karmaşık ruh hali içinde olduğunu dile getirmiştir. Ödev yaparken açıkça kaygılı olduğunu ifade eden 4 öğrencinin dışında, 3 öğrenci bu durum karşısında telaşlı olup 3 öğrenci de yetersizlik hissettiğini ifade etmiştir. Son olarak da 2 öğrenci ödev yaparken güvensizlik yaşadığını belirtmiş ve 2 öğrencinin de tedirgin ruh halinde olduğu görülmüştür.

Ödev yaparken öğrencilerin çoğunda hissedilen önyargı durumuna ilişkin görüş belirten öğrencilerden biri(C): “Yeni nesil soruları da çok zor, çaba sarf etmiyorum. Yapamadıysam uğraşmıyorum. Zaten yapamayacağım diye önyargım var. Bu yüzden ilk ödevlerime matematikten başlamam moralim bozulmasın diye.” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Bir diğer öğrenci (E): “Şuan en çok yeni nesil sorularında zorlanıyorum hatta hiç çözemiyorum

şuan. Daha başlamadan bırakasım geliyor o soruları. Sıkı tutmam gerektiğini biliyorum ama sevmiyorum hep bir önyargım var hocam.” şeklinde açıkça ödev yaparken önyargısı olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerden bir diğeri (H) benzer şekilde : “Soruların yeni nesil olduğunu bilmeden uzun soruymuş gibi düşünürsem çözüyorum ama o sorunun yeni nesil olduğunu düşünerek yapınca çok zor yapamam diye düşününce yanırlarım oluyor kesin. Yani önyargıyla yaklaşıyorum ve olmuyor.” şekilde ifade ederek ödevlerini yaparken önyargılı hissettiğini belirtmiştir.

Öğrencilere ön görüşmede sorulan beşinci soru: “. Senden bir Matematik sorusunu çözen veya matematik çalışman istendiğinde nasıl hissedersin?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya göre öğretmene soru sorarken hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgulara; utanma, korku, bilinmezlik, heyecan, üzüntü, kaygı, stres gibi yedi kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 6 Matematik Sorusu Çözerken veya Matematik Çalışırken Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Utanma, çekinme	√	√						√		√	√	√		√	√					√	9	45
Korku	√	√		√	√	√		√	√	√											8	40
Stres, endişe								√	√	√			√				√	√	√	√	8	40
Heyecan		√	√	√				√					√								5	25
Bilinmezli k	√		√							√				√							4	20
Kaygı							√					√								√	3	15
Üzüntü							√									√					2	10

Tablo 6’ya göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (9 öğrenci) matematik sorusu çözerken veya matematik çalışırken utanma, çekinme ruh hallerinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında azımsanmayacak sayıda 8 öğrenci korku ve 8 öğrenci de stres, endişe hissettiğini ifade etmiştir. Matematik çalışırken heyecanlı olduğunu

belirten 5 öğrenciyle birlikte 4 öğrencinin de belirttiği görüşler bilinmezlik olarak tanımlanmıştır. 3 öğrenci de açıkça kaygı yaşadığını dile getirirken 2 öğrenci de bu durum karşısında üzüntü içinde olduğunu ifade etmiştir.

Kendisine bir matematik sorusu sorulduğunda utandığını belirten öğrencilerden biri (A): “Aniden soru sorulduğunda böyle kalıyorum, bilmediğim soruysa utanma geliyor hocam.” Şeklinde kendini açıkça ifade etmiştir. Yine utandığını dile getiren öğrencilerden biri (B): “Matematik hocası yapamayınca bağırıyor kızıyor, ben utanıyorum çekiniyorum o yüzden.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğrencinin (İ) yorumu: “Başka yapmak isteyen var mı diye bakardım ona geçsin isterdim, yapmaktan çekinirdim.” şeklindedir. Yine benzer şekilde çekindiğini belirten bir öğrenci (K): “Konuyu anlamamışsam çözemem derim hemen yapmaktan kaçırım, çekinirim.” şeklinde kendini ifade etmiştir.

Uygulama Başlangıcında Gözlem Raporlarından Elde Edilen Bulgular

Uygulamanın ilk haftalarında öğrencilerde ders öncesi, ders esnasında ve ders sonrasında gözlenenler bu başlıkta ele alınmıştır.

Öğrencilerde çoğunlukla; tedirgin yüz ifadesi, sıkılgan tavırlar, önyargı, sessiz çekingen yapı, aileden çekinme, kendine olan güvensizlik, yeni nesil sorularına duyulan kaygı, ağlama, vücutta strese bağlı fiziksel tepkiler, panik, telaşlı ruh halleri, yapamama korkusu, değişime olan inançsız tavırlar gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin 5’inde (A,B,E,S,Ş) tedirgin yüz ifadesi görülmüştür. Öğrencilerden (A), anlatılanları hemen anlayamayacağını dile getirmiş, kendini hep zor anlayan biri olarak nitelendirmiştir. İşlediğimiz ilk derslerde anlatılanları anlamayan var mı diye sorulduğunda ikinci hatta üçüncü tekrarı istediği olmuştur. Hatta yine emin olamayıp bir daha bakması gerektiğini söylemiştir. Çoğunlukla emin olmayan yüz ifadesi ve tedirgin bir duruş

sergilemiştir. Bir başka öğrenci (B) de derslerde çok çekingen, tedirgin. En ufak bir şey sorulduğunda herkesin içinde yanlış mı yaptım diye gerilmiştir. Yüzü kıpkırmızı olabiliyor, konuştuktan sonra kendini geri çekmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (B,D,E,G,I,İ,N,Ö,P,S) sessiz ve çekingen yapıda olduğu ya da derse karşı sessiz kaldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerden (B) anlamayan var mı diye sorulduğunda sessizce belli etmeye çalışmış, anlamadığını rahatlıkla söyleyememiştir. Yine öğrencilerden (I) ilk derslerde çok sessiz bir yapıda. Çekimser izlemiştir dersleri. Soru sormaya ya da çözmeye katılmamıştır. Benzer şekilde çekingen hali ile dikkat çeken öğrencilerden bir diğeri (S) derslerde hiç konuşmamıştır. Söz verilse bile sesi çıkmamış, utanmış, çekinmiş, soruyu yapsa bile kısık sesle konuşmuştur. Kendini ifade edememiştir.

Matematik kaygısından dolayı yoğun fiziksel tepkileri olduğu gözlemlenen öğrencilerden en dikkat çeken (O), sene başından beri sınıfın en arka köşesinde oturan kendini saklayan bir öğrencidir. Derslerde sürekli dışarı çıkmak için izin istemiştir. Her derste tuvalete gideceğim diye izin alıp gerginliğini dışarıda atmaya çalışmıştır. Sınavlarda kesinlikle oturamamış, stresten gerilmiş, elleri heyecandan titremiştir. Değişmek başarmak için çok çabalamıştır. Ama kendi de psikolojik olarak başa çıkamamış, ekstra psikolojik destek aldığını belirtmiştir.

Ön Görüşme Formu ile Gözlem Raporlarının Karşılaştırılması

Ön görüşme formlarından ve gözlem raporlarından elde edilen bulgular incelendiğinde benzer davranış özellikleri görüldüğü söylenebilir. Öğrencilere görüşme formunda sorulan beş sorunun cevaplarından elde edilen kodlar ile gözlem raporlarında elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Öğrencilere “Matematik dersindesin yeni konuya geçince nasıl hissedersin” olarak yöneltilen birinci soruya ait cevapların

kodları şunlardır: “korku, kötü hissetme, sevmeme, çaresizlik, kaygı, gerginlik, hissizlik, bıkkınlık, tedirginlik, eksiklik, önyargı.” Bu kodlarla bağlantılı olarak araştırmacının gözlem notlarında öğrencilerde tedirgin yüz ifadesi, panik, telaşlı haller, sıkılğan tavırlar sergilediği belirtilmiştir.

İkinci soru olan “Yeni bir konu anlatıldıktan sonra nasıl hissedersin” e ait cevapların kodları şunlardır: “isteksiz, korku, önyargı, üzgün, karmaşık hissetme, gelecek kaygısı, sınav kaygısı, nefret, çaresizlik, kötü hissetme.” Bu kodlarla ilişkili olarak araştırmacının gözlem notlarında yapamamaya karşı korku dolu ifadeler, ağlama, kaygılı haller olduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü soru ile “Matematik dersinde öğretmenine rahatça soru sorabilir misin?” sorusuna ait olan “sert öğretmen tavrından etkilenme, utanma, yetersizlik duygusu, geçmişteki kötü deneyimden etkilenme, eleştirilme korkusu” kodlarıyla bağlantılı olarak sessiz, çekingen haller, tedirgin yüz ifadesi, kaygılı haller içinde olduğu gözlem notlarında görülmüştür.

Dördüncü soruyla ödev yaparken nasıl hissettiğini ifade eden öğrencilerin “Tedirgin, önyargı, erteleme isteği, yetersizlik, karmaşık ruh hali, sinirli, telaşlı, isteksiz, pes etme, korku, kaygı, güvensizlik” kodlarıyla paralel olarak öğrencilerde fiziksel olumsuz tepkiler, kendine olan güvensiz tavırlar, ödev yetiştirme kaygısı, ödev yaparken ağlama halleri gibi gözlem bulguları elde edilmiştir.

Beşinci soru ile öğrencilerin matematik sorusu çözerken veya matematik çalışırken hissettiklerine ilişkin kodlar şunlardır: “utanma, korku, bilinmezlik, heyecan, üzüntü, kaygı, stres.” Bu kodlarla bağlantılı çekingen, kaygılı, endişeli haller, yapamamaya karşı korku dolu ifadeler, fiziksel tepkiler olduğu gözlemlenmiştir.

Uygulama Sonrası Son Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrası son görüşme formlarından ve öğretmen gözlem raporlarından elde edilen veriler açıklanıp karşılaştırılması yapılmıştır.

NLP etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerle son görüşme yapıp, görüşme sırasında öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları ile beş soru yöneltmiştir. Elde edilen cevaplar kodlama tekniği ile tablolastırılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Sorular:

1. NLP uygulamalarıyla yeni konuya geçtiğinizde nasıl hissettin? Neden?

2.NLP uygulamalarıyla yapılan Matematik dersinde nasıl hissettin? Neden?

3.Uygulamalar sırasında ve sonrasında anlamadığın yeri öğretmene sorarken nasıl hissettin? Öğretmenin soru çözmeni istediğinde nasıl hissettin? Neden?

4)Uygulamalar sonrası Matematik ödevlerini yaparken nasıl hissettin? Neden?

5) 8 hafta boyunca yapılan uygulamalar, Matematik dersi çalışmalarına nasıl katkı sağladı? Neden?

şeklinde olup bu soruların yöneltilmesindeki temel hedef, öğrencilerin NLP uygulamaları ile kaygı durumlarında değişim olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Öğrencilere son görüşmede sorulan birinci soru: “NLP uygulamalarıyla yeni konuya geçtiğinizde derste nasıl hissettin? Neden?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’ye göre matematik dersinde yeni konuya geçildiğinde hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgularda; hevesli, rahat, özgüvenli, keyifli gibi dört kod ortaya çıkmıştır.

*Tablo 7 Matematik Dersinde Yeni Konuya Geçildiğinde
Hissedilenler*

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Rahat					√		√			√		√			√		√	√	√	√	9	45
Hevesli, motive	√	√	√			√			√												5	25
Özgüvenli				√							√				√	√					4	20
Keyifli							√	√													2	10
Değişken ruh hali													√								1	5

Tablo 7'ye göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (9 öğrenci) NLP uygulamaları sonrasında Matematik dersinde yeni konuya geçildiğinde rahat hissettikleri görülmüştür. Bunun yanında 5 öğrenci yeni konuya karşı hevesli olduğunu dile getirirken 4 öğrenci de kendini özgüvenli hissettiğini ifade etmiştir. Ayrıca 2 öğrenci de keyifli hissettiğinden bahsetmiştir. Bunların dışında 1 öğrenci değişken ruh halinde olduğunu ifade ederek diğer öğrencilerin aksine olumlu bir görüş belirtmemiştir.

Matematik dersinde yeni konuya geçildiğinde rahat hissettiğini ifade eden bir öğrenci (E) : “Yeni konuya geçerken tedirgin olurdum ama biraz daha rahatım. Etkinlik yaptırmanız ders öncesi zihin ekranı yaparak derse girmiştik onu uygulamıştım. Rahat girdim.” Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğrenci (F) yeni konuya geçildiğinde rahat hissettiğini şu şekilde ifade etmiştir: “ Eskiden bazen gerilirdim. Matematik genelde zorluyor yeni konular geldikçe yük artacak gibi hissediyordum. Ama şimdi daha rahat enerjik giriyorum derse. Zihin ekranını uyguluyorum, yeni konuyu anladığımı canlandırıyorum. Ders daha rahat geçiyor.” Benzer şekilde yeni konuya geçildiğinde rahatladığını vurgulayan (Ş) bir başka öğrenci : “Yeni konuya geçmeyi ben hep severdim. Ama yine de içimde ya anlamazsam diye geçirirdim. Bunu düşünmeyi azalttım bence. Sadece derse odaklanıyorum şuan, rahatlamış haldeyim.” Şeklinde kendini ifade etmiştir.

Öğrencilere son görüşmede sorulan ikinci soru: “NLP uygulamalarıyla yapılan Matematik dersinde nasıl hissettin? Neden?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8’e göre yeni bir Matematik konusu anlatıldığında dersin sonunda hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgularda; motive, rahat, stressiz, keyifli, heveslenmek, farkındalık kazanmak gibi altı kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 8 Yeni Bir Matematik Konusu Anlatıldığında Dersin Sonunda Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Rahat					√					√	√		√	√	√		√	√	√	√	10	50
Keyifli		√		√				√	√			√		√	√						7	35
Motive	√		√				√			√									√		5	25
Stressiz						√	√	√				√								√	5	25
Heveslenmek	√		√	√																	3	15
Farkındalık kazanmak		√							√			√									3	15

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu (10 öğrenci), NLP uygulamaları sonrasında Matematik dersinde yeni konu anlatıldıktan sonra daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte 7 öğrenci de keyifli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. 5 öğrenci stressiz olduğunu ifade ederken bir başka 5 öğrencinin de bu durum karşısındaki hisleri motive olarak tanımlanmıştır. Ayrıca 3 öğrenci yeni bir matematik konusu anlatıldıktan sonra heveslendiklerini belirtirken, 3 öğrenci de bu durum karşısında artık farkındalık kazandığını belirten ifadeler kullanmışlardır.

Yeni bir matematik konusu anlatıldıktan sonra kendini daha rahat hissettiğini belirten öğrencilerden birinin görüşü (İ): “İlk başlarda daha çok matematiğe korkum, kaygım vardı. Ama anlattığınız motive edici örneklerle bunu azaltmayı başardım. Kendimi motive edip, rahatlatabiliyorum artık derse girmeden ve

dersin sonunda da kendimi daha rahat hissedebiliyorum böylece.” diyerek kaygısının azaldığını, rahatladığını vurgulamıştır. Öğrencilerden bir diğ erinin (N) rahatladığı na dair görüşü: “Daha rahat hissettim. Eskiden Matematik dersleri bazen gözümde büy ürdü ama şimdi daha akıcı daha güzel geldiğini hissediyorum.” şeklinde olmuştur. Yine bir başka öğrenci (P): “Daha rahat hissettim derse girerken. Rahatlamış olmak benim derse olan verimimi de arttırdı.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Rahatladığını dile getiren bir başka öğrenci yorumu (S): “ Eskiden daha çok endişeliydim ama sanki artık yapabildiğimi gördükçe daha rahatım. Kendimi daha kolay motive edebiliyorum.” şeklindedir. Benzer şekilde rahatladığını vurgulayan bir başka öğrenci görüşmede : “Matematik dersine girmek beni endişelendirirdi. İsminden zorluğundan hep gergin olurdu m ama şimdi sanki daha rahatım. Yani daha sakin telaşsız giriyorum derslere.” şeklinde daha önceden gergin olduğunu çalışmalar sonrası rahatladığını ifade etmiştir.

Öğrencilere son görüşmede sorulan üçüncü soru: “Uygulamalar sırasında ve sonrasında anlamadığın yeri öğretmenine sorarken nasıl hissettin? Öğretmenin soru çözmeni istediğinde nasıl hissettin? Neden?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’a göre öğretmene soru sorarken hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgularda; rahat ve stressiz olarak iki kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 9 Öğretmene Soru Sorarken Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Rahat	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	20	100
Stressiz						√	√			√		√		√							5	25

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin tamamı NLP uygulamaları sonrasında öğretmene soru sorarken daha rahat

hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra 5 öğrenci de bu durum karşısında stressiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenine soru sorarken rahat hissettiğini belirten öğrencilerden (İ)'nin görüşleri şu şekildedir: “Beni biliyorsunuz, hep çekingendim hele bir de matematik olunca soru sorma durumum daha da zorlaşıyordu. Ama şimdi daha rahatım hatta sadece size soru sorarken değil diğer hocalarıma da rahat soruyorum yani soru sorma konusunda anlattığınız örnekler zihnimizin kontrolünü beni rahatlattı.”

Öğrencilere son görüşmede sorulan dördüncü soru: “Uygulamalar sonrası matematik ödevlerini yaparken nasıl hissettin? Neden?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10’a göre ödev yaparken hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgularda; rahat, enerjik, hevesli, çabalama isteğinde artış, bakış açısında değişiklik, hata yapmaktan korkmama, planlı, zorunluluk hissi gibi sekiz kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 10 Ödev Yaparken Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Bakış açısında değişiklik	√								√	√	√	√		√			√	√			8	40
Rahat			√	√		√		√					√					√			6	30
Çabalama isteğinde artış			√		√		√													√	4	20
Enerjik	√	√						√													3	15
Planlı							√		√	√											3	15
Hevesli	√					√															2	10
Hata yapmaktan korkmama				√								√									2	10
Zorunluluk hissi													√					√			2	10

Tablo 10’da görüldüğü gibi NLP uygulamaları sonrasında öğrencilerin büyük bir kısmı (8 öğrenci) ödev karşı bakış açısında

değişiklik yaşadıklarını dile getirmişlerdir. 6 öğrenci ödev yaparken daha rahat hissettiğini ifade ederken 4 öğrenci de çabalama isteğinde artış yaşadığını belirtmiştir. 3 öğrenci ödevlerini daha planlı yaptığından ve bir başka 3 öğrenci de ödev yaparken kendini daha enerjik hissettiğinden bahsetmiştir. Bunun yanı sıra 2 öğrenci ödev karşısı daha hevesli yaklaştığını söylerken 2 öğrenci de hata yapmaktan artık korkmadığını belirtmiştir. Burada iki öğrenci ödev karşısı olumsuz bir durum belirterek ödev yaparken zorunluluk hissi içinde olduğunu söylemiştir.

Ödevlerini yaparken bakış açısında değişiklik yaşadığını ifade eden öğrencilerden biri (I): “Ödev denildiğinde eskiden gerilirdim öf çabuk bitsin gibi bir modum vardı ama şimdi ödevler az bile geliyor. Hızlı kolay bitiyor sanki. Nasıl daha verimli yapabilirim diye düşünerek yapıyorum. Düşüncelerim bakış açım değişti.” şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

Öğrencilere son görüşmede sorulan beşinci soru: “8 hafta boyunca yapılan uygulamalar, Matematik dersi çalışmalarına nasıl katkı sağladı? Neden?” olup öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’e göre matematik dersine çalışırken hissedilenlere ilişkin elde edilen bulgularda; olumlu düşünme, verimli çalışma, zihni kontrol edebilme, çalışma isteğinde artış, sakin, planlı, özgüven artışı, rahat gibi sekiz kod ortaya çıkmıştır.

Tablo 11 Matematik Dersine Çalışırken Hissedilenler

Katılımcı Kodu Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	f	%
Çalışma isteğinde artış	√	√	√	√		√		√	√	√	√						√				10	50
Rahatlık							√			√					√	√	√	√	√	√	9	45
Olumlu düşünme	√				√		√	√	√								√				6	30
Verimli çalışma	√		√						√	√		√		√							6	30
Sakin				√			√	√	√			√									5	25

Zihni kontrol edebilme	√			√		√						√							4	20
Planlı				√		√					√						√		4	20
Özgüven artışı				√					√			√							3	15
Zorunluluk												√							1	5

Tablo 11’de görüldüğü gibi NLP uygulamaları sonrasında öğrencilerin büyük bir kısmı (10 öğrenci) matematik dersine çalışırken, çalışma isteğinde artış yaşadığını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin çoğu (9 öğrenci) matematik dersine çalışırken daha rahat olduklarını dile getirmişlerdir. 6 öğrenci matematik dersine karşı olumlu düşünce geliştirdiğini söylerken, 6 öğrenci de matematik çalışmalarının daha verimli olduğunu belirtmiştir. Matematik çalışırken sakin olduğunu söyleyen 5 öğrencinin yanında 4 öğrenci de kendini daha planlı hissettiğini vurgulamıştır. Ayrıca 4 öğrenci NLP uygulamaları sonrasında çalışırken zihnini kontrol edebildiğini özellikle belirtmiştir. Son olarak da olumlu değişim olarak 3 öğrenci özgüvenindeki artıştan bahsetmiştir. Olumlu düşüncelerin yanı sıra bir öğrenci (M) olumsuz bir görüş belirterek matematik dersine zorunluluktan çalıştığını ifade etmiştir.

Matematik dersine çalışma isteğinde artış yaşadığını vurgulayan öğrencilerden biri (B) düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “Matematik çalışma isteğimi arttırdı. Matematik netlerim yükseldi, netlerim yükseldikçe matematiğe dair olan çalışmalarım arttı. Zihin ekranı tekniğini uygulamıştık kendim de yaptım faydasını gördüm. Keşke daha önceki senelerde de uygulaysaydık daha sıkı çalışmış olurum. Yani daha rahat, daha istekli çalışmama katkı sağlardı.”

Uygulama Sonunda Gözlem Raporlarından Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonunda öğrencilerde ders öncesi, ders esnasında ve ders sonrasında gözlenenler bu başlıkta ele alınmıştır.

Öğrencilerde uygulama sonunda çoğunlukla olumlu bulgular gözlemlenmiş olup bunlar derse aktif katılım, özgüven artışı, uygulamaya olan ilgi, öğrenme hevesinde artış, zamanı verimli kullanma, ruh halinde değişiklik, gerginliğin azalması, fiziksel rahatlama gibi bulgulardır. Sadece 2 öğrenci (E,M) de olumsuz bulgu olarak uygulamaya ve değişim yaşamaya karşı inançsız tavırlar gözlemlenmiştir.

Öğrencilerde gözlemlenen bulgulardan bazıları aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Öğrenci (A): NLP derslerine çok aktif başlıyor. Soru cevaplara en çok katılanlardan biri ve örnek verilmesi istendiğinde kolaylıkla söz alıyor. İlk derslerde değişim nasıl yaşarım diye sorguluyor yani NLP'nin amacı ne ki hocam diye soru yöneltiyor. Bunları dinlediğimizde matematiği yapabilecek miyim diye merak ediyor. NLP derslerine eksiksiz katılıyor. Yapılan uygulamaları merakla dinliyor, ders içinde ve ders sonrasında da uygulamaya devam ediyor. Matematik derslerinde derslerde soru çözmek için artık söz alıyor. Anlamadığı soruyu sorduğunda yüz ifadesinde anladığını yansıtabiliyor. Derslerde artık daha hevesli gözüküyor.

Öğrenci (B): NLP dersleri için yapılan ön görüşmede kendini açıkça ifade ediyor aslında kendini geliştirmek istediği heyecanlı hallerinden belli oluyor. NLP etkinliklerine tam katılım sağlıyor. Ders yapılacak mı diye öncesinde merakla soruyor. “Başarısızlık diye bir şey yoktur sadece olumsuz bir geribildirim vardır” ve “Birinin yaptığını bir başkası da yapabilir” temel ilkeleri anlatılırken çok ilgisini çekiyor. Bu dersten sonra matematik derslerinde söz alıp, soru sormaktan çekinmiyor. En ufak şeyi bile sorup öğrenmeye çalışıyor. Özellikle bireyselden her gün matematik sorusu atıyor.

Öğrenci (S): NLP derslerine tam tamına katılım sağladı. Uygulamaları da yapmaya çalıştı. Sessiz kaldı yine ama uyguladığını belli ediyordu. NLP dersleri sonrasında matematik derslerinde mimikleri derse katılımları daha belirginleşti. Soru yaptığında bile söz almayan Ceyhun artık yapınca cevap vermek istiyor. Matematik konusunda NLP ilkeleri çok dikkatini çekiyor. Sözleri dikkatle tekrarladığını gözlemliyorum.

Öğrenci (Ş): Öğrenme isteği hep olan bir öğrenciydi, NLP derslerine de hep istekli girdi. Uygulamaları da yapmaktan çekinmedi. Panik halini artık baskılayabiliyor, derslerde daha sakin olabiliyor.

Son Görüşme Formu ile Gözlem Raporlarının Karşılaştırılması

Son görüşme formlarından ve gözlem raporlarından elde edilen bulgular incelendiğinde benzer davranış özellikleri görüldüğü söylenebilir. Öğrencilere görüşme formunda sorulan beş sorunun cevaplarından elde edilen kodlar ile gözlem raporlarında elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Birinci soru olarak yöneltilen, yeni konuya geçildiğinde hissedilenlere ait “hevesli, rahat, özgüvenli, keyifli” kodlarıyla bağlantılı olarak derse aktif katılım, özgüvenli, keyifli haller, fiziksel rahatlama durumları gözlemlenmiştir.

İkinci soru olan uygulamalarla yapılan matematik dersinde hissedilenlere ilişkin elde edilen “motive, rahat, stressiz, keyifli, heveslenmek, farkındalık kazanmak” kodlarıyla paralel olarak araştırmacı gözlem raporlarında uygulamaya olan ilgili haller, öğrenme hevesinde bulunma, değişim yaşama isteğinde olduğunun belirtilmesi gibi durumlar olduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü soruyla elde edilen öğretmene soru sorarken hissedilenlere ilişkin elde edilen “rahat ve stressiz” iki kodla benzer

olarak fiziksel rahatlık, gerginliğin azalması, özgüven artışı gibi bulgular olduğu görülmüştür.

Dördüncü soruyla birlikte ödevlerini yaparken hissedilenlere ait elde edilen “rahat, enerjik, hevesli, çabalama isteğinde artış, bakış açısında değişiklik, hata yapmaktan korkmama, planlı” kodlarıyla bağlantılı olarak zamanı verimli kullanabilme, öğrenme isteğinde artış, ödevle karşı bakış açısında değişiklik gözlenen benzer bulgulardır.

Beşinci soru olan “Matematik dersi çalışmalarına olan katkıları” na dair elde edilen “olumlu düşünme, verimli çalışma, zihni kontrol edebilme, çalışma isteğinde artış, sakin, planlı, özgüven artışı, rahat” kodlarıyla bağlantılı olarak öğrencilerde özgüven artışı, zamanı verimli kullanabilme, fiziksel rahatlama, değişim yaşama isteği, gerginliğin azalması, ruh hallerinde değişiklikler gözlemlenen bulgular olmuştur.

Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması

Uygulama öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucu elde edilen bulgular ile uygulama sonrasında yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin %100’ ünde olumsuz durumlar tespit edilmiş olup tüm kodlar şu şekildedir: “Korku, kötü hissetme, sevmeme, çaresizlik, kaygı, gerginlik, hissizlik, bıkkınlık, tedirginlik, eksiklik, önyargı, isteksizlik, üzgün, karmaşık hissetme, gelecek kaygısı, sınav kaygısı, nefret, sert öğretmen tavrından etkilenme, utanma, yetersizlik, geçmişteki kötü deneyimden etkilenme, eleştirilme korkusu, önyargı, erteleme isteği, sinirli, telaşlı, isteksiz, pes etme, güvensizlik utanma, bilinmezlik, heyecan, stres.”

Araştırmacı gözlemlerinde elde edilen bulgular da şu şekildedir: “Tedirgin yüz ifadeleri, sıkılğan, sessiz, panik, telaşlı, endişeli haller; kendini kötü, üzgün, yetersiz, çaresiz, karmaşık, sinirli, güvensiz hissetme; gelecek kaygısı, sınav kaygısı, ödevleri yetiştirememe kaygısı, yapamama korkusu, eleştirilme korkusu; aileden çekinme, öğretmenden çekinme, geçmiş olumsuz deneyimlerden etkilenme; vücutta fiziksel tepkiler, ağlama, heyecan, pes etme.”

Öğrenci görüşmeleri ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin matematik kaygısının yüksek olduğu söylenebilir. NLP uygulamaları sonrasında 2 öğrenci dışında öğrencilerde olumlu durumlar tespit edilmiş, böylece büyük çoğunluğın matematik kaygısına dair durumlarında değişiklik yaşandığı söylenebilir. Öğrenci görüşmelerinde elde edilen olumlu kodlar şu şekildedir: “Hevesli, rahat, özgüvenli, keyifli, motive, stressiz, farkındalık kazanmak, stressiz, olumlu düşünme, verimli çalışma, zihni kontrol edebilme, çalışma isteğinde artış, sakin, planlı, özgüven artışı.”

Uygulama sonrası araştırmacı gözlemlerinde elde edilen bulgular da şu şekildedir: “Derse aktif katılım, özgüven artışı, uygulamaya olan ilgi, öğrenme hevesinde artış, zamanı verimli kullanma, ruh halinde değişiklik, gerginliğin azalması, fiziksel rahatlama.”

Öğrenci görüşmeleri ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerde uygulama öncesi gözlenen matematik kaygısına dair bulgulara rastlanılmamış öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak; NLP destekli uygulamaların etkili olduğu, öğrencilerin matematik kaygısının azalarak derse yönelik motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Matematik kaygısı günümüzde öğrencilerde sıklıkla gözlenen ve matematik öğretimi zorlaştıran bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden matematik kaygısı araştırılması ve önlenmesi gereken önemli bir konudur. Son yıllarda yapılan eğitim-öğretim alanında yapılan çalışmalarda da NLP ilke ve tekniklerine dayalı öğretim programları yaygınlaştırılmış ve etkililiği gözlenmiştir. Literatürde Matematik alanında NLP ile ilgili çalışmaya rastlanılmamış olup bu çalışmada Matematik ile NLP ilk kez bir araya getirilmiştir. NLP destekli uygulamalar sonrası elde edilen bulgulara, öğrencilerin uygulama başında gözlenen matematik kaygılarında azalma olduğu, derse olan motivasyonlarının arttığı, matematik dersine yönelik önyargılarının, korkularının azaldığı, derse katılma isteklerinin arttığı görülmüş olup NLP'nin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ve davranışlarında olumlu etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önce NLP'nin diğer derslerde kullanımı ile ilgili benzer çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir:

Bardak (2007), yürüttüğü tezinde NLP temelli bir öğretim programı ile öğrencilerin “Madde Analizi” konusunda akademik başarılarının, ders motivasyonlarının arttığını gözlemlemiş ve NLP'yi faydalı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Acaralı (2009), keman eğitiminde NLP tekniklerinin etkililiğini inceleyerek, çalgı eğitimine başlamadan NLP tekniklerinin kullanılmasının verilecek çalgı eğitimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu gözlemlemiştir.

Arapça öğretiminde NLP ilkelerine dayalı etkinlikler geliştirip öğretimde uygulanmasını araştıran Tokgözlü (2009)'un bu çalışması, ilk kez Arapça alanında NLP ilke ve tekniklerine yer veren tez çalışması olmasından dolayı önem taşımaktadır. Dil öğrenimindeki zorluklar göz önüne alındığında öğretimde NLP ilke ve tekniklerinin faydalı olduğu görülmüştür.

Gülten (2012), yrttg çalışmasında, çocuklara yabancı dil ğretiminde şarkı ve NLP uygulamalarının etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, şarkılar ve NLP teknikleri ile hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin motive düzeyini arttırdığı, bütün etkinliklere keyifli, aktif şekilde katıldığı ve öğretilenleri rahatlıkla hatırlayabildikleri görülmüştür. Sonuç olarak NLP etkinliklerinin ocukların İngilizce öğrenirken kelimeleri hatırlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenmiştir. Benzer şekilde Güleç (2012) tarafından yrtlen çalışmada, kelime ğretiminde NLP teknikleriyle hikaye anlatımının etkililiği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda, NLP teknikleri ile hikaye anlatımının öğrencilerin kelimeleri uzun süreli belleklerine yerleştirip kolaylıkla kullanabildiği ve öğrencilerin motivasyonlarında oldukça artış yaşandığı görülmüştür.

Doğan (2013) tarafından yrtlen, tarih alanında NLP tekniklerinin ğrenci başarısına etkisini incelediği çalışmada, önceki çalışmalara benzer şekilde NLP tekniklerinin ğrenci başarısına etkisinin tarih dersi üzerinde de olumlu olduğu görülmüştür.

Aydın (2019)'ın alışması İngilizce ğretiminde NLP temelli uygulamaların öğrencilerin konuşma kaygısına etkisini araştırmak üzerine olup, bu araştırma kapsamına önemli bir örnek olmuştur. NLP teknikleri ile kaygı ilişkisi incelenmiş olup kaygının azalması yönünde olumlu değişikliklerin ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonların da artışların gözlemlenmesi bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Işık (2019)'ın çalışması da resim alanında NLP tekniklerinin kullanılıp ğrenci çalışmalarına etkisini gözlemek üzerine olmuştur. NLP teknikleri ile desteklenmiş resim eğitimine katılanların, olumlu etkilenip resimlerinde farklı bir bakış açısı geliştirebildikleri ve baskın olarak kullandıkları temsil sistemlerinde farklılıklar olduğu kanısına varılmıştır. Yani bu çalışmaya paralel

olarak öğrencilerin derse olan motivasyonların da artış olduğu gözlemlenmiştir.

Aydın (2019)' un çalışmasına benzer olarak NLP etkinliklerinin yabancı dil öğrenenlerin konuşma kaygısına olan etkisini inceleyen Gençer (2020) de olumlu sonuçlar elde ederek, NLP tekniklerinin öğrencilerin konuşma kaygısını azalttığını gözlemlemiştir.

Smailova (2021) doktora araştırmasında, Sosyal bilgiler öğretiminde NLP kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Diğer araştırmalarda olduğu gibi NLP tekniklerinin öğretimde kullanılması öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemiştir.

Benzer şekilde yurtdışında yapılan araştırmalarda, bu çalışmayı destekleyen benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Targutay (2010), NLP teknikleri kullanımının, İngilizceyi öğrenenlerin kaygısını azaltıp motivasyonlarını arttırdığı yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. NLP'nin test kaygısı üzerine etkililiğini inceleyen çalışmada (Daw ve Mohammad, 2013), da benzer şekilde NLP tekniklerinin kaygıyı azalttığı yönünde olmuştur. Mevcut çalışmada olduğu gibi söz edilen çalışmalarda da NLP ilke ve tekniklerinin kullanılması öğrencilerin çeşitli kaygılarının azaltılması yönünde etkili olmuştur.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde:

- Matematik dersine yönelik NLP ilke ve tekniklerinin uygulanması öğrencilerin matematiğe olan tutum ve davranışlarında olumlu değişikliğe yol açmıştır.
- Öğrencilerde gözlemlenen matematik kaygısı NLP ilke ve tekniklerinin uygulanması ile büyük ölçüde azalmıştır.
- NLP etkinlikleri ile öğrencilerin Matematik dersini daha kolay öğrendikleri, derse olan olumsuz bakış açılarında

değişiklikler olduğu, başarıya ulaşmada daha istekli oldukları, derse, öğretmene, ödevlere karşı olan ilgilerinde artış olduğu görülmüştür.

Kaynakça

Acaralı, A. B. (2009). *Keman eğitiminde temel becerilerin kazanılmasında NLP teknikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Müziği Anabilim Dalı, İstanbul.

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.

Aydın, M. (2019). *İngilizce öğretiminde NLP temelli uygulamaların öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kayseri.

Bandler, R. & Grinder, J. (1979). *Frogs : Neurolinguistic programming*. Edmonton: Real People Press

Bardak, K. A. (2007). *NLP temelli bir öğretim programının "madde analizi" konusunun öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Fırat Üniversitesi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

Berberoğlu, G. (2007). *Türk bakış açısından PISA araştırma sonuçları*, Konrad Adenauer Stiftung Vakfı, 1 Mayıs 2012 tarihinde <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf> adresinden alınmıştır.

Betz, N.E. (1978). Prevalence, Distribution, and Correlates of Math Anxiety in College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 441-48

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

Costello, P.J.M. (2007). *Action Research*, London: Continuum Books.

Daw, F. & Mohammed, S. S. (2013) *Neuro linguistic techniques effectiveness in reducing test anxiety and improving students achievement performance*. Conference: 13th European Congress of Psychology, Stockholm, Sweden. <https://www.researchgate.net/>

Doğan, F. Y. (2013). *Tarih öğretiminde NLP (sinir dili programlama) eğitimi tekniklerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. s.89.

Dövcü, T. (2000). NLP'nin Kuruluş Dönemleri, *Kişisel Gelişim ve Değişim Dergisi* 1, Şubat: 6.

Eldemir, H. H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygısının Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Gençer, T. D. (2020). *An investigation of NLP-based activities and their effects on language learners' speaking anxiety: A case study*. Master Thesis. Gazi University Educational Sciences Institute, Ankara.

Güleç, E. (2012). Using Story Telling Supported by NLP Techniques in the Teaching of Vocabulary to Young Learners. Master Thesis. Gazi University Educational Sciences Institute, Ankara.

Glten, D. (2012). Evaluating the efficiency of NLP application for the teaching of English vocabulary of young learners: Adapting songs. Master Thesis. Başkent University Educational Sciences, Ankara.

Işık, A. (2019). *NLP teknikleri ile desteklenmiş resim eğitiminin ğrenci çalışmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı

Knight, S. (1999): *Uygulamalarla NLP*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Knight, S. (2006). *Uygulamalarla NLP*. (Sekizinci Baskı). İngilizceden eviren: İpek Görkey TAFPE. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması – ğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 35-43.

Kuzu, A. (2013) *Veri Toplama Yöntem ve Araçları*, Kurt, A (editör) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Mills, G. E. (2011). *Action research a guide for the teacher researcher* (4nd. ed.). New Jersey: Pearson Education.

O'Connor, J. & McDermott, I. (2013). *NLP'nin İlkeleri*. (eviren: Demet Uyar Ezerler). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Pişkin, M. & ner, U. (1999). *Görüşme ilkeleri ve Teknikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını.

Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.

Sekman, M. (2010). *Limit sizsiniz* (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım

Smailova, A. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde NLP kullanımının öğrenci başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Kastamonu.

Suinn, R. M., Taylor, S. & Edwards, R. W. (1988). Suinn mathematics anxiety rating scale for elementary school students (MARS-E): Psychometric and normative data. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 979-986

Targutay, M. (2010). *The role of neuro-linguistic programming in English language teaching: NLP-trained language teaching practitioners' perceptions about NLP strategies and techniques used in classes*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.

Tokgözlü, A.Ç. (2009). *Arapça öğretimine yönelik NLP ilkelerine dayalı etkinlik önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tomal, D.R. (2010). *Action research for education* (2nd ed.) Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Eğitimde Parçalanmadan Bütünlüğe: Bütüncül Eğitim ve Farklılaştırılmış Öğretimin Birlikteliğine İlişkin Bir Değerlendirme

BÖLÜM 8

ELİF BAYDIR¹

MEHMET BAHADDİN ACAT²

Giriş

Eğitimde uzun süredir tartışılan temel sorunlardan biri, öğrenme yaşantılarının bütünlükten uzak bir yapıya dönüşmesidir. Öğrenme-öğretim uygulamalarının “sadece akademik yönde, sol beyin tabanlı” ve “merkezi yapılan yüksek riskli testler” etrafında şekillenmesi, sosyal ve duygusal yönleri gölgede bırakarak öğrencinin gelişimini dengesiz ve parçalı bir yapıya dönüştürmektedir (Altan & Yıldırım, 2022). Modern eğitimde bilginin ayrı kategorilere ayrılarak sunulması bu parçalanmayı güçlendiren bir başka etkidir. Miller (2019), bilginin kopuk bir düzen içinde sunulmasının öğrenmenin çok boyutlu niteliğini görünmez kıldığını ve öğrencinin yaşantılarıyla bilgi arasında anlamlı ilişkiler kurmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Bu koşullar, öğrenme süreçlerinin hem içerik hem yaşantı düzeyinde dağınık bir görünüm sergilediğini göstermektedir. Parçalanmanın azaltılabilmesi için öğrenme yaşantılarının ilişkililik temelinde düzenlenmesi ve öğrencinin bütün yönleriyle gelişimini gözetken pedagojik yaklaşımların güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bütüncül yaklaşım ve farklılaştırılmış öğretim söz konusu soruna çözüm potansiyelleri ile öne çıkmıştır. Bütüncül yaklaşım öğrenmeyi çok boyutlu bir süreç olarak ele alırken (Miller, 2019), farklılaştırılmış öğretim ise öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerindeki çeşitliliği dikkate alarak öğretimi esnek biçimde düzenlemektedir (Tomlinson, 2014; Kavut, 2024). Parçalanmış yapının belirginleştiği noktada hem bütüncül bakış hem de farklılaştırılmış öğretim, öğrenmeyi daha ilişkisel, esnek ve çok boyutlu bir zeminde yeniden yapılandırmaya katkı sağlama potansiyelleri ile çözümler sundukları söylenebilir.

Eğitimde Parçalanma Sorununun Temelleri

Çağdaş eğitimde bilginin ve öğrenmenin parçalı bir yapıya dönüşmesi, öğrenmenin doğal bütünlüğünü zayıflatan yapısal bir sorun olarak ele alınmaktadır. Miller (2019), parçalanmanın modern dünyanın karmaşık bütünleri kategorilere ayırma eğiliminden beslendiğini vurgular. Bu zihniyet bilginin ayrı ve ilişkisiz alanlar hâlinde sunulmasına yol açar; öğrencinin sezgisel, duyuşsal ve bedensel yönleri geri planda kalır ve öğrenmenin çok boyutlu niteliği zayıflar. Modernizmin etkisiyle tek alanlara sıkışan, kendisi ile çevresi arasında bütünlüklü bir bağ kurmakta zorlanan bireylerin toplumda artması, bireyin nasıl bütüncül biçimde yetiştirileceği tartışmalarını da gündeme getirmiştir (Babacan, 2016).

Parçalanmanın bir diğer boyutu disiplinlerin keskin sınırlarla ayrılmasıdır. Dewey (1938), ders içeriklerinin kapalı birimler hâlinde sunulmasının öğrencinin konular arasında bağlantı kurma kapasitesini sınırladığını ifade etmektedir. Disiplin temelli yapılar, ilişkisel düşünmeyi geri planda bırakarak karmaşık konuların tek açıdan ele alınmasını yol açmaktadır (Miller, 2019).

Öğrenmenin bilişsel süreçlere aşırı vurgu yapılarak yürütülmesi de bu parçalanmayı derinleştirir. Modern okulun zihinsel süreçleri merkeze alması nedeniyle öğrenmenin sezgisel ve duyuşsal yönlerinin geri planda bırakırken (Miller, 2019), kavramsal içeriklere aşırı odaklanma öğrencinin gerçek yaşamla bağ kurma kapasitesini sınırlar ve bilgiyi soyut bir uğraşa dönüştürür. (Dewey, 1938). Yine öğretmenin içsel bütünlüğüyle uyumlu olmayan bir

¹Uzman Öğretmen, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü, Orcid: 0009-0001-1478-2555

² Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0002-2930-2542

öğretim yaklaşımı, sınıf ortamında da bir bölünmüşlük hissi oluşturabilir; bu durum ise pedagojik ilişkilere zarar verir (Palmer, 1998).

Modern eğitimin öğrenciyi çoğunlukla zihinsel bir varlık olarak ele alır (Miller, 2019). Öğrenci gelişiminin yalnızca bilişsel beceriler üzerinden tanımlanması parçalanmış yapının önemli bir göstergesidir. Bununla birlikte, ahlaki değerler yalnızca düşünceyle değil, duygular aracılığıyla da öğrenilir; bu nedenle duyuşsal boyutun ihmal edilmesi bütünsel gelişimde önemli eksikliklere yol açabilmektedir (Altan, 2011).

Bu çerçevede parçalanma sorunu; çevre ve yaşantılar arasında ilişki kurulamaması, bilginin disiplinlere hapsolması, öğrenmenin bilişsel alana indirgenmesi ve öğretmenin içsel bütünlüğündeki kırılmalar gibi birbiriyle ilişkili çoklu etkenlerden oluşan derin bir yapı sergilemektedir. Bu durumun azaltılabilmesi ya da tamamen ortan kaldırılabilmesi, öğrenmeyi ilişkisel bir temelde ele alan, öğrencinin çok boyutlu doğasını gözeten insan merkezli yaklaşımların güçlendirilmesi ile sağlanabilir.

Bütüncül Eğitim Yaklaşımının Teorik Temelleri

Modern dünyada bütüncül yaklaşımı bir eğitim hareketi olarak yeni görünse de kökleri oldukça eski olup temelleri kadim kültürlerle kadar uzanır. Geleneksel toplumlar, modern dünyanın aksine, evrenin bir anlamı ve amacının olduğuna inanmışlardır (Gültekin, Cığerci ve Meriç, 2013).

Bütüncül eğitim farklı şekillerde tanımlansa da literatürde en çok Miller'ın yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bireyin zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal, estetik ve özellikle ruhani yönlerini bir arada geliştirmeyi amaçlayan bu yaklaşım; ruhani boyut sayesinde öğrencinin hayranlık ve merak duygusunu, aynı zamanda evrene bağlılığını derinleştirir (Miller, 2005). Benzer şekilde Badjanova ve Ilisko (2014), bütüncül eğitimi insanın biyolojik, fiziksel, ekolojik, ruhani, sosyal, ahlaki, estetik ve zihinsel tüm yönlerinin birbirine bağlı olduğu düşüncesine dayanan; farklı disiplinlerin bilinçli biçimde bir araya getirilmesini gerektiren bir anlayış olarak tanımlar. Mahmoudi ve arkadaşları (2012) ise bu yaklaşımı, bireyin çok yönlü gelişimine odaklanan; demokratik ve eşitlikçi ilişkilere önem veren, yaşamla doğrudan ilişkili deneyimleri önceleyen ve kültürün dönüştürülebilirliğini esas alan bir eğitim görüşü olarak açıklar. Bu geniş çerçeve, bütüncül eğitimin aynı zamanda barış, sürdürülebilirlik, ekolojik okuryazarlık ve bireyin içsel ahlaki–ruhani gelişimi gibi değerleri de içermektedir (Babacan, 2016).

Bütüncül eğitim, insanı çok katmanlı bir varlık olarak ele alır. Bu yaklaşım, bireyi yalnızca bilişsel bir özne gibi görmez; zihinsel, duygusal, sezgisel, fiziksel, estetik ve ruhani yönlerinin bir bütün içinde var olduğunu kabul eder. Modern yaşamın insanın bu çok yönlü doğasını daraltma eğiliminde olduğu ve bireyin gelişiminin içsel denge, anlam arayışı ve yaşamla bağ kurma biçimleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Miller, 2019). Kişinin içsel benliği ile eylemleri arasındaki uyumun, ilişkilerin niteliğini ve öğrenmenin sahiciliğini doğrudan etkilediği de belirtilir (Palmer, 1998). Bu nedenle insanın tüm yönlerinin bir arada bir bütün olarak görülmesi hem gelişimin bütünlüğünü hem de öğrenme deneyiminin gerçekliğini korunur.

Bu teorik temel, öğrenmenin doğasını da çok boyutlu bir süreç olarak ele alır. Öğrenmenin sadece bilişsel süreçlerle sınırlanamayacağı; duyuşsal, sezgisel ve bedensel deneyimlerin de bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğu belirtilmektedir (Miller, 2019). Öğrencinin bir kavramı anlamlandırması, onu yalnızca zihinsel olarak temsil etmesiyle değil; kendi değerleri, geçmiş yaşantıları ve içsel yönelimleriyle ilişkilendirmesiyle mümkündür. Bu nedenle öğrenme, bireyin tüm varlık alanlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkan bütünsel bir yaşantı olduğu söylenebilir.

Öğrenmenin bağlamsal ve ilişkisel yönü, bütüncül eğitimin temel kavramsal boyutlarından biridir. Dewey (1938), her öğrenme yaşantısının birey ve çevresi arasındaki etkileşim tarafından şekillendiğini; deneyimin geçmişle ilişkili olduğu ölçüde anlam kazandığını belirtmektedir. Bu bağlamsal yaklaşım, öğrenmenin bireyin yaşam dünyasından bağımsız düşünülemeyeceğini gösterir. Bununla birlikte öğrenme; öğretmen, öğrenci ve konu arasındaki ilişkisel bağlam içinde gerçeklik kazanır (Palmer 1998). Bu noktada, öğrenmenin yalnızca bireysel bir süreç olmadığı; toplulukla kurulan ilişkiler ve belirli bir bağlam içinde geliştiği görülmektedir.

Bütüncül eğitim anlayışı, benlik gelişimini de bu bütünlük içinde ele alır. Deneyimin sürekliliğine dayanan yaklaşım, bireyin yeni yaşantılarını geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirerek kendisini yeniden yapılandırıldığını ortaya koyar (Dewey, 1938). İçsel bütünlüğe yapılan vurgu ise kişinin kendi değerleriyle uyumlu bir yaşam sürmesinin kimliğinin şekillenmesinde temel bir rol oynadığını gösterir (Palmer, 1998). Bu nedenle öğrenme, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla benliğini dönüştürdüğü bütüncül bir gelişim alanı hâline gelir.

Bu çerçevede bütüncül eğitim, insanın çok yönlü doğasını merkeze alarak öğrenmeyi yaşamın bütünlüğü içinde konumlandırır. Bireyin bilişsel, duygusal, bedensel ve ilişkisel açıdan dengeli gelişimini destekleyen bütüncül yaklaşım geniş bir teorik temel sunar.

Bütüncül Eğitimde Öğretim Tasarımı

Bütüncül eğitimde öğrenen, birbirine bağlı ilişkiler ağında yer alır; bu ağın içinde hem kendisine dair farkındalık kazanır hem de bağlantıları dönüştürme becerisini geliştirir (Miller, 2007). Öğrenme sürecinin değeri yalnızca ulaşılan sonuçla sınırlı değildir. Asıl önemli olan, yolculuğun öğrenciye neler kattığı, hangi deneyimlerin olduğu ve bu süreçte hangi bağlantıların kurulduğudur (Butcher & Kritsonis, 2008). Bu nedenle bütüncül öğretim, düşünce ile sezgi, beden ile zihin, ruh ile kalp, birey ile toplum ve insan ile doğa arasında köprü kurmayı amaçlayan çok yönlü bir yapıya dayanır (Miller, 2007). Bu bağlantılar öğretim tasarımının merkezinde yer alır ve öğrenmenin bilişsel, duygusal, sezgisel, bedensel ve toplumsal yönlerinin birlikte işlenmesini sağlar.

Düşünce ile sezgi arasındaki ilişki, bütüncül öğretimin önemli boyutlarından biridir. Geleneksel analitik yöntemlerle metafor, görselleştirme, yaratıcı yazma ve ruhu dinlendiren alıştırma gibi sezgisel teknikler bir arada kullanılabilir; böylece analiz ile sezgi arasında doğal bir denge oluşur (Miller, 2007; Nava, 2001). Öğrencinin bir konuyu anlamlandırması ise yalnızca bilişsel işlemlemeyle sınırlı kalmaz. Konu, bireyin iç dünyasıyla ilişkilendiği anda somutlaşır ve öğrenci için gerçek anlam taşımaya başlar. Bu nedenle konular, öğrenciyi topluma bağlayan bir köprü görevi görür (Miller, 2007). Bütüncül eğitimde ders içerikleri birbiriyle ilişkili, kesişen, birleşen ve çoğu zaman disiplinlerarası özellikler taşır (Babacan, 2016).

Zihin ile beden arasındaki bağ da bütüncül öğretimde önemli bir yer tutar. Öğrencinin zihin, kalp ve ruh düzeyinde yaşamın anlamını keşfedebilmesi için hareketli etkinlikler, dans ya da drama gibi yöntemlere başvurulabilir. Bu uygulamalar, öğrencinin zihinsel süreçleri ile duygusal deneyimleri arasında doğal bir köprü oluşturur (Miller, 2007; Miller, 2010). Bütüncül öğretim aynı zamanda ruhla olan bağlantıyı da önemser. Günlük rollerin arkasında yer alan ruh, insani yönleri besleyen ve iyiliği temel alan bir boyut taşır (Miller, 2007). Bu çerçevede ruhaniliğe dayalı eğitim anlayışı; insanların sevgi, adalet ve saygıya dayalı bir yaşam sürmesini ve teknolojinin yıkıcı etkilerinden uzak sağlıklı bir toplumsal düzenin oluşmasını destekler (Mosha, 2000; akt. Babacan, 2016).

Bireyin kendisi ile toplum arasındaki ilişki de öğretim tasarımının önemli bir bileşenidir. Öğrenenler sınıf, okul, bölge ya da dünya gibi çeşitli toplumsal alanlarda ilişkiler kurar; bu ilişkilerin niteliği bireyin kendisini nasıl konumlandığını etkiler (Miller, 2007). Bütüncül

eğitim, modernizmin rekabetçi ve tüketici eğilimleri yerine sevgi ve saygıyı temel alan bir toplumsal bağlılık kültürü oluşturmayı hedefler. Bu nedenle öğrencilere farklı bakış açıları geliştirebilmeleri ve empati kurabilmeleri için rol oynama, araştırma yapma ve yaşamlarıyla ilgili hikâyeler yazma gibi yöntemler sunulur (Miller, 2010). İnsan ile yeryüzü arasındaki bağın yeniden kurulması da bütüncül öğretimin önemli yönlerinden biridir. Sanayi toplumunun yapaylığı içinde doğanın temel sesleri unutulmaya yüz tutmuş olsa da, bireylerin kendilerini yaşam ağının bir parçası olarak görmeleri bütüncül öğrenme için gereklidir (Miller, 2007). Bu bağlantıların tümü birlikte düşünüldüğünde öğrenme yalnızca zihinsel bir faaliyet değil; fiziksel, ruhani, duygusal, sosyal ve estetik alanların tamamında gelişimi kapsayan çok boyutlu bir süreç hâline gelir (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi & Liaghatdar, 2012).

Bu ilişkisel çerçevenin ardından, öğretim sürecinin nasıl yapılandırıldığı da bütüncül yaklaşımın önemli bir boyutudur. Öğretim süreçleri temelde aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Miller, 2019). Aktarımsal yaklaşımda bilgi öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir akışla iletilir. İşlemsel yaklaşım, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve bilişsel süreçlerin daha etkin olduğu bir yapıya sahiptir. Dönüşümsel yaklaşımda ise amaç, öğrencinin kendisi, başkaları ve dünya ile kurduğu ilişkilerin derinleşmesi, yani öğrenmenin bütüncül bir deneyime dönüşmesidir. Bu üç yaklaşım birbirinden keskin sınırlarla ayrılmaz; dönüşümsel yaklaşım aktarımsal ve işlemsel unsurları içine alan daha geniş bir çerçeve sunar (Miller, 2019). Babacan'ın (2016) aktardığı Bach (2005) sınıflaması da öğretim yaklaşımlarının çeşitliliğini görünür kılar. Görev temelli, içerik temelli, süreç temelli ve ürün temelli yapıların yanı sıra bilişsel farkındalık, çoklu algı temelli etkinlikler, yaşantısal öğrenme ve özerklik temelli uygulamalar bu yaklaşımın farklı yönlerini oluşturur. Grup süreçleri, otantiklik ve işbirliğine dayalı etkinlikler ise dönüşümsel yaklaşımın ilişkisel ve deneyimsel boyutlarını güçlendirir (Babacan, 2016).

Öğrenme ortamının niteliği, bütüncül öğretim tasarımının temel parçalarından biridir. Sınıf iklimi yalnızca fiziksel bir alan olarak görülmez; öğrencinin deneyimlerini ve bağ kurma biçimlerini etkileyen ilişkisel bir ortamdır (Miller, 2019). Öğrencinin zihinsel, duygusal, sezgisel ve bedensel yönleri arasında bağ kurulmasını destekleyen bir sınıf düzeni öğrenmenin bütünsel niteliğini güçlendirir. Babacan (2016), hayal gücünü besleyen etkinliklerin dikkat ve etkileşimi artırdığını; öğretmenin derse farklı iletişim biçimleriyle başlamasının öğrenenle temas kurmayı kolaylaştırdığını belirtir. Sınıfın fiziksel olarak esneyebilmesi, öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı çalışmalar üretebilmesi ve estetik-kültürel unsurların öğrenme ortamında bulunması bu bütünlüğü tamamlar.

Değerlendirme süreçleri de bütüncül eğitimin kapsadığı geniş gelişim alanlarını göz önünde bulundurur. Miller (2019), değerlendirmenin tek bir çıktıyı ölçmekle sınırlı olmadığını; öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal, sezgisel ve yaratıcı yönleriyle bir bütün olarak anlaşılmasını hedeflediğini ifade eder. Bu nedenle değerlendirme yalnızca sonuca odaklanmaz. Öğrencinin öğrenme sürecinde kurduğu bağlantılar, deneyimleri ve anlam üretme biçimleri de değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Bütüncül eğitim standartlara ve testlere aşırı odaklanan yaklaşımlara itiraz eder; çünkü geleneksel değerlendirmeler ezbere ağırlık vermeleri, bütüncül öğrenmeyi ihmal etmeleri ve yüksek stres üretmeleri nedeniyle önemli sınırlılıklar barındırır (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi & Liaghatdar, 2012; Mitra & Wadegaonkar, 2024). Ayrıca geleneksel değerlendirme yöntemleri öğretmen merkezlidir ve öğrenmenin gerçek yaşam yansımalarını daha az görünür kılar. Oysa öğrenme gerçek dünyada gerçekleşiyorsa, değerlendirmelerin de benzer bağlamlarda yapılması gerekir. Böyle ortamlarda öğrenciler yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini ve yaşamla ilgili birçok beceriyi kendi özgün yollarıyla geliştirme imkânı bulurlar. Bu nedenlerden dolayı, öğrenme çıktılarının bilişsel, sosyo-duygusal ve fiziksel gelişimi birlikte ele alan bütüncül bir sistemle değerlendirilmesinin önemlidir (Torrance, akt. Mitra & Wadegaonkar, 2024).

Bütüncül değerlendirme çocuğun yalnızca akademik yönlerini değil, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların tamamını içerir. Fiziksel gelişim, sosyo-duygusal ve etik gelişim, bilişsel alan, dil ve okuryazarlık gelişimi ve estetik–kültürel yönlerin birlikte değerlendirilmesi çocuğun zaman içinde nasıl ilerlediğine dair kapsamlı bir tablo sunar (Mitra & Wadegaonkar, 2024). Doğru–yanlış temelli sonuçların ötesine geçen bu yaklaşım süreç, yaratıcılık, problem çözme ve bağlam içinde uygulama gibi unsurları da içerir. Öğrenme sürecinin doğal akışına yerleştirilen bütüncül değerlendirme, öğretmenlere doğrudan gözlem, ürün analizi, portfolyo değerlendirmeleri ve farklı etkinlik türlerinden kanıt toplar. Bu yaklaşım çocuğun yalnızca ne bildiğini değil; nasıl öğrendiğini, öğrendiklerini nasıl uyguladığını ve öğrenme sürecine nasıl katıldığını görünür kılmayı amaçlar. Süreç odaklı olması ve gelişimi zaman içinde izlemesi, öğretmenlere öğrencilerin güçlü yönleri ile destek gerektiren alanlarını daha geniş bir perspektiften değerlendirme olanağı sunar (Mitra & Wadegaonkar, 2024).

Farklılaştırılmış Öğretimin Teorik Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sınıfa birbirlerinden farklı hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme tercihleri ve ilgi alanlarıyla geldikleri gerçeğine dayanır. Öğretimin, tüm öğrencilere tek bir öğrenme yolu sunmak yerine; bireysel farklılıklara duyarlı, esnek ve seçenekler sunan bir yapı kazanması gerekir (Tomlinson, 2014). Bu yönüyle öğretim, herkesin aynı şekilde davranmasını bekleyen bir düzen olmaktan çıkar; öğrencilerin güçlü yönlerini destekleyen kapsayıcı bir öğrenme ortamına dönüşür.

Öğrenme, öğrencinin önceki deneyimleri üzerine kurulur ve aktif katılım gerektirir. Tomlinson (2001), öğrencilerin öğrenmeye farklı noktalardan başladığını belirtir ve bu nedenle her öğrenci için uygun giriş noktaları oluşturulması gerektiğini ifade eder. Öğrencinin mevcut düzeyi ile hedef arasındaki mesafeyi öğretim aracılığıyla kapatmak, öğretmenin planlamasında temel bir unsurdur. İçerik, süreç ve ürün; hedefler korunarak öğrenci gereksinimlerine göre uyarlanabilir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci çeşitliliğini öğrenme için doğal bir zenginlik olarak görür. Gardner’ın (1993) çoklu zekâ kuramı, bireylerin farklı bilişsel güçlü yönlere sahip olduğunu kabul ederek bu yaklaşımın kuramsal temelini destekler. Öğrencilerin öğrenme yollarının çeşitliliği, öğretim sürecine değer katar ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar. Bu öğretim modeli, öğrenme ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun koşulları sağlamak amacıyla birden fazla bilişsel kuramın bir araya gelmesiyle şekillenmiştir. Demir (2013), bu yaklaşımın temel dayanaklarını şu kuramlar üzerinden açıklar:

- Piaget’in yapılandırmacı kuramı,
- Vygotsky’nin Yakınsal Gelişim Alanı kuramı,
- Gardner’ın çoklu zekâ kuramı,
- Beyin temelli öğrenme kuramı,
- Probleme dayalı öğrenme kuramı.

Yapılandırmacılık: Bilginin nasıl oluştuğunu açıklayan bir kuramdır. Birey, bilgiyi kendi yaşantıları doğrultusunda anlamlandırır. Karşılaşılan yeni durum, bilgi ya da kavramlar; kişinin önceden sahip olduğu anlamlar ve zihinsel yapılarla ilişkilendirilir. Eğer bu yapılar yeni bilgiyle uyum sağlamazsa ya mevcut yapı değiştirilir ya da tamamen yeni bir yapı kurulur (Senemoğlu, 2013).

Yakınsal Gelişim Alanı: Vygotsky’nin ortaya koyduğu Yakınsal Gelişim Alanı, bireyin mevcut gelişim düzeyinin ötesine, ancak rehberlik desteğiyle ulaşabileceği öğrenme potansiyelini ifade etmektedir. Birey, belirli bir bilişsel düzeye bağımsız olarak ulaştıktan sonra, bu düzeyin ilerisine geçebilmek için öğretmen ya da daha yetkin bir akranın desteğine ihtiyaç duyar. Yakınsal gelişim alanında öğrenme, sosyal etkileşim ve iş birliği süreçleri aracılığıyla

gerçekleşmektedir. Ayrıca, bireylerin bağımsız öğrenme düzeyleri ile rehberliğe duydukları gereksinim de farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğretim, öğrencinin gereksinimlerini dikkate alarak planlanmalı; etkinlikler bireysel desteği ve işbirlikli öğrenmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlenmelidir (Avcı ve Yüksel, 2018).

Beyin Temelli Öğrenme: Bilgilerin öğrenciye doğrudan aktarılmasından çok, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasını esas alan bir yaklaşımdır. Öğrenme sürecinde geçmiş yaşantılarla kurulan bağlantılar sayesinde öğrencinin beyni aktif tutulur; ezbere değil düşünmeye sevk eden bir ortam oluşturulur. Öğrencinin merakını uyandırarak beynin birden fazla bölgesini aynı anda harekete geçiren bu anlayış, yenilikçi ve keşfedici bireylerin gelişimine katkı sağlar (Polat, 2014).

Problem Temelli Öğrenme: Öğrenciler, gerçek yaşamdan alınan ya da yapılandırılmış problemlerle karşılaşır. Öncelikle öğrenme durumları ve hedefleri konusunda destek alırlar. Ardından araştırmalar yapar, bilgilerini paylaşır ve çözümler üzerine tartışır. Öğrenme süreci, öğretmen ve akranlardan alınan geri bildirimlerle sürekli gözden geçirilir. Bu süreç sayesinde öğrencilerin problem çözme becerileri, motivasyonları, kendi kendine ve bağımsız öğrenme özellikleri gelişir (Kılınç, 2007)

Farklılaştırılmış öğretimin temelinde, öğrencinin öğrenme sürecine yön veren üç değişken yer alır: hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili.

- Hazırbulunuşluk, öğrencinin hedeflenen bilgi ve beceriye olan yakınlığını ifade eder (Tomlinson, 2001).
- İlgi, öğrencinin öğrenmeye bağlanma biçimidir ve motivasyonu artırır (Tomlinson, 2014).
- Öğrenme profili, öğrencinin bilgiyi işleme ve tercih ettiği çalışma biçimlerini kapsar (Tomlinson, 2001, 2014).

Gardner'ın (1993) çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenme profillerindeki bu çeşitliliği kuramsal açıdan güçlendirir ve öğrencilerin kendi güçlü yönleri üzerinden öğrenme fırsatı bulabileceklerini ortaya koyar.

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Ortamları

Farklılaştırılmış öğretim, sınıf içi uygulamaların esnekliğini de ön plana çıkarır. Tomlinson ve Imbeau (2010), farklılaştırmanın yalnızca materyalleri çeşitlendirmekten ibaret olmadığını; sınıf yönetimi, gruplama, değerlendirme ve öğrenme ortamının düzenlenmesi gibi birçok boyutta öğretmenin duyarlı bir liderlik üstlenmesini gerektirdiğini vurgular. Öğretmen, öğrencilerin gelişimsel konumlarını izleyerek süreci sürekli yeniden düzenler ve öğretimi herkese aynı kalan sabit bir yapı olmaktan çıkarır. Öğrenme ortamının psikolojik olarak destekleyici olması, öğrencinin öğrenmeye hazır oluşunu artırır. Öğrencinin kendisini güvende hissetmesi ve risk almaya açık olması öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar (Tomlinson 2014). Bu nedenle sınıf atmosferi, yalnızca fiziksel bir alan değil; aynı zamanda öğrencinin duygu durumunu gözeten bir öğrenme iklimidir.

İnsanlar; duygusal, zihinsel, fiziksel ve psikolojik yönlerden birbirinden farklıdır ve bu farklılıklar hem genetik hem de çevresel etkenlerle oluşur. Bu çeşitlilik doğal olarak eğitim ortamlarına da yansır. Öğrencilerin öğrenme hızları, bilişsel becerileri, öğrenme yolları, sahip oldukları ön bilgiler ve sosyoekonomik durumları eğitim sürecinde görülen temel bireysel farklılıklar arasında sayılabilir (Avcı ve Yüksel, 2018).

Kavut (2024), farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak; içeriğin türünü ve düzeyini çeşitlendiren, öğrencilere seçim yapma fırsatı tanıyan ve farklı ürünlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayan olumlu bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtir. Ayrıca farklılaştırmanın sürekli uyum sağlayan bir yapıya sahip olduğunu vurgular.

Prater (2006), farklılaştırılmış öğretimin öne çıkan özelliklerini şu şekilde ifade eder:

- Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınmasını zorunlu kılar.
- Her öğrencinin öğrenme sürecinden eşit biçimde yararlanmasını destekler.
- Nicel ölçümlerden çok nitel değerlendirmelere odaklanır.
- Öğrenmeyi daha ayrıntılı ve derinlemesine değerlendirmeye olanak tanır.
- İçerik, süreç ve ürün boyutlarını kapsayan çoklu bir yaklaşım sunar.
- Öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciyi konumlandırır.
- Sınıf çapında, grup çalışması ve bireysel öğrenmenin birlikte kullanılmasını mümkün kılar.
- Sürekli değişen ve uyum sağlayan bir yapıya sahiptir.

Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretim, “herkese aynı” anlayışına dayalı geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek, “her öğrencinin ihtiyacı olan öğrenme yolu” ilkesini benimser. Öğretmen, öğrencilerin güçlü yönlerini destekleyen seçenekler sunarak; onların öğrenme sürecine aktif biçimde katılabileceği kapsayıcı bir öğretim ortamı oluşturur.

Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulama Boyutları

Farklılaştırılmış öğretimde uygulama beş boyutta ele alınabilir. Bunlar; içeriğin farklılaştırılması, içeriğe erişim, öğrenme süreci ve ortamı, ürün çıktılarının farklılaştırılması, değerlendirme boyutlarıdır.

İçeriğin farklılaştırılması: Öğrencilerin öğrenilecek kavramlara ve bilgiye kendi hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri doğrultusunda erişebilmesini amaçlayan bir öğretim düzenlemesidir. Tomlinson (2001), içeriğin tüm öğrencilere tek biçimde sunulmasının öğrenme fırsatlarını daralttığını; bunun yerine, öğrencilerin konuya erişebilmesi için birden fazla yol oluşturmaının öğrenmeyi daha kapsayıcı kıldığını belirtir. Bu bağlamda içerik, yalnızca öğrenilecek bilgi değil, aynı zamanda öğrencinin bu bilgiye nasıl ulaşacağıyla da ilgilidir. Dolayısıyla öğretmen, içeriği farklı düzeylerde okuma materyalleri, alternatif açıklamalar ya da çeşitli sunum biçimleriyle zenginleştirerek öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt verir (Tomlinson, 2001).

Tomlinson (2014), içerik farklılaştırmasının temel amacının öğrencilerin aynı öğrenme hedeflerine kendi yollarıyla ulaşmalarını sağlamak olduğunu vurgular. Öğretmen, tüm öğrenciler için “temel bilgi ve anlayışları” sabit tutarken bu hedeflere ulaşmayı destekleyen yolları esnek hâle getirir. Böylece bazı öğrenciler için içerik daha erişilebilir hâle getirilirken, daha ileri düzeyde olan öğrenciler için içerik derinleştirilir. Bu yaklaşımda içerik değişse de öğrenme hedefleri değişmez; değişken olan yalnızca öğrencinin hedefe ulaşırken kullandığı kaynaklar, araçlar ve destek düzeyidir (Tomlinson, 2014). İçeriğin farklılaştırılmasında önemli bir başka unsur, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek düzeylerinin belirlenmesidir. Tomlinson (2014), bazı öğrencilerin öğrenme sürecinde daha yapılandırılmış materyallere ihtiyaç duyabileceğini, diğer öğrencilerin ise daha açık uçlu ve derinlemesine incelemeye dayalı içeriklerle çalışabileceğini ifade eder. Bu nedenle içerik; özetler, kavram haritaları, yönlendirici sorular, görsel destekler gibi araçlarla desteklenebileceği gibi; ileri seviye öğrenciler için ek okuma materyalleri, daha karmaşık bağlantılar veya analiz gerektiren içeriklerle genişletilebilir.

İçeriğe erişim: Öğretimin tek bir kaynağa bağlı kalması, öğrenme çeşitliliğini karşılamak için yeterli değildir (Tomlinson & Imbeau, 2010). Bu nedenle içerik farklılaştırması, aynı kavramın birden fazla materyal türüyle sunulmasını içerir. Örneğin bir konu; görsellerle desteklenmiş anlatımlarla, hikâyeleştirilmiş metinlerle ya da daha akademik açıklamalarla işlenebilir. Böylece öğrenciler, güçlü oldukları öğrenme yollarını kullanarak içeriği anlamlandırabilirler. Gardner’ın (1993) çoklu zekâ kuramı da içerik farklılaştırmasına kuramsal bir temel sağlar. Gardner, bireylerin farklı zekâ alanlarında güçlü yönleri olduğunu; bu

nedenle öğrenme sürecinin tek bir zihinsel kanala indirgenemeyeceğini ifade eder. Bu bakış açısı, içeriğin farklı zekâ türlerine hitap edecek biçimde düzenlenmesini destekler. Örneğin, sözel-dilsel zekâsı baskın olan öğrenciler için metin temelli açıklamalar etkili olurken, görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan öğrenciler grafikler, diyagramlar veya görsel temsil biçimleriyle daha iyi öğrenebilir. Böylece içerik, öğrencilerin bilişsel çeşitliliğini yansıtan çoklu yollarla sunulur.

Öğrenme sürecinin ve ortamının farklılaştırılması: Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin içerikle etkileşim kurma ve anlam oluşturma yollarının birbirinden farklı olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır. Öğrenme sürecinin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre uyarlanması öğrenmenin niteliğini artırdığı belirtilmektedir (Tomlinson, 2001).

Süreç, öğrencinin içeriği keşfetmesini, anlamlandırmasını, uygulamasını ve yeni ilişkiler kurmasını destekleyen etkinliklerden oluşur. Süreç farklılaştırmasının özünde, öğrencilerin düşünmeye teşvik eden görevlerle meşgul edilmesi yer alır. Öğretmen, tüm öğrenciler için aynı temel hedefleri korur ancak bu hedeflere ulaşmayı sağlayan etkinliklerin niteliğini ve karmaşıklığını esnek biçimde düzenler. Böylece bazı öğrenciler daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş etkinliklerle ilerlerken, ileri düzeydeki öğrenciler açık uçlu, problem çözmeye dayalı ya da üst düzey bilişsel süreçler gerektiren etkinlikleri tercih edebilir (Tomlinson, 2014).

Öğrenme süreci, sınıf ortamının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Tomlinson ve Imbeau (2010), öğrenme ortamının öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve bilişsel çabasını doğrudan etkilediğini belirtir. Öğrencilerin öğrenmeye anlamlı biçimde katılabilmeleri için ortamın güven veren, ilişkileri destekleyen ve farklı yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir yapıda olması gerekir. Tomlinson (2014), ortamın yalnızca fiziksel düzenlemelerden ibaret olmadığını; öğrencilerin risk almaya istekli olması, düşüncelerini ifade edebilmesi ve görevlerde kalabilmesi için ortamın destekleyici ve kapsayıcı olması gerektiğini ifade eder. Böyle bir ortam, farklılaştırılmış süreç etkinliklerinin etkisini artırır ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekler.

Öğrenme süreci ve ortamı arasındaki ilişki, öğrencilerin çalışma düzenlerinin farklılaştırılmasıyla daha belirgin hâle gelir. Tomlinson ve Imbeau (2010), öğrencilerin aynı etkinliği farklı grupta biçimleriyle (bireysel çalışma, ikili eşleşme, küçük grup çalışması, esnek gruplar vb.) gerçekleştirebileceğini; bu grupta biçimlerinin öğrencilerin öğrenme profilleri, ilgi alanları ve hazırbulunuşlukları doğrultusunda değiştirilebileceğini ifade eder. Böylece süreç, ortamın sunduğu esneklik aracılığıyla kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine dönüşür.

Ürünlerin/çıktılarının farklılaştırılması: Öğrencilerin öğrendiklerini göstermeleri için birden fazla seçenek sunmayı ifade eder. Tomlinson (2001), ürünün öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin kavramları, becerileri ve anlayışları ne ölçüde edindiklerini ortaya koyan bir yapı olduğunu belirtir. Bu nedenle ürün farklılaştırması, öğrencilerin aynı öğrenme hedeflerini karşılayacak biçimde ancak kendi ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine uygun yollarla performans göstermelerine imkân tanır. Ürün farklılaştırması, öğrencilerin yalnızca seçim yapmasına izin vermekle sınırlı değildir; ürün seçeneklerinin öğrenme hedefleriyle uyumlu olarak tasarlanması da gerekir (Tomlinson, 2014). Bir öğrenci bu hedefleri yazılı ortaya koyabilirken, bir başkası sunum, model, proje, performans ya da görsel bir çalışma ile aynı hedefi karşılayabilir. Ürünler farklılaşsa da ölçülen temel bilgi ve anlayışlar değişmez. Böylece değerlendirme hem eşitlik ilkesini korur hem de bireysel farklılıklara uyum sağlar.

Ürün geliştirme sürecinde bazı öğrencilerin daha fazla yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaç duyarken, diğerleri ise daha bağımsız çalışarak yaratıcı ve kapsamlı ürünler ortaya koyabilir.

Bu doğrultuda öğretmen; kontrol listeleri, örnek ürünler, açıklayıcı kriterler veya aşamalı görev yönlendirmeleri gibi araçlarla bazı öğrencileri süreç boyunca destekleyebilir. Daha ileri düzeydeki öğrenciler için ise ürün görevlerinin zorluğu artırılabilir ya da daha üst düzey düşünme gerektiren tasarımlar talep edilebilir (Tomlinson, 2001). Farklı ürünler, öğrencilerin öğrenme profillerini yansıtmaya fırsatı sunduğu için öğrenme motivasyonunu artırabilmektedir (Tomlinson & Imbeau, 2010). Öğrencilerin ürün geliştirme sürecinde kendilerini farklı yollarla ifade edebilmeleri, sınıf içinde hem bireysel hem de sosyal açıdan daha güçlü bir katılım sağlar. Ürün farklılaştırması; öğrencilerin güçlü yönlerine dayalı üretim yapmalarını desteklediğinden öğrenmenin kalıcılığını ve derinliğini artırır.

Değerlendirme: Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak için programın başından sonuna kadar uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gereklidir. Öğrencilerin ön bilgileri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme profilleri hakkında bilgi edinmek amacıyla süreç öncesinde ön değerlendirme yapılır ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler farklılaştırma uygulamalarının temelini oluşturur. Öğretim süreci ilerlerken öğrencilerin öğrenmesini izlemek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır. Sürecin sonunda ise öğretimin eksik yönlerini belirlemek, sonraki adımları planlamak ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini görmek amacıyla son değerlendirme yapılır (Heacox, 2002 akt. Çam, 2013).

Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Temel Yöntem ve Modeller

Farklılaştırılmış öğretimde amaç, tüm öğrencilerin aynı öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlarken, bu hedefe giden yolları öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre esnetebilmektir. Bu nedenle öğretim süreci tek biçimli bir akış yerine, öğrencilerin öğrenmeye farklı giriş noktaları bulabileceği bir yapı olarak düzenlenir. Tomlinson’a göre öğretim, bireysel farklılıkları dikkate aldığı daha kapsayıcı ve daha işlevsel bir niteliğe kavuşur (Tomlinson, 2014).

Bu yaklaşımın temel araçlarından biri, aynı kavram veya becerinin farklı zorluk düzeylerinde işlendiği *Katlı Öğretim* düzenlemeleridir. Katlı görevler, öğrencilerin aynı hedefe yönelmesini sağlar ancak hedefe ulaşmak için kullanılan görevlerin derinliği, soyutluk düzeyi veya işlem basamakları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişir (Tomlinson, 2001). Bu yöntem, öğrencilerin “ne çok kolay ne de gereğinden fazla zor” bir görevle çalışmasını sağlamayı amaçlar; böylece sınıfın doğal farklılıkları öğrenme sürecinin içine dengeli biçimde yerleştirilmiş olur.

Sınıf içinde en çok kullanılan uygulamalardan biri de *İstasyon Tekniğidir*. İstasyonlar, öğrenme hedefine farklı materyaller, farklı etkinlik türleri veya farklı işlem yolları üzerinden ulaşmayı mümkün kılan küçük çalışma alanlarıdır. Öğrenciler istasyonlar arasında belirli bir sırayla dolaşabilir veya öğretmenin yönlendirmesine göre farklı sürelerde çalışabilirler. Böyle bir yapı, öğretmenin küçük gruplarla daha yakından çalışmasına olanak tanırken, diğer öğrencilerin de bağımsız biçimde ilerleyebilmesini sağlar (Tomlinson, 2014).

İstasyonlarla ilişkili bir diğer yöntem olan *Öğrenme Merkezleri*, öğrencilerin ilgi alanlarına, güçlü yönlerine veya öğrenme profillerine göre seçebilecekleri zenginleştirilmiş etkinlik alanlarıdır. Öğrenme merkezlerinde yer alan görevler öğrencilerin çeşitli becerilere dayalı olarak kendi hızlarında ilerleyebilmelerini sağlar. Tomlinson, bu tür merkezlerin sınıf içinde öğrencinin merakını ve içsel motivasyonunu artırarak öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiğini belirtir (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla özerklik kazanmasını destekleyen *Seçimli Görev Modelleri*, farklı seçenekler arasından seçim yaparak aynı hedefe ulaşmayı mümkün kılar. Görev menüleri, seçim tabloları veya seçenek kartları gibi araçlar, öğrencinin hem süreci hem de ortaya koyduğu ürünü kendi tercihleri doğrultusunda şekillendirmesine imkân tanır. Bu

durum, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu artırırken, sınıf içinde çeşitliliğe dayalı bir atmosfer oluşturur (Tomlinson, 2001).

Bu çekirdek yöntemlerin yanında Tomlinson, öğrencilerin güçlü oldukları alanlarda ilerlemesini destekleyen uygulamaların da farklılaştırılmış öğretimde önemli bir yer tuttuğunu vurgular. *Öğrenmeyi sıkıştırma (compacting)* bu uygulamaların başında gelir. Öğrencinin belirli konularda zaten ustalaştığı durumlarda gereksiz tekrar kaldırılır ve öğrenci daha üst düzey bir görevle çalışmaya yönlendirilir. Bu yöntem hem zaman kazandırır hem de öğrencinin potansiyelini sürdürmesine yardımcı olur (Tomlinson, 2001).

Benzer şekilde, öğrencilerin belirlenmiş hedefler doğrultusunda kendi çalışmalarını planlamalarına imkân tanıyan *öğrenme sözleşmeleri*, öğretmenin bireyselleştirilmiş görevleri daha sistemli şekilde takip etmesine yardımcı olur. Sözleşmeler, öğrencinin hem sorumluluk almasını hem de kendi öğrenme sürecini yönetebilmesini destekler (Tomlinson, 2014). Sınıfın düzenli akışını sürdürmek için kullanılan bağlayıcı (anchor) etkinlikler, öğrencilerin her zaman üzerinde çalışabilecekleri sabit bir görev sağlar. Bu etkinlikler hem sınıf yönetimini kolaylaştırır hem de öğrencinin boşa zaman geçirmeden sürekli bir öğrenme akışı içinde olmasını sağlar (Tomlinson, 2001).

Öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı olarak yürüttükleri *bağımsız araştırmalar ve projeler*, farklılaştırılmış öğretimin yüksek düzey bilişsel katılım sağlayan yöntemleri arasındadır. Öğrenci kendi merakını takip ederek bir konu hakkında derinlemesine araştırma yapar, bilgiyi yeniden yapılandırır ve özgün bir ürün ortaya koyar. Bu süreç, öğrencinin bağımsızlık ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren önemli bir yapı sunar (Tomlinson, 2014).

Öğretimde çeşitlilik sağlayan bir diğer çekirdek düzenleme, öğrencilerin zaman zaman benzer düzeydeki akranlarıyla, zaman zaman da daha heterojen gruplarla çalışmasını sağlayan *esnek gruplama* yaklaşımıdır. *Esnek gruplama*, sabit ve etiketleyici düzenlemelerden kaçınarak öğrencilerin farklı çalışma biçimleri içinde gelişim göstermesine imkân tanır. Tomlinson, bu hareketli ve değişken sınıf dinamiğinin farklılaştırılmış öğretimin temel şartlarından biri olduğunu belirtir (Tomlinson, 2010). Tüm bu yöntemler, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca “çeşitli stratejiler” değil, öğrencilerin öğrenmeye farklı yollarla katılmasını sağlayan bütüncül bir pedagojik yaklaşım olduğunu gösterir. *Katlı öğretim, istasyon tekniği, öğrenme merkezleri ve seçimli görev modelleri* gibi uygulamalar sınıfın heterojen yapısını bir engel değil; öğrenme sürecini zenginleştiren bir kaynak hâline getirir. Böylece öğrenciler hem ortak hedeflere yönelir hem de bu hedeflere kendi yollarıyla ulaşma fırsatı bulurlar.

Bütüncü Yaklaşım ve Farklılaştırılmış Öğretim Arasındaki Pedagojik Kesişimler

Bütüncül yaklaşım ve farklılaştırılmış öğretim, öğrenmenin öğrencilerin deneyimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendiğini kabul eden iki anlayıştır. Öğrenmenin yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması; öğrencinin yaşantılarıyla bağlantı kurduğunda anlam kazanması gerektiği görüşü de bu ortak zemini destekler (Dewey, 1938). Tomlinson’ın, öğretimin öğrencilerin farklı başlangıç noktalarına ve öğrenme hızlarına göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşımı, bu ortak zemine katkı sağlar (Tomlinson, 2001; 2014). Böylece öğrenmenin doğal çeşitliliği, öğretim sürecinin temel bir parçası hâline gelir.

Bütüncül eğitim, öğrencinin yalnızca zihinsel değil; duygusal, sosyal ve fiziksel yönleriyle birlikte gelişmesine odaklanır (Miller, 2019). Farklılaştırılmış öğretim ise bu çok yönlü yapıyı, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenen esnek bir öğretim anlayışıyla destekler. Bu sayede her iki yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan ve gelişimini çok yönlü ele alan ortak bir anlayışta birleşir. Benzer şekilde, Dewey (1938), öğrenmenin değerinin, öğrencinin yeni yaşantıları ile önceki deneyimleri arasında kurulan bağla ortaya çıktığını belirtir; bu bağ güçlendiğinde öğrenme daha kalıcı ve anlamlı hâle gelir. Tomlinson (2014) ise öğrencilerin aynı noktadan yola çıkmadığını ve aynı hızda ilerlemediğini vurgular; bu nedenle öğretimin,

öğrencinin bulunduğu yerden destek sunacak biçimde esnek olması gerektiğini ifade eder. Böylece her iki yaklaşım da öğretimin, öğrenciyi kendi gelişim çizgisi içinde ileri taşıyan bir süreç olması gerektiği fikrinde birleşir.

Palmer'ın (1998) öğretmenin kimliği ve bütünlüğü üzerine yaptığı vurgu, iki yaklaşımın pedagojik kesişiminin daha içsel bir boyutunu oluşturur. Palmer'a göre öğretmen, bilgiyi aktaran bir figür olmanın ötesinde, kendi değerleri, niyetleri ve varoluşuyla öğrenme ortamını şekillendiren bir bütünlük taşıır. Öğretmenin içsel uyumu, sınıfta güven ve açıklık duygusunun oluşmasını sağlar; bu da öğrenme topluluğunun niteliğini doğrudan etkiler. Tomlinson ve Imbeau'nun (2010) farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenin hem yönlendirici hem de esnek bir lider olması gerektiğini açıklayan yaklaşımı, Palmer'ın bu bütünlük anlayışıyla doğrudan örtüşür. Öğretmen, sınıfın akademik yapısını olduğu kadar duygusal iklimini de şekillendirdiğinde hem bütüncül eğitimin ruhuna hem de farklılaştırılmış öğretimin gerektirdiği duyarlılığa uygun bir pedagojik ortam ortaya çıkar.

Bütüncül öğrenme, öğrenmeyi yalnızca bireysel süreçlerin toplamı olarak değil, toplumsal ilişkiler ve ekolojik bağlarla bütünleşen bir etkinlik olarak tanımlar ve sınıf ortamının öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal yönelimlerini de desteklemesi gerektiğine vurgu yapar (Miller, 2019). Farklılaştırılmış öğretim için sınıf içinde güçlü bir öğrenme topluluğu oluşturma ve öğrencilerin birbirleriyle anlamlı ilişkiler kurabilmeleri amacıyla öğretmenin bilinçli olarak düzenlemeler yapması gerektiğini vurgulanır (Tomlinson, 2014). İki yaklaşımın da benzer öğelere vurgu yaptığı görülmektedir. Öğrencinin yalnızca birey olarak değil, topluluk içinde öğrenen bir varlık olarak görülmesi, sınıfın pedagojik atmosferini zenginleştirir ve öğrenmeyi hem bütüncül hem de farklılaştırılmış bir yapıya taşır.

Dewey, öğrenme ortamının tüm öğrenciler için aynı biçimde işleminin mümkün olmadığını; öğretimin, öğrencilerin önceki yaşantılarına ve gelişim çizgilerine göre şekillenmesi gerektiğini vurgular (Dewey, 1938). Bu nedenle farklılıklar, öğretimi yönlendiren doğal bir unsur olarak görülür. Tomlinson da içeriğin, sürecin ve ürünün öğrencilerin gereksinimlerine göre çeşitlendirilmesini savunur; bu yaklaşım Dewey'in deneyim temelli bakışıyla örtüşür (Tomlinson, 2001). Böylece öğretim, standart bir kalıp olmaktan çıkar ve öğrencilerin kişisel, sosyal ve düşünsel farklılıklarını tanıyan bir yapıya dönüşür. Bu anlayış, hem Dewey'in bireyin deneyimlerine saygı duyan eğitim felsefesinin hem de farklılaştırılmış öğretimin öğrenci merkezli yapısının ortak sonucudur.

Bu iki yaklaşımın ortak noktasında, öğrenmenin öğretmen rehberliği ve sınıf içi etkileşimle şekillenen bir süreç olduğu anlayışı bulunur. Bütüncül eğitim, öğrencinin tüm yönleriyle gelişimini önemserken; farklılaştırılmış öğretim bu gelişimin öğretim sürecinde görünür olmasını sağlayan yollar sunar. Böylece öğrenme, yalnızca bireysel çabadan ibaret olmaktan çıkar ve öğrencinin gereksinimlerine yanıt veren, çok yönlü bir deneyime dönüşür. Bu nedenle her iki yaklaşım, eğitim uygulamalarında birbirini sürekli destekleyen bir yapı oluşturur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, eğitimde parçalanma sorununun yapısal temelleri ele alınmış; bütüncül eğitim yaklaşımı ile farklılaştırılmış öğretimin bu parçalanmayı azaltan iki temel pedagojik çerçeve sunduğu görülmüştür. Dewey, Miller ve Tomlinson'ın görüşleri birlikte değerlendirildiğinde; öğrencinin deneyimlerinin birbirine bağlı olması, öğrenmenin çok boyutlu ilerlemesi ve öğretimin öğrencilerin farklı özelliklerini dikkate alması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenin sınıftaki tutumu, ilişkilerin niteliği ve sınıf ortamının duygusal yapısı da öğrenmenin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Bütüncül eğitim anlayışı, öğrencinin yalnızca akademik yönüne değil; duygusal, sosyal, estetik ve içsel gelişimine de önem verir. Farklılaştırılmış öğretim ise her öğrencinin farklı şekilde öğrenebileceğini kabul ederek, hedefine kendi yolu ile ulaşmasını destekler. Bu iki yaklaşımın ortak noktasında ise öğrenciye değer vermek ve öğrenmeyi herkes için daha erişilebilir hâle getirmek yer alır.

Sonuç olarak, bütüncül eğitim ve farklılaştırılmış öğretimin birlikte uygulanması; eğitimde parçalanmanın azaltılmasına, öğrencilerin daha dengeli ve kapsayıcı bir biçimde gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu sürecin etkili ilerlemesi için uygulayıcıların desteklenmesi ve sahadaki ihtiyaçların sürekli olarak izlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışmanın yazım sürecinde; dil, anlatım ve biçimsel düzenlemelerde destek almak amacıyla sınırlı düzeyde yapay zekâ tabanlı yazılım desteğine başvurulmuştur. Çalışmadaki tüm bilimsel içerik, araştırma bulguları, değerlendirmeler ve yorumlar tamamen araştırmacıya ve dayandığı kaynaklara aittir.

KAYNAKÇA

Altan, M. Z. (2011). *Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 53–59.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22592/241313>

Altan, M. Z. (2012). *Eğitim, çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: Ahlâkî zekâ*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1), 137–144.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45185/565776>

Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2022). *Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan*. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5(1), 68–77.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/issue/72044/1085256>

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış Öğretim Teori ve Uygulama*. (4.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Badjanova, J., & Ilisko, D. (2014). *Holistic philosophy-based teaching approaches in Latvian primary schools: Primary education teachers' view*. In V. Dislere (Ed.), Proceedings of the International Scientific Conference “Rural Environment. Education. Personality” (pp. 22–28). Jelgava: LLU.

<https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2014/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2014proceedings.pdf>

Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=9nTgU9qkbeD8Tnt-H_IMwQ&no=Bp_Lt072tPzAUrTNOKAFIQ

Butcher, J., & Kritsonis, W. A. (2008). *A national perspective: Utilizing the postmodern theoretical paradigm to close the achievement gap and increase student success in public education in America*. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 25(4), 1–7.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499482.pdf>

Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=iJBl-hFa4m6UvuFWaFm-Bg&no=fV3Ja5aE6FOWQCrr6T4uLA>

Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=y99Gynpd-w8WEk0xNPp7BQ&no=cF1maYVjh5etpqn3QtIVag>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). Basic Books.

Gültekin, M., Cigerci, F. M., & Merç, A. (2013). *Holistic education*. *Journal of Education and Future*, (3), 53–60.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/174166>

Kavut, B. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim*. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 62–79.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3920509>

Kılınç, A. (2007). *Probleme dayalı öğrenme*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561–578.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819091>

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). *Holistic education: An approach for 21st century*. *International Education Studies*, 5(2), 178–186.
<https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>

<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/17024>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

<https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum: Understanding the hidden curriculum through art*. University of Toronto Press.

Miller, J. P. (2010). *Whole child education*. University of Toronto Press.

Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press.

Mitra, G., & Wadegaonkar, A. (2024). *Multidimensional holistic assessment framework (HAF): A case study of exploring the discourses from elementary school teachers*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(1), 51–69.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2024.363>

<https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2341>

Nava, R. G. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. *Foundations of Educational Renewal*.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Polat, M. (2014). *Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir?* Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 265–271.

<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28.polat.pdf>

Prater, M. A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. Pearson Allyn & Bacon.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. bs.). Yargı Yayınevi.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

BÖLÜM 9

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF SUPERVISORY FEEDBACK QUALITY

BEGUM CEYLAN¹

Introduction

Teaching practice is highly important in teacher training programs in order for pre-service teachers to gain enough experience before the real classroom experience. This can be achieved through micro teaching experiences through lessons and separate Teaching Practice lessons within the teacher training undergraduate programs. Çoban (2015) states that with these ways, it will be possible for a pre-service teacher to gain the necessary qualifications required to be a teacher and to get ready for the job. Teacher training programs provide both theoretical and practical courses for pre-services teachers. Therefore, they should be involved in teaching practices enough to be able to make use of the theoretical knowledge they get through those theoretical courses and to learn about the new classroom applications (Sarıtaş, 2007). Parallel to what is said, as stated in the Teacher Training Undergraduate Programs prepared by the Higher Education Council (HEC) (2018) in Türkiye, it is important to have a balance between theory and practice in teacher education.

¹ Lec. Dr., Istanbul University-Cerrahpaşa, School of Foreign Languages, Orcid: 0000-0002-6549-5951

Integrating practice into theory and getting support from a supervisor during teaching practice are among the central discussion topics in the world (HEC, 2018). The teaching practice course is seen as a significant component of teacher education programs with its role in gaining reflective thinking (Baştürk, 2009). When teacher training programs in European countries are examined, it is seen that pre-service teachers in Germany have teaching practices between 18 and 24 months; the ones in France are expected to cover 288, 360 or 576-hour-teaching practice in the year before the real experience (Alkan, 2012). According to the HEC's Teacher Training Program (2018), pre-service teachers have two courses called Teaching Experience I and Teaching Experience II in which they have real experience in teaching in the final year of their education. Within the frame of these courses, pre-service teachers are assigned a school where they observe the current teaching conducted by the teacher and practice at the same time. Pre-service teachers can only graduate from their faculties on the condition that they pass these two courses, which, in a way, shows that gaining experience before serving is of great importance.

What the teaching experience means to pre-service teachers is to explore themselves and new possibilities (Caires et. al, 2012). In other words, teacher candidates both learn about their strengths and weaknesses and experience the real atmosphere. Özmen (2008) describes the purpose of teaching practice courses as getting information regarding the working system in a school, applying what has been learned into practice and getting experienced in the profession. With this chance given, pre-service teachers can better learn what is needed in a classroom (Saritaş, 2007). Lee and Wu (2006) also state that the teaching practice course gives pre-service teachers an opportunity to practice what they have learned theoretically in real situations. Therefore, it can be said that the general purpose of the Teaching Practice course is to prepare pre-service teachers for the upcoming real contexts, in which they are supposed to be all alone and manage teaching and learning processes.

However, it is not only the Teaching Practice courses where pre-service teachers gain experience regarding the teaching itself. Micro teaching is a professional development tool for pre-service

teachers to comprehend the teaching process better and to learn teaching skills under controlled circumstances (Kr, 2019). Micro teaching techniques are commonly used in teacher training programs to make them have additional experience before the real ones (What is Micro Teaching, 2009). Kr (2019) also states that micro-teaching experiences provide pre-service teachers with an opportunity to practice many essential skills that are required in clinical teaching such as lesson planning, presentation and explanation skills, audio-visual using skills etc. Practicing these skills in micro stages is a great chance to work further on the skills after the feedback obtained from a supervisor.

After these two opportunities are presented to pre-service teachers, they get feedback on their teaching performances from their peers and/or supervisors. Allen (1967) points out that teacher performance is evaluated immediately by colleagues and supervisors with the help of micro teaching. The same is also valid for Teaching Practice Courses. The feedback following the teaching performance should not only include the procedural and pedagogical components but also pre-service teachers' emotions, doubts, fears and expectations (Caires et. al, 2012). In this way, pre-service teachers may digest the idea of being a teacher better, see their strengths and weaknesses and work on the necessary skills. Here, how the pre-service teachers perceive this feedback and what they think about the feedback they get from their supervisors are significant. In his literature-based study, Göker (2015) suggests an improving feedback type to the advisors so that teachers' confidence increases, their communicative skills improve and they get more motivated. Therefore, it can be said that feedback plays an important role in teachers' self-confidence, communicative skills and motivation.

In their study, Gökçe and Demirhan (2005) found out that there is not enough cooperation among pre-service teachers and advisors and advisors do not support pre-service teachers enough in preparing lesson plans and materials in Türkiye. In line with this, Paker (2008) conducted qualitative research with 80 pre-service teachers and put forward that pre-service teachers did not get enough feedback on planning and presenting a lesson plan in teaching implementations. Similarly, Eraslan (2009) brought out

the fact that pre-services teachers of Mathematics could not get feedback on their teaching performances within the scope of Teaching Experience courses. Therefore, it is thought that there is a deficiency in this topic in Faculties of Education. In fact, feedback offered during teaching practicum is widely regarded as a key component of pre-service teachers' professional development (Fawzi & Alldabous, 2019; Gürkan, 2018). Constructive, development-oriented feedback in particular contributes substantially to strengthening confidence in becoming teachers and supporting their growth in pedagogical knowledge (Zhuo, 2024).

The purpose of this study is to reveal what the pre-service teachers think about the quality of feedback they receive from their advisors on their teaching performances. There is a growing body of research in the literature examining the types and importance of feedback provided to pre-service teachers regarding their teaching experiences. However, studies conducted within the Turkish context remain limited, often focusing on a single department or small-scale samples. More importantly, the dimension concerning how pre-service teachers perceive this feedback and what they think about its quality has received little attention. Therefore, this study aims to address this gap in the Turkish context. In this context, the study sought to answer the following research questions:

1. What are preservice teachers' overall attitudes toward supervisory feedback?
2. What are preservice teachers' preferences regarding the feedback?
3. Do the results differ significantly across teacher education departments?

Method

Research Design

This study employed the descriptive survey model among the quantitative research methods to examine pre-service teachers' perceptions of the quality of feedback they receive from their supervisors during their teaching practicum. Descriptive survey research design is a quantitative method that gathers data on the

characteristics, opinions, behaviours, or conditions of a population in order to reveal what currently exists without attempting to determine cause-and-effect relationships (Creswell & Creswell, 2017). This research design was adopted in this study since it was aimed to reveal the current attitudes and opinions of pre-service teachers regarding the feedback they receive.

Research Instrument

The Pre-Service Teachers' Perceptions on the Quality of Feedback Provided by Their Supervisors Questionnaire developed by Fawzi and Alldabous (2019) was utilised in this study to collect the data. Fawzi and Alldabous (2019) underlines that the questionnaire they developed underwent content and face validity review by six experts who evaluated its focus, content, and wording and after this evaluation, further revisions were made based on feedback obtained from a preliminary trial conducted with a small group of participants. The finalized questionnaire consisted of 40 items regarding the criteria of high-quality feedback such as timing, motivation, manageability, personalization, negativity and positivity. It included 4 sections which were Students' Opinions, Types of Feedback Preferred, Timing & Frequency and Types of Feedback received. In this study, only the first section of the questionnaire, which is named as Students' Opinions, was used to collect the data from the pre-service teachers. The modified questionnaire used in this study included two parts. The first part collected demographic data while the second part, consisting of 13 statements, questioned the pre-service teachers' opinions about the quality of feedback they receive. The questionnaire included 13 statements in the 5-likert type: 5 for "strongly agree" and 1 for "strongly disagree".

Participants

The questionnaire was administered to 115 pre-service teachers enrolled in the fourth year of a Faculty of Education in a state

university in Istanbul. The participants were selected using the convenience sampling method. Convenience sampling is commonly used because it is inexpensive, time-efficient, and easy to apply, making it useful for generating preliminary insights (Stratton, 2021). The demographic information of the participants are presented in Table 1 below.

Table 1. Demographic Information of Participants

Variable	Category	n	f
Department	English Language Teaching	31	27%
	Science Teaching	11	9.5 %
	Primary School Mathematics Teaching	13	10.5 %
	Pre-School Teaching	24	21%
	Social Sciences Teaching	18	16%
	Turkish Language Teaching	18	16%
Total		115	100%

As presented in Table 1, the study included a total of 115 participants from various teacher education programs. The largest group consisted of students from the English Language Teaching department (n = 31, 27%). This was followed by Pre-School Teaching (n = 24, 21%), Social Sciences Teaching (n = 18, 16%), and Turkish Teaching (n = 18, 16%). Participants from Primary School Mathematics Teaching accounted for 13 individuals (10.5%), while Science Teaching students represented the smallest group with 11 participants (9.5%). Overall, the sample reflects a diverse distribution across different teacher education departments.

Data Collection

The data were collected via an online questionnaire using Google Forms. The link to the survey was shared with pre-service teachers enrolled in the fourth year of the Faculty of Education at a public university in Istanbul. Participation in the study was voluntary. Prior to the data collection, ethical approval was obtained from Yıldız Technical University Scientific Research and Ethics Committee, and informed consent was obtained from all participants. The data collection process took place during the fall semester in the 2022- 2023 academic year and required approximately 10 minutes for participants to complete the survey.

Data Analysis

The data obtained from the pre-service teachers were analysed on the SPSS program using descriptive and correlational analysis. Descriptive analyses were first conducted, including the calculation of minimum, maximum, and mean scores obtained from the survey. The validity and reliability coefficients of the instrument were then examined to ensure its psychometric soundness. Subsequently, differences between departments were analyzed for the direction of relationships among the relevant variables. Since the analysis requires a parametric test, the data were first subjected to the Kolmogorov–Smirnov normality test.

Findings

The descriptive statistics regarding each item in the questionnaire together with the minimum, maximum and the mean scores were calculated based on the data. Table 2 below presents the relevant findings.

Table 2. Descriptive Statistics of the Questionnaire

Items	n	Min.	Max.	$\bar{x}$
Q1	115	3	5	4.78
Q2	115	3	5	4.46
Q3	115	1	5	3.94
Q4	115	2	5	4.55
Q5	115	1	5	4.40
Q6	115	1	5	4.18
Q7	115	1	5	3.78
Q8	115	2	5	3.88
Q9	115	1	5	4.46
Q10	115	2	5	4.41
Q11	115	1	5	4.50
Q12	115	1	5	3.13
Q13	115	1	5	4.51
Total Score	115	38	65	54.99

According to Table 2, the descriptive statistics indicate generally high evaluation levels towards the quality of supervisory feedback. Minimum scores range from 1 to 3 while maximum scores reach 5 for all items. Mean scores vary between 3.13 (Q12) and 4.78 (Q1), suggesting that participants rated some dimensions more favorably than others. Items such as Q1 (M = 4.78), Q4 (M = 4.55), Q11 (M = 4.50), and Q13 (M = 4.51) received particularly

high average scores, indicating strong agreement or positive perceptions in these areas. In contrast, Q12 ($M = 3.13$) reflects a comparatively lower level of endorsement. The total score obtained from 115 participants ranges from 38 to 65, with a mean of 54.99, which illustrates an overall tendency toward positive perception regarding the supervisory feedback. These findings suggest that while overall participant evaluations were positive, certain items may warrant further examination due to their comparatively lower mean scores.

Table 3 below summarizes the average mean scores obtained from participants in each academic department they studied. By comparing these mean scores, the table highlights the potential variations in perceptions of pre-service teachers from different academic fields.

Table 3. Mean total scores by the department

Department	n	f	$\bar{x}$
Science Teaching	11	9.5 %	56.72
Elementary Mathematics Teaching	13	10.5 %	56.30
English Language Teaching	31	27%	55.12
Social Sciences Teaching	18	16%	54.55
Turkish Language Teaching	18	16%	54.27
Pre-School Teaching	24	21%	54.16

According to Table 3, the mean total scores obtained from the questionnaire were compared across six departments of the participants. The results indicate that the highest average score was observed in the Science Teaching department ($M=56.72$), followed by Elementary Mathematics Teaching ($M=56.30$). English Language Teaching also reported a relatively high mean score ($M=55.12$). In contrast, the Social Sciences Teaching ($M=54.55$), Turkish Language Teaching ($M=54.27$), and Pre-School teaching departments ($M=54.16$) had slightly lower mean scores when compared. Although the differences between departments are not large, the ranking of the means suggests minor variations in participants' overall perceptions depending on their field of study.

Before determining whether these differences between departments were statistically significant, the normality of the data distribution was examined. For this purpose, the Shapiro-Wilk test was applied to the dataset and it was found that the data were not distributed normally ($p = .015 < 0.05$). Since the data did not meet the assumption of normality, the analyses were continued using the non-parametric Kruskal–Wallis test. The Kruskal-Wallis test results are presented in Table 4 below.

Table 4. Kruskal-Wallis test results

Variable	n	H	df	p
Total Scores	115	3.379	5	.642

The total scores obtained through the questionnaire were tested with Kruskal-Wallis to see if the data were statistically significant among the participants coming from 6 departments. According to Table 4, based on the results of the Kruskal–Wallis H test, there was no statistically significant difference in total scores among the groups ($H(5) = 3.37$, $p = .642$). Since the

Kruskal–Wallis test did not show a significant difference, a post-hoc power analysis was conducted to examine whether the non-significant result might be due to insufficient sample size. The analysis showed that the statistical power was very low (approximately .05), which was expected given that the observed effect size was essentially zero ($\epsilon^2 = .00$). This indicated that the lack of significance was more likely due to the absence of meaningful group differences rather than a limitation in the sample size.

Discussion and Conclusion

The study investigated the opinions of the pre-services teachers from various departments about the supervisory feedback they received on their teaching performances. Based on the descriptive tests, it was found that the pre-service teachers' overall perceptions of the supervisory feedback were positive. This is in line with the studies in the relevant literature. Pre-service teachers consider constructive and dialogic feedback beneficial and positive (Molloy et. al., 2020; Ajjawi et. al., 2022). Similarly, Moussaid and Zerhnouni (2017) reported that pre-service teachers were in favor of receiving feedback which is detailed and performance-based. In a study evaluating the teaching practicum course in Turkiye, Cengiz (2021) found that preservice teachers perceived the feedback they received during the course as positive and beneficial.

When the overall scores were investigated for each item in the questionnaire, it was seen that Q1, Q4, Q11, and Q13 were the items with the highest scores. The Q1 in the questionnaire was: "I know what feedback means.". It was observed that the pre-service teachers had the highest mean score on this item which indicated that they believed that they understood what feedback meant. Likewise, the Q4 in the questionnaire was "I consider the feedback I received from my supervisor is important for improving my

teaching performance.”. Yılmaz and Özçakmak (2015) who studied the perceptions of pre-service teachers on the Teaching Practicum course found that the participants were all in agreement about the importance of receiving effective supervisory feedback, which shows that pre-service teachers are aware of what feedback means to them and its importance for their teaching performance.

The Q13 in the questionnaire was “I prefer that my supervisor takes my feelings and efforts into consideration when providing me with feedback.”, which indicated that pre-service teachers expected their supervisors to take their feelings and efforts they put into their performances into account when providing feedback to them. Yuan and Lee (2016) who studied pre-service teachers’ emotions in the teaching practicum course revealed that those candidate teachers needed to be supported emotionally and wished their efforts were recognized by their mentors. This was also underlined in the literature by Kelchtermans (2005) who stated that taking emotions into account in mentor–mentee interactions was critical for supporting teacher development. Taken together, these studies highlight that feedback in teacher education should not be limited to technical or performance-based comments, but should also be responsive to pre-service teachers’ emotional needs and individual characteristics (Sarsar & Ceylan, 2017; Corcoran & O’Flaherty, 2018). Therefore, the feedback provided to the pre-service teachers should include their emotions and appreciate their efforts.

The Q12, “I don’t mind receiving feedback in the presence of other students,” received the lowest mean score in the questionnaire. This result further reinforces the finding from Q11, indicating that preservice teachers clearly favor private feedback over feedback delivered in front of their peers. This preference aligns with previous research showing that public feedback can increase anxiety and discomfort during teaching practice. Baecher

et al. (2014) noted that preservice teachers feel stressed when receiving feedback in the classroom setting, and Copland (2010) similarly emphasized that they tend to avoid critical comments given in front of others, feeling far more at ease during one-on-one feedback sessions.

Although there were no statistically significant differences among the departments on the questionnaire scores, the pattern of mean values offers some points for consideration. Specifically, science education students obtained the highest mean score, followed closely by those in elementary mathematics education. In contrast, the lowest mean score was observed among preschool education students. While these differences are small and do not reach statistical significance, they may suggest subtle departmental variations in how pre-service teachers perceive or engage with supervisory feedback. Such variations could be related to differences in departmental culture, expectations within practicum experiences, or the nature of feedback practices commonly encountered in each program. These interpretations remain speculative due to the lack of statistical significance; however, they may provide useful directions for future research seeking to understand how feedback perceptions develop across different teacher education specializations.

References

Ajjawi, R., Boud, D., Tai, J., & de St Jorre, T. J. (2022). Moving Forward. *Assessment for inclusion in higher education: promoting equity*, 231.

Allen, D. K.(1967). *Microteaching: A Description*. Stanford University Press.

Alkan, S. (2012). AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi (Unpublished Master's Thesis). Mustafa Kemal University Social Sciences Institutes.

Baecher, L., McCormack, B., & Kung, S. C. (2014). Supervisor use of video as a tool in teacher reflection. *Tesl-Ej*, 18(3). 1-17.

Baştürk, S. (2009). Investigating Teaching Practice Course According to Student Teachers' Opinions, *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.

Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012) Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.

Cengiz, C. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi: Öğretmen adaylarının bakış açısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 48-62.

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2018). Factors that predict pre-service teachers' teaching performance. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 175-193.

Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback conferences. *Journal of Pragmatics*, 42(2), 397–407.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Çoban, A. (2015). Öğretmen Eğitiminde Mikro-Öğretim ve Farklı Yaklaşımlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ Üzerine Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.

Fawzi, H. & Alldabous, S. (2019). Pre-Service Teachers’ Perceptions and Preferences of Feedback Process, *International Journal of Education, Learning and Development*, 7(1), 36-47.

Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(38), 43-71.

Göker, S. D. (2015). Denetim Sürecinde Öğretmen Öğrenmesi İçin Geliştirici Bir Geribildirim Modeli, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 817-826.

Gürkan, S. (2018). The effect of feedback on instructional behaviours of pre-service teacher education. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 1084–1093.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060530>

Higher Education Council. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Yönergesi*. Retrieved from: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy, *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.

Kr, R. (2019). Teaching How to Teach: Microteaching (A Way to Build up Teaching Skills), *Journal of Gandaki Medical College-Nepal*, 12(1), 65-71.

Lee, G. C. & Wu, C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC), *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 369-380.

Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540.

Moussaid, R., & Zerhouni, B. (2017). Problems of pre-service teachers during the practicum: An analysis of written reflections and mentor feedback. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume, 8.

Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi - I Ve Okul Deneyimi - II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim

Elemanın Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.

Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 121-143.

Sarsar, F., & Ceylan, B. (2017). Öğretmen Adaylarının Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Mesajlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 125-134.

Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.

What is microteaching?. (2009). TA:Connections Newsletter – Northern Illinois University.

Yuan, R., & Lee, I. (2016). ‘I need to be strong and competent’: A narrative inquiry of a student-teacher’s emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819–841.

Zhuo, M. (2024). Language choices in post-observation conferences: L1 or L2, that is the question. *TESOL Journal*, 15(3), e816.

BÖLÜM 10

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE EĞİTSEL OYUN KULLANIMINA YÖNELİK BİR İNCELEME¹

Yasemin VURAL²
Gökhan IZGAR³

Giriş

Çocukların bilişsel, bedensel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayan oyunlar, geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini koruyan bir kavramdır. Oyunlar özellikle küçük yaşlardaki çocukların hayal güçlerini geliştirmelerinde, yeteneklerini

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında ve birinci yazar tarafından tamamlanan “5. Sınıf İngilizce Dersinde Eğitsel Oyun Kullanımı: Örnek Olay İncelemesi” başlıklı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Yeniçubuk Dr. İsmail Hakkı Oran Ortaokulu, Orcid: 0009-0008-6238-6830

³ Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-6835-9701

keşfetmelerinde, bedensel becerilerini denetlemelerinde, dil gelişimlerini ve başkaları ile etkileşimlerini sağlamada çok etkilidir.

Oyun, çocuğun doğumundan itibaren yaşantısının bir parçası olan ve ilerleyen süreçte çeşitli şekillerde varlığını devam ettiren bir faaliyettir. Benzer şekilde eğitim de oyun gibi çocuğun yaşamında yer alan bir süreçtir. Dolayısıyla, çocukların hayatlarının bir parçası olan oyun ile eğitimin yolları sıklıkla kesişebilmektedir (İnan Kaya, 2018). Bu noktada eğitim sisteminin en önemli ögesi olan okullarda, çocuklar için öğretim faaliyetlerinin oyunlaştırılması beklenen bir durumdur. Çocuğun öğrenmekte zorluk çektiği birçok bilgi, kavram ve beceri oyunlarla rahatlıkla öğretilir. Köksal'a (2019) göre öğretim faaliyetlerinde oyun kullanımı ile öğrencilerin yaratıcılık duygusu geliştirilebilir, onlara işbirliği ve dayanışma becerisi kazandırılabilir. Ayrıca oyunlar, öğrencilerin bilişsel, bedensel ve sosyal becerilerine katkı sağlar, öğrenme ortamlarını eğlenceli hale getirir ve onların derse aktif olarak katılımını sağlar. Pehlivan ve Demirel'e (2022) göre eğitim ortamlarında oyunlara yer verilmesinin şu faydaları vardır: Öğrencilere tutum ve özel davranış kazandırma/değiştirme, gelecekteki yeni rolleri anlamalarını sağlama, rol değişimlerini kavrama, yeteneklerini geliştirme, karmaşık durumları anlama, bireylerin hayatlarını etkileyen rolleri gösterme, motivasyonu sağlama, analitik düşünmeyi geliştirme ve toplumsal hayat içinde duyarlı bireyler yetiştirme. Böylece oyun ile çocuğun beden ve zihin işlevlerinin bir arada işleyişi "eğlenme" amacına yönelik gerçekleşmekte ve eğitimin hedeflerine paralel olarak "yetenek ve zekanın gelişimine" katkı sağlanabilmektedir (İnan Kaya, 2018).

Eğitsel Oyun ve Yabancı Dil Eğitimi

Eğitimle ilgili alanyazında, okullarda oyunun bir öğretim aracı olarak kullanılması "eğitsel oyun" olarak tanımlanmakta ve eğitim ortamlarında eğitsel oyunların öğretmenler tarafından

rahatlıkla kullanılabileceği öğretim tekniklerinden birisi olarak görülmektedir. Köksal'ın (2019) da ifade ettiği üzere eğitsel oyunlar daha çok okul öncesi ve ilkokul öğretim kademelerinde kullanılabilen ve eğlenerek öğrenmeyi sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu oyunlar eğitsel bir değer taşır, işbirliği yapıldığı için öğrencilerin aktif katılımını sağlar.

Eğitsel Oyunlar çocuğun bedensel, duyuşsal ve bilişsel gelişimine katkı sağlayan, öğrenme yaşantısını eğlenceli hale getiren, sanatsal ve estetik becerileri geliştiren etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar öğrenilen davranışların kalıcılığını ve tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir (Bekdaş, 2017; Hazar ve Altun, 2018). Eğitsel oyunların bir öğretim aracı olarak kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar göz önüne alınmalıdır. İzgar'a (2020) göre eğitsel oyunlar açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir olmalı, öğretilmesi gereken bilgiyi somutlaştırabilmeli, öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliklerine uygun olmalı, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilmelidir. Diğer taraftan Köksal'a (2019) göre öğrenme ortamlarında eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bunlar; hedeften saptırabilir, her oyun tüm öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir, oyunlar için materyal hazırlamak uzun zaman alabilir, oyunların tasarımı geniş hayal gücü gerektirir ve oyunlar yarışma halini alırsa işbirliği ve dayanışma duygusu yok olabilir.

Eğitsel oyunlar okullarda hemen hemen bütün derslerde uygulanabilecek bir öğretim tekniğidir. Özellikle öğrenilecek bilgilerin doğrudan kullanılmasını gerektiren ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi gerektiren yabancı dil eğitiminde, eğitsel oyunlardan faydalanılabilir. Bekdaş (2017) ve Kara'ya (2010) göre yabancı dil eğitiminde, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikler kullanıldığında dil öğrenimi etkili bir şekilde gerçekleşebilmektedir.

Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar, öğrenmeyi kolaylaştırmak, etkili öğrenmeyi sağlamak ve yabancı dil

öğreniminin eğlenceli hale getirmek için kullanılabilecek en etkili öğretim tekniklerinden birisidir (Bekdaş, 2017; Gömleksiz, 2005). Özellikle okul öncesi ve ilkokul öğretim kademelerinde henüz ana dil becerilerini tam kazanamamış öğrencilere yabancı dil eğitiminde bu teknik rahatlıkla kullanılabilmektedir (Atan, 2023; Er, 2008). Çünkü küçük yaş gruplarındaki öğrenciler ile yetişkin bireylerin yabancı dil öğrenme biçimleri aynı değildir. İlgi, ihtiyaç ve beklentiler açısından küçük öğrenciler yetişkinlere nazaran daha farklıdırlar. Küçük öğrenciler gelişimsel olarak oyun çağındadırlar ve onların öğrenmeye yönelik ilgileri oyunlar, şarkılar, tekerlemeler vb. faaliyetler ile çekilebilir (Işık ve Semerci, 2016).

Yabancı dil eğitiminin eğitsel oyunlar ile gerçekleştirilmesi, öğrencinin toplumsal uyumunu ve iletişim becerisini geliştirmektedir. Öğrenci işbirlikçi çalışmalara katılarak, devinimsel becerileri kullanarak, konuşarak, yazarak, farklı rollere girerek, taklitler yaparak ve buna benzer eğitsel oyunlara katılarak yeni bir dili öğrenme sürecinde unutulmaz öğrenme yaşantılarına maruz kalır (Atan, 2023; Bekdaş, 2017; Er, 2008; Gömleksiz, 2005). Böylece bir taraftan öğrencinin yabancı dil ile ilgili kelimeleri kullanmaları sağlanmış olunur diğer taraftan yabancı dilde iletişim becerileri geliştirilmiş olunur ve sonuçta bu becerileri sergileyen öğrencinin özgüven kazanmasına katkıda bulunulmuş olunur (Işık ve Semerci, 2016).

Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi en önemli ve en temel faaliyetlerden birisidir. Çünkü dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi kelime haznesinin zenginliği ile doğrudan ilişkilidir. Kelime bilgisi, söylenenleri anlama ile duygu ve düşünceleri ifade etme becerilerine önemli katkılar sunmaktadır. Bu nedenle kelime öğretimi, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerini kazandırmada kritik bir öneme sahiptir (Aslan ve Coşkun, 2016; Kara, 2010). Bu noktada yabancı dil eğitiminde dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma

becerilerinin her biri için eğitsel oyunlar etkinli bir şekilde kullanılabilir. Özellikle eğitsel oyunlar ile kelime öğrenme, kısa bir zaman diliminde etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebilir (Kara, 2010).

Araştırmanın Amacı

Alanyazın incelendiğinde konuya yönelik çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar; eğitimde bir öğretim aracı olarak oyunların kullanımını (Örneğin, Hazar ve Altun, 2018; Izgar, 2020; İnan Kaya, 2018; Pehlivan ve Demirel, 2022), yabancı dil eğitiminde oyun kullanımını (Atan, 2023; Bekdaş, 2017; Er, 2008; Gömleksiz, 2005) ve yabancılara Türkçe öğretiminde oyun kullanımını (Aslan ve Coşkun, 2016; Kalfa, 2014; Kara, 2010; Korkmaz ve İnal, 2019; Yürümez ve Özer, 2022) incelemişlerdir. Söz konusu araştırmalarda yabancı dil eğitimi ile oyunlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmıştır. Diğer taraftan İngilizce dersi özelinde eğitsel oyunların küçük yaş gruplarında kullanımına yönelik sınırlı sayıda çalışma (örneğin, Işık ve Semerci, 2016) yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı 5. sınıf İngilizce eğitiminde eğitsel oyun kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1, 5.sınıf İngilizce dersi “My Town” ünitesinin işlenişinde eğitsel oyun kullanımının kelime öğrenme üzerine etkisi nedir?
- 2, 5.sınıf İngilizce dersi “My Town” ünitesinin işlenişinde eğitsel oyun kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Nitel araştırmalarda “araştırma deseni” araştırma basamaklarının birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir şekilde yürütülmesine kılavuzluk eder. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmaları bir duruma ilişkin etkenleri bütüncül bir yaklaşımla araştırır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerini inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu noktada bu araştırma durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada “durum” 5. sınıf İngilizce dersi My Town ünitesinde yer alan kelimelerin öğretimine yönelik tasarlanan eğitsel oyunlardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel metodolojide kullanılan örneklem yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi temel alınmıştır. Çünkü bu yöntem maliyet ve ulaşılabilirlik açısından araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla bu araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 12’si kız 11’i erkek toplam 23 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk veri toplama aracı kelime ilişkilendirme testidir. Kelime ilişkilendirme testi bireyin herhangi bir konu veya olgu hakkındaki bilişsel yapısını, bu yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığını ortaya çıkaran

alternatif bir ölçme değerlendirme aracıdır (Bahar vd., 1999). Söz konusu test, belirlenen anahtar bir kavramla ilgili olan diğer kavramların belirli bir süre içerisinde ilişkilendirilmesini sağlayarak katılımcının bilişsel yapısıyla ilgili verileri ortaya çıkartır. Bu testte, araştırma katılımcılarından çoğunlukla 30 saniyelik bir zaman diliminde bir konuyla ilişkili anahtar bir kavrama yönelik zihinlerindeki kavramları belirtmeleri istenir (Bahar ve Özatlı, 2003). Bu kapsamda 5. sınıf İngilizce dersi “My Town” ünitesinin içeriğinde yer alan “*yer-yön edatları, tarif etme, yerel binalar*” konuları anahtar kavram olarak belirlenmiş ve öğrencilerden bu anahtar kavramlara yönelik bildikleri kelimeleri yazmaları istenmiştir. Kelime ilişkilendirme testi eğitsel oyunların kullanımından önce ve sonra olmak üzere iki defa uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı görüşme formudur. Christensen ve diğerlerine (2015) göre görüşme formu betimsel çalışmalarda kullanılabilecek en uygun veri toplama araçlarından birisidir. Çünkü araştırmacı, katılımcılara konuyla ilgili sorular sorarak, onlardan aldığı cevapları veri olarak kullanır. Görüşme yöntemi ile katılımcıların deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, duygularına ve inançlarına yönelik bilgiler elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda görüşme formunu oluştururken 3 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimler sonucu bir sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Uygulama öncesi pilot çalışması yapılmıştır. Görüşme formu ile öğrencilere “*İngilizce dersi “My Town” ünitesinin işlenişi hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur.

Verilerin Analizi

İlk veri toplama aracı olan kelime ilişkilendirme testinin analizinde, her bir anahtar kavramla ilişkilendirilen kelimeler tasniflenmiştir. Tasniflenen kelimelerin ilgili anahtar kavramla

ilişkisi ortaya çıkartılmıştır. İlişkili kelimelerin tekrarlanma sıklığı tespit edilmiş ve frekans tabloları ile gösterilmiştir. Ön-test ve son-test tabloları ile öğrencilerin ilgili kavrama yönelik bilişsel yapıları ortaya çıkartılmıştır (Bahar vd., 1999).

İkinci veri toplama aracı olan görüşme formunun analizinde ise betimsel analiz tekniğı kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler, belirli temalar altında gruplandırılmıştır. Temalar oluşturulurken veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma etiğı gereğı çalışmada doğrudan alıntılara yer verilirken öğrencilerin gerçek isimleri yerine Öğrenci-1, Öğrenci-2, ...Öğrenci-23 gibi takma isimler kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için araştırma sorularının araştırmanın amacına uygunluğu incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma soruları eğitim bilimleri alanında 2 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve onayları alınmıştır. Diğer taraftan toplanan veriler ile araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığını gösterebilmek için katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Christensen vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış olup, aynı kodlamaların yapıldığı kodlar görüş birliğı, farklı kodlamaların yapıldığı kodlar ise görüş ayrılığı olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü $[Görüş\ birliğı / (Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ kullanılarak araştırmanın güvenilirliğı hesaplanmıştır. Kelime ilişkilendirme testine ait güvenirlilik oranı %97, görüşme formuna yönelik güvenirlilik oranı %95 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalarda ortaya çıkan görüş farklılıkları tekrar incelenerek verilere son halini verilmiştir.

Eğitsel Oyunların Tasarımı ve Uygulanması

Araştırma kapsamında geliştirilen eğitsel oyunlar, 5. sınıf İngilizce ders kitabının 2. ünitesinin (My Town) içeriği ile ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda oyunlar üniteye yer alan yer-yön edatlarının, tarif etmede kullanılan kelimelerin ve çevremizde var olan yerel binaların adlarının yaparak-yaşayarak öğrenilebilmesini ve öğrenilenlerin kalıcılığının arttırılabilmesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Oyunlar sırasıyla; matching words game, matching the words via wordwall, where am I?, show my place!, roll the dice!, do the obversion! olarak isimlendirilmiştir. Örnek bir oyun tasarımı şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: My Town Ünitesi İçin Tasarlanmış Örnek Bir Eğitsel Oyun

Oyunun Adı: Where Am I?

Sınıf düzeyi: 5.sınıf

Süre:80 dk

Uygulama Adımları:

- 1- Tahtaya keçe malzemeden hazırlanmış ve arkalarında mıknatıs olan bir mahalle haritası yapıştırılır. (Hospital-Post Office-Police Station-Fire Station-Bakery-Market etc.)
- 2- Küçük kâğıtlara her binanın tarifi ayrı ayrı yazılır ve bu tarifler kutuya konulur.
- 3- Sınıfta bulunan öğrenciler sırayla gelirler ve bir kâğıt seçerler. Öğrenciler verilen tarife göre haritada istenilen konumda hangi bina bulunuyorsa orayı bulmaya çalışırlar.
- 4- Where Am I? (Ben neredeyim?) sorusu öğretmen tarafından sorulur ve öğrencinin cevap vermesi beklenir. (Örneğin; Go straight ahead. Turn right into the Green street. It is between the restaurant and the pool. It is a Cafe.)
- 5- Bütün adres tarifleri bulunana kadar oyun devam eder.

Uygulamaya geçilmeden önce öğrencilere ön-test yapılmıştır. Daha sonra uygulamaya geçilmiş ve 4 hafta süren ünitenin işlenişinde tasarlanan oyunlar uygulanmıştır. Tasarlanan eğitsel oyunlar ğrenci merkezli bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilere son-test yapılmıştır. Ayrıca ğrencilerin söz konusu ünitenin işlenişine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarabilmek üzere onlarla görüşmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Kelime İlişkilendirme Testine Yönelik Bulgular

5. sınıf İngilizce dersi 2. ünitesinin (My Town) yer-yön edatlarına yönelik tasarlanan eğitsel oyunların ön-test ve son-test sonuçları tablo 1’de gösterilmiştir.

*Tablo 1: Yer-Yön Edatlarına Yönelik Kelime İlişkilendirme Testi
Sonuçları*

5.sınıf (N=23)	Kelime	Frekans
Ön test	In	4
	On	3
	Norst	2
	In front of	2
	Between	2
	Behind	2
	Oven	1
	Next to	1
	Turn left	1
Toplam	9	18
Son Test	On	20
	In	18
	Under	12
	Infront of	10
	Between	10
	Behind	8
	Next to	4
Toplam	7	82

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin eğitsel oyunlar öncesi yer-yön edatlarıyla ilişkili 6 kelime, ünite kazanımlarıyla ilişkili olmayan 3 kelime ürettikleri görülmektedir. Öğrenciler eğitsel oyunlar sonrası yer-yön edatlarıyla ilişkili 7 kelime üretirlerken ünite kazanımlarıyla ilişkili olmayan hiçbir kelimeyi üretmedikleri de görülmektedir. Ayrıca uygulama öncesi 18 olan frekans değeri uygulama sonrası 82’ye yükselmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin eğitsel oyunların uygulama öncesi ve sonrası yer tarif etmede kullanılan kavramların İngilizce karşılıkları ile ilgili bilgilerini gösteren sonuçlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Yer Tarif Etmede Kullanılan Kavramlara Yönelik Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçları

5.sınıf (N=23)	Kelîmeler	Frekans
Ön test	Right	2
	Left	1
	Turn left	1
	Restaurant	1
Toplam	4	5
Son Test	Turn left	10
	Turn right	9
	Go straight ahead	13
	Take the second left	1
	Take the first right	2
	Take the first left	2
	It is on your left	1
	Go past	9
Toplam	8	47

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eğitsel oyunlar öncesi yer tarif etmeye yönelik 3 kelime ürettikleri görülürken, ünite kazanımlarıyla ilişkili olmayan 1 kelime ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin eğitsel oyunlar sonrası yer tarif etmeyle ilgili 8 kelime ürettikleri görülürken, ünite kazanımlarıyla ilişkili olmayan hiçbir kelimeye yer vermedikleri de görülmektedir. Ayrıca uygulama öncesi 5 olan frekans değeri uygulama sonrası 47’ye yükselmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin eğitsel oyunların uygulama öncesi ve sonrası çevremizdeki yerel binaların İngilizce karşılıkları ile ilgili bilgilerini gösteren sonuçlar tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Yerel Binaların İngilizce Karşılıklarına Yönelik Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçları

5.sınıf (N=23)	Kelimeler	Frekans
Ön test	School	5
	Post Office	3
	Bank	3
	Hospital	5
	Cafe	3
	Bakery	2
	Toy shop	1
	Book shop	1
Toplam	8	23
Son Test	Cinema	1
	Cafe	7
	Library	4
	Barber's	3
	School	8
	Restaurant	5
	Bank	3
	Mall	2
	Hospital	11
	Grocery	1
	Police station	7
	Post Office	8
	Toy shop	2
	Hotel	3
	Mosque	4
	Bus stop	1
	Pharmacy	2
	Zoo	2
Toplam	18	74

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler eğitsel oyunlar öncesi çevremizdeki yerel binaların İngilizce karşılıklarına yönelik 8 kelime üretirlerken, eğitsel oyunlar sonrası üretilen kelime sayısının 18'e yükseldiği görülmektedir. Diğer taraftan hem ön-test hem de son-test sonucunda ünite kazanımlarıyla ilişkili olmayan hiçbir

kelimenin olmadığı da görülmektedir. Ayrıca uygulama öncesi 23 olan frekans değeri uygulama sonrası 74'e yükselmiştir.

Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

5. sınıf İngilizce dersi 2. ünitesinin (My Town) eğitsel oyunlarla işlenmesine yönelik öğrenci görüşleri tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: İngilizce Dersinin Eğitsel Oyunlarla İşlenmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrenci görüşlerine yönelik temalar	Frekans
Ders işlenişinin keyifli ve eğlenceli olması	35
Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi	5
Derse yönelik öğrenme korkularının yok olması	6
İngilizce kelimelerin oyunlarla öğrenilmesi	27

Tablo 4 göre 5. sınıf İngilizce dersi 2. ünitesinin (My Town) eğitsel oyunlarla işlenmesine yönelik öğrenci görüşleri dört tema altında toplanmaktadır. Temaların frekans değerleri dikkate alındığında, öğrencilerin İngilizce kelimeleri oyunlarla öğrendiklerine ve bunun sonucu dersin keyifli ve eğlenceli geçtiğine özellikle vurgu yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan öğrenciler dersin eğitsel oyunlarla işlenmesi sonucu öğrenme korkularının yok olduğuna ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğine de vurgu yapmaktadırlar. Dersin eğitsel oyunlarla işlenmesine yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

“İngilizce dersinde başta yapamam sanmıştım ama oyun oynadığımız için çok keyif aldım, öğrenebildim...”
(Öğrenci-1)

“...derste sürekli oyun oynadığımız için hiç sıkılmadım.”
(Öğrenci-2)

“İngilizce dersinde hep oyun oynuyoruz ve derste öğreniyorum, keşke her dersimiz İngilizce olsa.”
(Öğrenci-3)

“Diğer derslerde çok yazı yazıyoruz ve sıkılıyoruz ama İngilizce dersinde oyun oynuyoruz ve eğleniyoruz.”
(Öğrenci-9)

“İngilizce dersinde çok güzel etkinlikler yapıyoruz. Diğer derslerde çok etkinlik olmuyor...” (Öğrenci-11)

“...ders işlerken çok keyif aldım. Yeni kelimeler öğrendik. Oyun oynadık.” (Öğrenci-6)

“Dersi çok eğlenceli işledik hiç sıkılmadım...” (Öğrenci-12)

“Önceden İngilizce dersleri çok keyifli değildi ama şimdi oyun oynarken İngilizce dersini çok sevdim.” (Öğrenci-18)

TARTIŞMA

Araştırma bulguları 5. sınıf İngilizce dersi 2. ünitesinin (My Town) eğitsel oyunlarla işlenmesinin öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şöyle ki; öğrenciler eğitsel oyunlar öncesi yer-yön edatlarına yönelik 6 kelime üretirlerken, eğitsel oyunlar sonrası 7 kelime ürettikleri ve bu kelimelere yönelik frekans değerinin 18'den 82'ye yükseldiği görülmüştür. Yine öğrenciler eğitsel oyunlar öncesi yer tarif etmeye yönelik 3 kelime üretirlerken, eğitsel oyunlar sonrası 8 kelime ürettikleri ve bu kelimelere yönelik frekans değerinin 5'ten 47'ye yükseldiği görülmüştür. Son olarak öğrenciler eğitsel oyunlar öncesi çevremizdeki yerel binaların İngilizce karşılıklarına yönelik 8 kelime üretirlerken, eğitsel oyunlar sonrası 18 kelime ürettikleri ve bu kelimelere yönelik frekans değerinin 23'ten 74'e yükseldiği görülmüştür. Bu noktada eğitsel oyunların araştırmaya katılan öğrencilerin kelime haznelerini geliştirdiği söylenebilir. Bu olumlu bir sonuçtur. Çünkü Kara'nın (2010) da ifade ettiği üzere eğitsel oyunlar, dil eğitiminde dört temel alan olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyen kelime haznesini ve gramer bilgisini geliştirmeye imkân tanınmalıdır.

Diğer taraftan yabancı dil eğitiminde kullanılacak eğitsel oyunların açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir olması, bilgiyi somutlaştırabilmesi, öğrenenin gelişim seviyesine uygun olması, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilmesi ve ders kazanımlarını gerçekleştirici nitelikte olması gerekmektedir (Hazar ve Altun, 2018; Işık ve Semerci, 2016; Izgar, 2020). Bu noktada araştırma sonuçlarına göre araştırma kapsamında tasarlanan eğitsel oyunların yukarıda bahsedilen nitelikleri kapsadığı söylenebilir. Atan'a (2023) göre eğitsel oyunlar, öğrencilere kelime ezberletmekten ziyade anlamı müzakere etmek için çeşitli fırsatlar sunar. Bu sayede oyunlarla kelime haznesini geliştiren öğrencilerin, oyunları kullanmayanlara göre daha hızlı bir öğrenme gerçekleştirmesi

beklenir. Nitekim araştırma bulguları, öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testinde öğrencilerin sahip olduğu kelime sayılarında ve frekans değerlerinde eğitsel oyun kullanımından sonra ciddi bir artış olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların başarıya etkisini inceleyen bazı deneysel araştırmaların sonuçlarına göre araştırmalarda deney gruplarının lehinde anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Gömleksiz, 2005; Işık ve Semerci (2016). Yine konu üzerine yapılan araştırmalar eğitsel oyunların öğrencilerin konuşma, yazma, iletişim, telaffuz, dilbilgisi gibi becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Bekdaş, 2017; Kalfa, 2014; Korkmaz ve İnal, 2019; Yürümez ve Özer, 2022).

Araştırma kapsamında İngilizce dersinin eğitsel oyunlarla işlenmesine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin dersin eğitsel oyunlarla işlenmesine yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler; İngilizce kelimelerin oyunlarla öğrenildiğine, bunun sonucunda ders işlenişinin keyifli ve eğlenceli olduğuna, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğine ve derse yönelik öğrenme korkularının yok olduğuna yönelik görüşler bildirmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin, İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların kullanımına yönelik olumlu yönde bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu olumlu bir sonuçtur. Çünkü eğitsel oyunlar, öğrenciler için öğrenme ortamını eğlenceli hale getirir. Öğrenciler eğitsel oyunlar sayesinde soyut kavramları, karmaşık durumları anlamlandırabilirler, hızlı öğrenirler ve kendilerini geliştirme imkânı bulabilirler (Gündüz vd., 2017).

Diğer taraftan günümüzde yabancı dil eğitimini de kapsayan modern eğitim anlayışına göre öğretim faaliyetleri öğretmen merkezli değil öğrenciyi merkeze alan bir anlayış savunmaktadır. Buna göre öğretim faaliyetlerine eğitsel oyunları dahil etmek,

öğrencilerin doğal öğrenme yaşantılarına önemli katkılar sunacaktır. Çünkü eğitsel oyunlar, öğrenmeyi ve kalıcılığı kolaylaştırmaktadır, rahat ve eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmaktadır, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır, öğrencilerin düşünce ve duygularını rahatça ifade edebilmelerine imkân tanımaktadır (Atan, 2023; Bekdaş, 2017). Nitekim öğrenci-3'ün *"İngilizce dersinde hep oyun oynuyoruz ve derste öğreniyorum, keşke her dersimiz İngilizce olsa"* açıklaması, dersin öğrenci merkezli işlendiğine yönelik bir ifadedir. Yine öğrenci-2'nin *"...derste sürekli oyun oynadığımız için hiç sıkılmadım"* açıklaması eğitsel oyunların öğrenmeyi keyifli hale getirdiğini destekler nitelikte bir ifadedir. Diğer taraftan öğrenci-1'in *"İngilizce dersinde başta yapamam sanmıştım ama oyun oynadığımız için çok keyif aldım, öğrenebildim..."* açıklaması ise alanyazını desteklemektedir. Şöyle ki; alanyazın, eğitsel oyunların öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini, öğrenciye özgüven kazandırabildiğini vurgulamaktadır (Bekdaş, 2017; Gündüz vd., 2017; Işık ve Semerci, 2016).

Eğitsel oyunlar kalıcı öğrenme yaşantıları sunarak çocuğun bilişsel gelişimini desteklemektedir. Atan'ın (2023) da belirttiği üzere çocuk eğitsel oyunlar ile meşgul olurken farkına varmadan birçok kavramı, olguyu veya bilgiliyi öğrenir. En önemlisi de kelime haznesini geliştirir ve böylece dil gelişimini sağlar. Bu noktada araştırmaya katılan öğrenci-6'nın *"...ders işlerken çok keyif aldım. Yeni kelimeler öğrendik. Oyun oynadık"* ifadesi oyun esnasında öğrendiği kelimeler ile İngilizce kelime haznesini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim çocuklar hayal dünyaları kapsamında eğitsel oyun aktivitesi içinde kendine bir yer bulur ve böylece dil öğrenimi için dinamik bir ortam oluşmuş olur (Işık ve Semerci, 2016). Çocuklar bu oyun aktiviteleri esnasında dili öğrenebilmek için çaba gösterir, dile yönelik ilgileri artar, başarısızlığın doğal bir durum olduğunu anlar ve yeni öğrenme deneyimlerinde başarılı olmaya çalışırlar (Atan, 2023).

Eğitsel oyunla ilgili alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularıyla örtüşen araştırmalara rastlanmaktadır. Korkmaz ve İnal'ın (2019) eğitsel oyunların yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmeye dönük tutum ve konuşma becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, eğitsel oyunların öğrencilerin konuşma becerilerine geleneksel yöntemlere göre daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yürümez ve Özer'in (2022) yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde eğitsel oyunların kullanımını inceledikleri araştırmalarında, eğitsel oyunların öğrencilerin iletişim, telaffuz, dilbilgisi ve dikkati toplama gibi becerilerine önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bektaş'ın (2017) yabancı dil eğitiminde oyunların konuşma becerisine etkisini araştırdıkları çalışmasında, oyun aktivitelerinde öğrencilerde konuşma sırasında oluşan stresin azaldığı, etkinliklerin eğlenceli ve öğretici olduğu, öğrenmelerin kalıcı olduğu ve öğrencilerin özgüvenlerinde artış olduğu görülmüştür. Gündüz ve diğerlerinin (2017) araştırmasında, eğitsel oyunların öğrencilerin duyuşsal, sosyal, bilişsel ve bedensel yönlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz'in (2005) İngilizce eğitiminde oyunların kullanımı üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, oyunların öğrenilenleri pekiştirdiği, öğrencilere daha rahat ve eğlencili bir öğrenme ortamı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyun kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak 5. sınıf İngilizce dersi “My Town” ünitesinin işlenişinde uygulanan eğitsel oyunların, öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak, derslerin işlenişinde eğitsel oyun kullanımına yönelik öğrencilerin olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna göre öğrenci görüşleri şu dört tema altında gruplanmıştır. Bunlar; ders işlenişinin keyifli ve eğlenceli olması, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi, derse yönelik öğrenme korkularının yok olması, İngilizce kelimelerin oyunlarla öğrenilmesi.

Araştırma bulgularına dayanarak özellikle küçük yaş grubu öğrencilere yönelik gerçekleştirilen yabancı dil kelime öğretiminde eğitsel oyunlardan faydalanılması önerilebilir. Çalışmada, öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin kalıcılığı üzerine bir inceleme yapılmamıştır. Bu noktada bundan sonraki çalışmalarda eğitsel oyun kullanımı ile öğrenilen kelimelerin kalıcılığını ortaya çıkartabilecek boyutsal araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aslan, E., & Coşkun, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 221-236.

Atan, N. (2023). Yabancı dil eğitiminde oyunla öğretim. İçinde S. Timurkkan Akçınar (Ed.), *Oyunla öğretime geleneksel ve teknolojik yaklaşımlar* (s.91-105). Efeakademi Yayınları.

Bahar, M., Johnstone, A.H., & Sutcliffe, R.G. (1999). Kelime ilişkilendirme testleri aracılığıyla ilköğretim genetiğinde öğrencilerin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Biyolojik eğitim dergisi*, 33 (3), 134-141.

Bahar, M., & Özatl, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.

Bekdaş, M. (2017). Yabancı dil öğretiminde oyunların konuşma becerisine etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 18-26.)

Christensen, L.B, Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). Araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri (A. Boyacı, K. Bozkuş.; Çev.). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Anı Yayıncılık. (Original work published 2014).

Er, A. (2008). Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlik olarak oyun kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 301-310.

Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi: Elâzığ Özel Bilgem

İlköğretim Okulu Örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 179-195.

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla İtık Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.

Hazar, Z., & Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.

Işık, İ., & Semerci, N. (2016). İlkokul 3. sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 787-804.

Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241.

İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 66-78.

Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (20), 85-102.

Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılar Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.

Korkmaz, Ö., & İnal, M. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.

Pehlivan, H., & Demirel, Ö. (2022). Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1923-1932.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yürümez, R., & Özer, M. Ş. (2022). Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde eğitsel oyunların kullanılması. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 18-35.

GEÇİCİ KAPAK

*Kapak tasarımı
devam ediyor.*