

GEÇİCİ KAPAK

*Kapak tasarımı
devam ediyor.*

BİDGE Yayınları

Yapay Zeka ve Düşünme Eğitimi

Editör: OKAN SARIGÖZ

ISBN: -

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: -

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

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA WEBQUEST VE ÖĞRETMEN
EĞİTİMİ 1

ÖZNUR ÇAMBAY

ORTAÖĞRETİM YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ (OYDBÖ) 26

ZEYNEP BAYRAK, FERDİ BAHADIR

EĞİTİMDE EŞİTLİK: KAPSAYICI EĞİTİM ÜZERİNE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 58

NACİYE AYNAS, BERFİN ASLAN

BÖLÜM 0

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA WEBQUEST VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Öznur ÇAMBAY1

Giriş

21. yüzyılın ilk çeyreğinde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler, eğitim sistemlerini ve bu sistemlerin merkezinde yer alan öğretmenlerin rollerini radikal bir dönüşüme zorlamaktadır. Geleneksel eğitim paradigmaları, bilgiyi pasif bir şekilde tüketen öğrenci profillerinden ziyade; bilgiye ulaşan, onu eleştirel bir süzgeçten geçiren ve özgün çıktılar üreten bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi ise doğrudan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital yeterlilik düzeyleriyle ilişkilidir. Eğitimde teknoloji entegrasyonu üzerine yapılan erken dönem çalışmalar, teknolojiyi çoğunlukla sınıf içi araç-gereç zenginliği veya statik bir içerik aktarım mekanizması olarak konumlandırmıştır (Wang & Hannafin, 2008). Ancak günümüz eğitim ekosisteminde öğretmenlerden beklenen rol, sadece teknoloji okuryazarı olmak değil; teknolojiyi pedagojik bir kaldıraç olarak kullanarak sorgulamaya dayalı, esnek ve öğrenci merkezli

¹ Dr. , Orcid: 0000-0002-6761-108X, e-mail: oznurcambay@hotmail.com

öğrenme alanları tasarlamayı içeren küresel dijital yetkinlik standartlarına ulaşmaktır (Cervera & Caena, 2022).

Öğretmen eğitiminde dijital yeterliliklerin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bilgisayar ve temel internet kullanımından medya okuryazarlığına uzanan çok boyutlu bir gelişim çizgisi göze çarpmaktadır (JISC, 2015; Law vd., 2018). Öğretmen adaylarının teknolojiyi kendi öğrenme stratejilerine entegre edebilmeleri ve gelecekteki sınıflarında etkili birer öğretim tasarımcısı olabilmeleri, onların teknolojik öz-yeterlilik algılarıyla doğrudan paralellik göstermektedir (Kim, 2019; Rohatgi vd., 2016). Bu doğrultuda, internet tabanlı kaynakların yapılandırılmış bir pedagojik iskele (*scaffolding*) eşliğinde öğrencilere sunulmasını amaçlayan WebQuest modeli, yaklaşık otuz yıldır öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi destekleyen en sürdürülebilir modellerden biri olmuştur (Dodge, 1995; Piro & Marksby, 2012). WebQuest'ler, öğretmen adaylarının hem kendi mesleki gelişimlerinde hem de hedef kitlelerine yönelik içerik tasarlarırken dijital okuryazarlık becerilerini işbirlikli bir süreçte harmanlamalarına olanak tanımıştır (List vd., 2020; Ng, 2012).

Ancak, 2020'li yılların başından itibaren Üretken Yapay Zeka (GenAI) teknolojilerinin ve özellikle Büyük Dil Modellerinin (LLM) kitlesel erişime açılması, eğitim teknolojileri literatüründe sadece yeni bir aracın ortaya çıkışını değil, köklü bir paradigmatik kırılmayı sembolize etmektedir (O'Dea, 2024). ChatGPT, Gemini ve benzeri diyalog tabanlı yapay zeka sistemlerinin eğitim süreçlerine dahil olması, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi kurumlarında derin bir felsefi tartışmayı tetiklemiştir. Bu durum, eğitim dünyasında bir yıkım mı yoksa köklü bir reformasyon süreci mi yaşandığı sorusunu beraberinde getirmiştir (Lim vd., 2023). Araştırmalar, yapay zekanın öğrenme ortamlarında kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama, ders planı hazırlama ve içerik üretme gibi konularda öğretmenlere ve öğrencilere benzersiz fırsatlar sunduğunu göstermektedir (Baidoo-

Anu & Ansah, 2023). Buna karşın, yapay zekanın yaygınlaşması; akademik dürüstlüğün erozyona uğraması, etik ihlaller, algoritmik yanlılıklar ve değerlendirme süreçlerinin güvenilirliğini kaybetmesi gibi ciddi riskleri de beraberinde getirmektedir (Eke, 2023; Lo, 2023).

Bu bağlamda öğretmen eğitimi, çift yönlü bir meydan okumayla karşı karşıyadır: Öğretmen adayları bir yandan GenAI araçlarının eğitimsel potansiyelinden yararlanmayı öğrenirken, diğer yandan bu araçların yaratabileceği etik ve pedagojik riskleri yönetebilecek bir "Yapay Zeka Okuryazarlığı" (*AI Literacy*) geliştirmek zorundadır (Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021). Yapay zeka okuryazarlığı, yalnızca teknik bir beceri seti değil; yapay zekanın sınırlarını, ürettiği bilgilerin doğruluğunu sorgulamayı ve bu araçları insan merkezli bir pedagojiyle sentezlemeyi gerektiren eleştirel bir farkındalıktır (Casal-Otero vd., 2023; Kong vd., 2023).

Geleneksel bilgi kaynaklarının yerini yapay zeka tabanlı dinamik içeriklerin aldığı bu yeni dönemde, WebQuest gibi köklü ve pedagojik iskeleti güçlü modellerin üretken yapay zeka ile yeniden yapılandırılması kaçınılmaz bir gereksinim haline gelmiştir. Mishra, Warr ve Islam (2023) tarafından vurgulandığı üzere, yapay zeka çağında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), öğretmenlerin yapay zekayı bir ikame aracı olarak değil, pedagojik tasarımı dönüştüren yenilikçi bir ortak olarak konumlandırmasını gerektirmektedir. Yapay zekanın yapılandırılmamış ve kontrolsüz bilgi üretim potansiyeli, WebQuest'in amaca yönelik, yönlendirilmiş ve sorgulamaya dayalı net yapısıyla dengelendiğinde, öğretmen adayları için güvenli ve zenginleştirilmiş bir öğrenme tasarımı alanı doğmaktadır.

Bu kitap bölümü, öğretmen eğitiminde WebQuest modelinin köklü pedagojik geçmişini üretken yapay zekanın dinamik imkanlarıyla harmanlayan yeni bir kuramsal ve pratik çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Bölüm kapsamında, GenAI araçlarının

WebQuest'in bileşenlerini nasıl dönüştürdüğü literatür ışığında incelenecek; öğretmen adaylarının yapay zeka okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik model önerileri tartışılacak ve bu süreçte karşılaşılabilecek etik, teknik ve pedagojik zorluklara karşı stratejik çözüm önerileri sunulacaktır.

Harika, teorik temelleri sağlamlaştıracağımız ikinci aşamaya geçiyoruz. Bu bölümde, WebQuest'in neden hâlâ pedagojik bir mihenk taşı olduğunu yapılandırmacı yaklaşımla açıklayıp, GenAI'nın bu yapıya nasıl entegre olduğunu Mishra'nın güncel TPAB (Yapay Zeka-TPAB) vizyonu ile sentezleyeceğiz.

DİJİTAL BİLGİ VE YAPAY ZEKA OKURYAZARLIĞI SENTEZİ

Öğretmen eğitiminde teknolojinin rolü, uzun yıllar boyunca sınıf içi araç-gereç kullanımı veya temel bilgisayar becerilerinin kazanılması şeklinde doğrusal bir düzlemde ele alınmıştır. Ancak modern eğitim ekosisteminde öğretmen adaylarından beklenen yetkinlik, sadece teknolojik araçları teknik düzeyde operasyonelleştirmek değil; bu araçların toplumsal, pedagojik ve epistemolojik yansımalarını bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmektir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının geliştirmesi gereken ilk katman **dijital okuryazarlıktır**. Dijital okuryazarlık, bireyin dijital teknolojileri, iletişim araçlarını ve ağları bilgiye ulaşmak, bilgiyi yönetmek, entegre etmek, değerlendirmek ve yeni bilgi üretmek amacıyla etkili ve güvenli bir şekilde kullanabilme becerisidir (Martin, 2005). Küresel ölçekte kabul gören *DigComp* (Dijital Yetkinlik Çerçevesi) modeli de öğretmenlerin ve vatandaşların dijital dünyada aktif, üretken ve eleştirel birer aktör olabilmeleri için bu çok boyutlu okuryazarlık alanını zorunlu kılmaktadır (Vuorikari vd., 2016). Öğretmen eğitiminde dijital okuryazarlık, öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında teknoloji destekli öğretim tasarımları yapabilmeleri ve kendi mesleki gelişimlerini

sürdürebilmeleri için yapısal bir taban teşkil eder (Cervera & Caena, 2022; JISC, 2015). Araştırmalar, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık algılarının, onların eğitim teknolojilerini derslerine entegre etme eğilimlerini ve teknolojik öz-yeterlilik düzeylerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Kim, 2019; Rohatgi vd., 2016). Öğretmen adaylarının dijital yerli olarak kabul edilen yeni nesil öğrencilere rehberlik edebilmeleri, ancak kendi dijital okuryazarlık tasavvurlarını eleştirel bir düzleme taşımalarıyla mümkündür (List vd., 2020; Ng, 2012).

Okuryazarlık üçlemesinin ikinci ve felsefi açıdan en kritik bileşenlerinden biri **bilgi okuryazarlığıdır**. İnternet teknolojilerinin Web 2.0 ve ötesine evrilmesiyle birlikte, bilgiye erişim kolaylaşmış ancak bilginin manipülasyonu, dezenformasyon ve bilgi kirliliği gibi olgular eğitim ortamlarını tehdit eder hale gelmiştir. Sosyokültürel bir perspektiften yaklaşıldığında bilgi okuryazarlığı, bilgiyi sadece teknik olarak arayıp bulma becerisi değil; bilginin üretildiği bağlamı anlamlandırma, arkasındaki güç ilişkilerini deşifre etme ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama yetisidir (Hicks, 2018). Öğretmen adayları, internet tabanlı araştırma görevlerinde öğrencilerin bilişsel süreçlerini yönetirken, bilgi okuryazarlığı becerilerini bir rehber olarak kullanmak durumundadır (Brenner, 2019). Bilgi okuryazarlığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin statik bir bilgi tüketicisi olmaktan çıkıp, bilginin kaynağını çapraz sorgulamaya tabi tutan bilinçli araştırmacılara dönüşmesini sağlar (Tiernan vd., 2023).

Büyük Dil Modellerinin (LLM) ve üretken algoritmaların kitlesele kullanıma açılmasıyla birlikte, bu iki okuryazarlık alanının üzerine inşa edilen en güncel katman ise **yapay zeka okuryazarlığı (AI Literacy)** olmuştur. Yapay zeka okuryazarlığı; bireylerin yapay zeka teknolojilerini, algoritmik süreçleri ve makine öğrenimi modellerini eleştirel bir şekilde değerlendirebilmesi, bu sistemlerin çalışma mantığını kavrayabilmesi ve yapay zekayla etkili, etik bir iletişim-işbirliği süreci yürütebilmesi olarak tanımlanmaktadır

(Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021). Öğretmen eğitimi bağlamında yapay zeka okuryazarlığı, sadece mühendislik düzeyinde kodlama bilmeyi değil; yapay zekanın pedagojik sınırlılıklarının, potansiyel verimlilik çıktılarının ve her şeyden önemlisi kavramsal doğasının farkında olmayı gerektirir (Casal-Otero vd., 2023). Yapay zeka okuryazarlığı gelişmiş bir öğretmen adayı, bu teknolojilerin sunduğu hazır içerikleri sınıfa doğrudan taşımak yerine, yapay zekayı pedagojik bir "ortak tasarımcı" olarak konumlandırarak süreci etik ve eleştirel bir süzgeçten geçirme yetkinliğine sahip olur (Kong vd., 2021, 2023).

EĞİTİMDE ÜRETKEN YAPAY ZEKA: FIRSATLAR, SINIRLAR VE DEĞİŞEN PARADİGMALAR

Üretken Yapay Zeka (GenAI) sistemlerinin, özellikle ChatGPT, Gemini ve Copilot gibi diyalog tabanlı büyük dil modellerinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme programlarında eşi benzeri görülmemiş bir paradigmatik kırılma yaratmıştır (Aydın & Karaarslan, 2023). Eğitim teknolojileri literatüründe bu dönüşüm, eğitim sistemleri için bir yıkım senaryosu ya da köklü bir reformasyon hareketi olarak iki farklı uçta tartışılmaktadır (Lim vd., 2023; O'Dea, 2024). GenAI araçlarının eğitim ortamlarına sunduğu fırsatlar yadsınamaz düzeydedir. Yapay zeka; öğretmen adaylarına ve eğitimcilere ders planı hazırlama, her öğrencinin bireysel ilgi ve öğrenme hızına göre kişiselleştirilmiş öğretim materyalleri tasarlama, karmaşık konuları farklı okuma seviyelerine göre otomatik olarak uyarlama ve öğrencilere anlık, detaylı geri bildirim sağlama gibi konularda devasa bir operasyonel kolaylık ve yaratıcılık alanı sunmaktadır (Baidoo-Anu & Ansah, 2023; Chen vd., 2023). Yapay zeka tabanlı akıllı asistanlar, sınıflarda öğretmenlerin idari ve tekrara dayalı

yüklerini hafifleterek, onların asıl pedagojik rollere odaklanmalarına imkan tanımaktadır (Celik vd., 2022; Tan vd., 2025).

Madalyonun diğer yüzünde ise GenAI teknolojilerinin eğitim ekosisteminde yarattığı derin etik, teknik ve sosyo-teknik sınırlar yer almaktadır (Bearman vd., 2023). Bu sınırların en başında, yapay zekanın ürettiği "halüsinasyonlar" (gerçek dışı, uydurma akademik referanslar ve yanlış bilgi üretimi) ve doğruluğu şüpheli akademik çıktılar gelmektedir (Donlon & Tiernan, 2023). Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının, araştırma ve yazım süreçlerinde zihinsel çabayı tamamen yapay zekaya devretmesi, akademik dürüstlüğün (academic integrity) erozyona uğraması riskini doğurmakta; "chatting and cheating" (sohbet etme ve hile yapma) ikilemini eğitimcilerin gündemine taşımaktadır (Alghazo vd., 2025; Cotton vd., 2024; Eke, 2023). Yapay zeka araçlarının kontrolsüz kullanımı, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki geleneksel güven ilişkisini zedelemekte ve değerlendirme süreçlerinin nesnellliğini sorgulamaktadır (Luo, 2025).

Daha derin yapısal boyutta ise, üretken yapay zekanın beslendiği veri setlerindeki sosyo-teknik zararlar ve önyargılar (algorithmic biases) eğitimde eşitlik ilkesini tehdit etmektedir. Algoritmaların tarafsız olmadığı, aksine ırkçı, cinsiyetçi ve batı merkezli hegemonik bakış açılarını yeniden ürettiği sosyolojik ve teknik olarak kanıtlanmıştır (Angwin vd., 2016; Noble, 2020; O'Neil, 2016). Yapay zeka sistemlerinin azınlık gruplarına veya dezavantajlı bireylere yönelik ayrımcı çıktılar üretme eğilimi (Perkins, 2020), eğitimde adaleti sağlamakla yükümlü olan öğretmenlerin bu araçlara karşı son derece temkinli ve eleştirel bir "yapay zeka eleştirel okuryazarlığı" geliştirmesini zorunlu kılmaktadır (Baer, 2025). Ayrıca veri gizliliği, öğrenci mahremiyetinin ihlali ve büyük teknoloji şirketlerinin eğitim verileri üzerindeki tekelleşme çabaları da sürecin diğer karanlık boyutlarıdır (Porayska-Pomsta vd., 2023).

Tüm bu karmaşık dinamikler altında öğretmenlerin yapay zekaya yönelik algıları, kabul düzeyleri ve ICT öz-yeterlilikleri büyük bir değişkenlik göstermektedir (Jiang & Nakatani, 2025). Şaşırtıcı bir şekilde, anket çalışmaları öğretmenlerin ve eğitimcilerin bu araçları ders hazırlık süreçlerinde öğrencilerden daha yoğun ve erken benimsediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde yapay zeka entegrasyonu, Mishra, Warr ve Islam (2023) tarafından yeniden tanımlanan Yapay Zeka Destekli Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesinde ele alınmalıdır. Geleneksel yazılımlardan farklı olarak yapay zeka, "özerk, esnek ve dinamik" bir pedagojik aktördür. Öğretmen adaylarına düşen görev, yapay zekayı sınıftan tamamen dışlamak ya da ona tamamen teslim olmak yerine; onun pedagojik kapasitesini sınırlayacak, yönlendirecek ve etik risklerini absorbe edecek öğretim tasarımları geliştirmektir (Halaweh, 2023).

KARMAŞIK KAVRAMLARI YAPILANDIRMADA SORGULAMAYA DAYALI BİR YAKLAŞIM OLARAK WEBQUEST'LER

GenAI'nın getirdiği bu sınırsız, kontrolsüz ve yapılandırılmamış bilgi üretim potansiyeli, eğitim ortamlarında öğrencilerin bilişsel olarak aşırı yüklenmesine (cognitive overload) ve derinlemesine öğrenme gerçekleştirilmeden yüzeysel çıktılar üretmesine neden olabilmektedir (Essel vd., 2024). Yapay zekanın bu kaotik gücünü ehliileştirmek ve öğrencilerin karmaşık kavramlarla anlamlı, amaca yönelik ve eleştirel bir etkileşim kurmasını sağlamak amacıyla sorgulamaya dayalı (inquiry-based) pedagojik modellerin önemi her zamankinden daha fazla artmıştır. İşte bu noktada, Bernie Dodge (1995) tarafından geliştirilen ve otuz yıllık bir pedagojik geçmişe sahip olan **WebQuest modeli**, yapay zeka çağının ihtiyaç duyduğu en güçlü yönlendirilmiş sorgulama ve

iskele kurma (*scaffolding*) mekanizması olarak yeniden sahneye çıkmaktadır.

WebQuest; Giriş, Görev, Süreç, Kaynaklar, Değerlendirme ve Sonuç adımlarından oluşan, temelini Yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme teorisinden alan, internet kaynaklarının eleştirel analizine dayalı yapılandırılmış bir öğretim tasarımı modelidir (Dodge, 1995). Modelin özünde, öğrencilerin bilgiyi doğrudan internetten kopyalayıp yapıştırmasını engellemek ve onlara sentez, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri (Higher-Order Thinking Skills) kazandırmak yatar (Auditor & Roleda, 2013; Vidoni & Maddux, 2002). WebQuest'ler, karmaşık ve açık uçlu problemlerle karşılaşan öğrencilerin bilişsel adımlarını yönlendirerek onlara yapılandırılmış bir motivasyonel ve bilişsel iskele sağlar (Belland, Kim & Hannafin, 2013). Öğretmen eğitiminde yapılan araştırmalar, WebQuest tasarlayan veya uygulayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde, problem çözme farkındalıklarında ve akademik öz-yeterliliklerinde somut artışlar yaşandığını defaatle ortaya koymuştur (Bayram, Kurt & Atay, 2019; Mohammadi vd., 2023).

Teknoloji tarihindeki gelişim süreci incelendiğinde WebQuest modeli; statik web sayfalarının kullanıldığı ilk dönemlerden, sosyal işbirlikli araçların entegre edildiği "WebQuest 2.0" modeline (Bui vd., 2018) kadar her teknolojik dalgaya uyum sağlamayı başarmıştır (Piro & Marksburly, 2012). Modelin bu esnek ve dayanıklı yapısı, onun Katar'dan Türkiye'ye kadar farklı sosyo-kültürel bağlamlarda hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sorgulamaya dayalı öğrenmeyi tetikleyen en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Abu-Tineh vd., 2019).

Yapay zeka çağında WebQuest'in üstlendiği hayati rol, GenAI'nın yapısal zaaflarını (yanlılık, halüsinasyon, yönlendirme eksikliği) kendi katı ama esnek pedagojik mimarisiyle dengelemesidir. Öğretmen adayları, yapay zekayı tamamen serbest

bırakmak yerine, WebQuest'in "Görev" ve "Süreç" aşamaları içerisine gömerek, öğrencilerin yapay zekayla kuracağı etkileşimi amaca yönelik bir çerçeveye oturturlar (Wang & Hannafin, 2008). Örneğin, yapay zekanın esnek içerik üretim gücü ile WebQuest'in yönlendirilmiş kaynak analizi birleştiğinde, öğrenciler karmaşık bilimsel veya toplumsal kavramları (socio-scientific issues) yapay zekanın manipülasyonuna uğramadan, aksine yapay zekayı eleştirel bir veri kaynağı olarak sorgulayarak öğrenirler (Boyle, 2025). WebQuest'in sunduğu bu metodolojik iskelet, yapay zekanın sınırsız enerjisini eğitsel hedeflere kanalize eden, öğretmen adaylarına yapay zekayı sınıflarında nasıl güvenle ve pedagojik başarıyla yöneteceklerini öğreten ideal bir öğretim tasarımı laboratuvarı sunmaktadır.

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA PEDAGOJİK İSKELE KURMA VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Üretken yapay zekanın eğitim süreçlerine dahil olması, öğretmen eğitiminde bilginin aktarılması ve yapılandırılması süreçlerinin yeniden felsefi bir süzgeçten geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Geleneksel yapılandırmacı felsefede öğrenme, bireyin çevreyle olan etkileşimi ve bu etkileşim esnasında ona sunulan pedagojik iskeleler (*scaffolding*) aracılığıyla gerçekleşir (Belland, Kim & Hannafin, 2013). Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencilerine bu bilişsel iskeleyi nasıl kuracaklarını öğrenmeleri, onların mesleki kimliklerinin temelini oluşturur. Teknolojinin sınıflara entegrasyonu üzerine kurulan tarihsel çerçeveler (Wang & Hannafin, 2008), teknolojiyi öğretmen kontrolünde statik bir destek mekanizması olarak ele alırken; GenAI bu dinamikleri kökten sarsmıştır. Mishra, Warr ve Islam (2023) tarafından yapay zeka çağıma uyarlanan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli, yapay zekanın geleneksel araçlar gibi pasif olmadığını; aksine "özerk, esnek ve dinamik" bir pedagojik aktör olarak öğretim tasarımına katıldığını savunmaktadır.

Bu durum, öğretmen eğitiminde çift yönlü bir algısal ve pedagojik dönüşümü beraberinde getirmektedir. Bir yandan öğretmen adaylarının ve mevcut eğitimcilerin yapay zekaya yönelik kaygıları, kabul düzeyleri ve ICT öz-yeterlilikleri bu teknolojilerin sınıflardaki rolünü şekillendirirken (Ogurlu & Mossholder, 2023); diğer yandan yapay zekanın sınıflardaki kontrolsüz bilgi üretim potansiyeli eğitimcileri derin bir felsefi endişeye sevk etmektedir (Tiernan & Donlon, 2024). Yapay zekanın eğitimsel süreçlerde yaratabileceği fırsatlar (Baidoo-Anu & Ansah, 2023) ile akademik dürüstlüğü bozulması, güven erozyonu ve algoritmik önyargılar gibi sosyo-teknik zararlar (Cotton vd., 2024; Eke, 2023; Luo, 2025; O'Neil, 2016) arasında bir denge kurmak ancak güçlü bir öğretim tasarımı mimarisıyla mümkündür.

İşte bu noktada WebQuest modeli, yapay zeka çağının ihtiyaç duyduğu yönlendirilmiş ve amaca hizmet eden pedagojik iskeleyi sunmaktadır (Dodge, 1995). WebQuest'in katı ama esnek mantığı, yapay zekanın kontrolsüz üretkenliğini dizginlemek ve öğretmen adaylarına yapay zekayı pedagojik bir kaldıraç olarak nasıl yönetebileceklerini öğretmek için ideal bir metodolojik çerçeve sunar. Yapay zekanın getirdiği yapılandırılmamış bilgi dünyası, WebQuest'in sorgulamaya dayalı doğasıyla birleştiğinde, öğretmen adayları için karmaşık kavramların anlamlı bir şekilde öğretilbileceği yenilikçi bir tasarım alanı doğmaktadır (Auditor & Roleda, 2013; Vidoni & Maddux, 2002).

ÜRETKEN YAPAY ZEKA (GenAI) İLE WEBQUEST BİLEŞENLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ

Bernie Dodge (1995) tarafından tasarlanan geleneksel WebQuest modeli; Giriş, Görev, Süreç, Kaynaklar, Değerlendirme ve Sonuç adımlarından oluşan doğrusal ve yapılandırılmış bir mimariye sahiptir. Bu mimarinin temel amacı, internet ortamındaki bilgi kirliliğini filtreleyerek öğrencinin üst düzey bilişsel süreçlere

odaklanmasını sağlamaktır. Ancak, Üretken Yapay Zekanın (GenAI) eğitim sahnesine çıkışı, bu doğrusal ve statik yapıyı kırarak her bir WebQuest bileşenini çok boyutlu, etkileşimli ve dinamik birer öğrenme katmanına dönüştürmektedir (Aydın & Karaarslan, 2023; Jovanović & Campbell, 2022). Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının bu niteliksel dönüşümü kavraması, yapay zekayı bir "tehdit" olarak algılamaktan vazgeçip, onu pedagojik tasarımı dönüştüren bir ortak olarak konumlandırmaları açısından hayati öneme sahiptir (Halaweh, 2023).

Giriş (Introduction) ve Görev (Task)

Geleneksel bir WebQuest'te "Giriş" aşaması, öğrencileri konuya motive etmek amacıyla öğretmen tarafından önceden kaleme alınmış sabit bir senaryoyu içerir; "Görev" aşaması ise bu senaryonun sonunda öğrencilerin teslim etmesi gereken standart bir çıktıyı (rapor, sunum vb.) tanımlar (Piro & Marksburly, 2012).

GenAI entegrasyonu, bu iki aşamayı statik birer metin olmaktan çıkarıp dinamik birer "rol oynama" (role-playing) ve simülasyon alanına dönüştürür. GenAI'ın dilsel yaratıcılığı sayesinde öğretmen adayları, öğrencilerin ilgisini çekecek, gerçek dünya problemlerine dayanan sosyo-bilimsel senaryoları saniyeler içinde zenginleştirebilirler (Baidoo-Anu & Ansah, 2023). Daha da önemlisi, büyük dil modelleri (LLM) aracılığıyla "Görev" aşaması özerk bir yapıya kavuşur. Öğrenciler, kendilerine verilen görevi (örneğin bir tarihsel karakterle röportaj yapmak veya bir çevre krizini çözmek için bir yapay zeka aktörüyle müzakere etmek) tamamlamak için yapay zeka modelleriyle doğrudan, etkileşimli simülasyonlara girerler (Chen vd., 2023). Bu durum, öğrencinin göreve yönelik motivasyonunu ve görevle kurduğu bilişsel bağı derinleştirir.

Süreç (Process)

Süreç aşaması, öğrencilerin kendilerinden beklenen görevi yerine getirirken adım adım hangi bilişsel yolları takip edeceklerini yapılandıran, modelin kalbi niteliğindeki bölümdür (Belland, Kim & Hannafin, 2013). Klasik WebQuest'lerde bu adım, öğretmenin önceden belirlediği doğrusal adımlar ve matbu çalışma yaprakları ile sınırlıdır.

GenAI ile birlikte Süreç aşaması, öğrencilere anlık, esnek ve kişiselleştirilmiş bilişsel destek sunan bir "Sokratik Mentor" katmanına evrilir (Taranikanti & Davidson, 2023). Yapay zeka, öğrencilere doğrudan doğru cevapları sunan bir kopya çekme aracı olarak değil; onların takıldıkları, karmaşık kavramları anlamlandırmakta zorlandıkları noktalarda doğru soruları sorarak onlara rehberlik eden bir iskele görevi görür (Dai vd., 2023). Yapay zekanın bu biçimlendirici ve yönlendirici geri bildirim mekanizması, heterojen sınıflarda her öğrencinin kendi hızında ve kendi hazırbulunuşluk düzeyinde ilerlemesine olanak tanıyarak süreç içi farklılaştırılmış öğretimi (differentiation) mümkün kılar (Hooda vd., 2022; Laak, Abdelghani & Aru, 2024).

Kaynaklar (Resources)

Geleneksel WebQuest modelinin en güçlü olduğu iddia edilen yönü, öğretmenin öğrencilere güvenilir internet sitelerinin linklerini (URL) önceden sunarak bilgi kirliliğini önlemesidir (Dodge, 1995). Ancak günümüz bilgi toplumunda bilginin üretim hızı ve yapay zeka tarafından dezenformasyon üretilebilme potansiyeli bu statik listeleri tek başına yetersiz kılmaktadır.

GenAI destekli WebQuest'lerde Kaynaklar aşaması iki temel boyutta radikal bir dönüşüm geçirir:

Erişilebilirlik ve İçerik Uyarlaması: Öğretmen adayları, yapay zekayı kullanarak karmaşık akademik kaynakları veya güncel bilimsel metinleri, sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi olan, okuma güçlüğü çeken ya da farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin bilişsel yükünü hafifletecek şekilde saniyeler içinde yeniden uyarlayabilir ve özetleyebilirler (Panjwani-Charania & Zhai, 2024).

Yapay Zeka Çıktılarının Eleştirel Analizi: Kaynaklar aşamasına artık sadece geleneksel web siteleri değil, yapay zekanın kendi ürettiği metinler de birer "analiz nesnesi" olarak eklenir. Öğrencilerden, GenAI çıktılarında bulunabilecek potansiyel hataları (hallucinations), algoritmik yanlılıkları ve kaynak gösterme zaaflarını (Donlon & Tiernan, 2023) birincil kaynaklarla karşılaştırarak çapraz sorgulamaya tabi tutmaları istenir. Bu süreç, öğrencilerin bilgi ve yapay zeka okuryazarlığı becerilerini en üst düzeye çıkaran entelektüel bir egzersize dönüşür (Boyle, 2025; Tiernan vd., 2023).

Değerlendirme (Evaluation) ve Sonuç (Conclusion)

Değerlendirme aşaması öğrencilerin sürece başlarken karşılaştıkları analitik rubriklere dayanırken, Sonuç aşaması ise öğrenilen bilgilerin özetlendiği ve metabilişsel yansıtmanın (metacognitive reflection) yapıldığı kapanış bölümüdür (Vidoni & Maddux, 2002).

Öğretmen eğitiminde GenAI, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığını geliştiren ve üzerlerindeki operasyonel yükü hafifleten bir araçtır. Öğretmen adayları, tasarladıkları karmaşık görevlere (Task) tam uyumlu, üst düzey düşünme becerilerini ölçen analitik rubrikleri yapay zekanın desteğiyle hızlıca tasarlayabilirler (Hooda vd., 2022). Uygulama aşamasında ise GenAI, öğrencilerin süreç boyunca ortaya koydukları ara ürünleri, yazdıkları taslakları veya kodları analiz ederek onlara anlık, biçimlendirici (formative) değerlendirme raporları sunabilir.

Sonuç aşamasında ise yapay zeka, öğrencilerin tüm WebQuest boyunca sergiledikleri öğrenme yolculuğunu bütüncül olarak analiz ederek, onlara güçlü ve zayıf yönlerini gösteren, gelecekteki öğrenme stratejilerini kişiselleştiren metabilşsel bir kapanış ve öz-değerlendirme alanı sağlar (Essel vd., 2024).

SONUÇ

Üretken Yapay Zekanın (GenAI) ve özellikle büyük dil modellerinin (LLM) yükseköğretim ile öğretmen yetiştirme programlarına kitlesel entegrasyonu, eğitim teknolojileri literatürünü statik yazılım kullanımlarının ötesine taşıyarak köklü bir felsefi ve paradigmatik kırılmayla karşı karşıya bırakmıştır (Aydın & Karaarslan, 2023; O'Dea, 2024). Bu kitap bölümünde kuramsal ve bağlamsal olarak temellendirilen "okuryazarlık üçlemesi" (dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve yapay zeka okuryazarlığı), modern bir öğretmen adayının sahip olması gereken en temel profesyonel yetkinlik alanı olarak rüştünü ispatlamaktadır (Long & Magerko, 2020; Ng vd., 2021). Günümüz eğitim ekosisteminde öğretmen adaylarının sadece geleneksel dijital yeterlilik standartlarına sahip olması tek başına yeterli değildir; yapay zekanın sınıflardaki özerk, esnek ve dinamik doğasını pedagojik bir vizyonla yönetebilecek gelişmiş bir "Yapay Zeka Okuryazarlığı" geliştirmeleri kaçınılmaz bir zorunluluktur (Mishra, Warr & Islam, 2023).

GenAI teknolojilerinin eğitim ortamlarına sunduğu anlık geri bildirim, kişiselleştirilmiş içerik üretimi ve operasyonel kolaylık gibi benzersiz fırsatlar (Baidoo-Anu & Ansah, 2023), madalyonun diğer yüzünde yer alan ciddi etik ve sosyo-teknik risklerle dengelenmek zorundadır. Literatürde "chatting and cheating" (sohbet etme ve hile yapma) kavramıyla sembolize edilen akademik dürüstlük erozyonu (Alghazo vd., 2025; Cotton vd., 2024), yapay zeka çıktılarındaki kronik halüsinasyon ve dezenformasyon problemleri (Donlon &

Tiernan, 2023) ve en önemlisi algoritmik sistemlerin veri kümelerinde barındırdığı ırkçı, cinsiyetçi ve hegemonik yanlılıklar (Angwin vd., 2016; Noble, 2020; O'Neil, 2016), öğretmen eğitiminde eleştirel bir yaklaşıma sahip olmayı gerektirmektedir. Yapay zekanın bu kontrolsüz, yapılandırılmamış ve kaotik bilgi üretim potansiyeli, öğrencilerin bilişsel olarak aşırı yüklenmesine (Essel vd., 2024) ve öğretmen-öğrenci ilişkisindeki geleneksel güven bağlarının zedelenmesine yol açabilmektedir (Luo, 2025). Bu durum, öğretmen adaylarının ve mevcut eğitimcilerin yapay zekaya yönelik kaygılarında, kabul düzeylerinde ve ICT öz-yeterliliklerinde ciddi dalgalanmalara neden olmakta ve mesleki tehdit algılarını tetiklemektedir (Ogurlu & Mossholder, 2023; Tiernan & Donlon, 2024).

Bu bağlamda yapılan derinlemesine tartışmalar göstermektedir ki, yapay zekanın getirdiği bu kaotik ve açık uçlu potansiyel, yaklaşık otuz yıllık bir pedagojik geçmişe ve güçlü bir yapılandırmacı felsefeye sahip olan WebQuest modelinin yönlendirilmiş mimarisiyle en etkili şekilde ehlileştirilebilmektedir (Dodge, 1995). GenAI ve WebQuest sinerjisi, modelin geleneksel durağanlığını kırarak her bir bileşeni dinamik birer öğrenme katmanına dönüştürmektedir (Jovanović & Campbell, 2022). Bu kuramsal ortaklık sayesinde; WebQuest'in Giriş ve Görev aşamaları yapay zeka modelleriyle yürütülen simülasyon odaklı "rol oynama" (role-playing) alanlarına (Chen vd., 2023); Süreç aşaması öğrencilere anlık ve esnek bilişsel iskeleler sunan bir "Sokratik Mentor" mekanizmasına (Belland, Kim & Hannafin, 2013; Taranikanti & Davidson, 2023); Kaynaklar aşaması ise yapay zeka çıktılarının internetteki birincil kaynaklarla çapraz sorgulamaya tabi tutulduğu bir kritik bilgi okuryazarlığı laboratuvarına evrilmektedir (Boyle, 2025; Tiernan vd., 2023). Değerlendirme ve Sonuç aşamalarında ise yapay zekanın sunduğu süreç odaklı biçimlendirici geri bildirimler, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yükünü

hafifletirken öğrencilere güçlü bir metabilşsel kapanış alanı sağlamaktadır (Hooda vd., 2022).

Bütüncül bir perspektifle bakıldığında, eğitim dünyasının panik odaklı yasaklama politikaları (Halaweh, 2023) ile teknolojiyi koşulsuz kabullenme ikilemi arasında sıkışıp kalması, öğretmen yetiştirme programlarının üzerindeki dönüştürücü sorumluluğu artırmaktadır. Yapay zekanın getirdiği teknolojik dönüşüm, pedagojik bir iskele (scaffolding) mekanizmasıyla sınırlandırılmadığı takdirde, derinlemesine öğrenme süreçlerinin yerini yüzeysel veri tüketimine bırakması kaçınılmazdır (Essel vd., 2024). WebQuest modeli, yapay zekanın sınırsız ve özerk enerjisini, önceden tanımlanmış eğitsel hedeflere kanalize ederek hem öğretmen adayları hem de öğrenciler için güvenli, etik ve manipülasyondan uzak bir sorgulama laboratuvarı inşa etmektedir (Wang & Hannafin, 2008). Modelin çok modlu (multimodal) yapay zeka kapasiteleriyle (ses, video, VR) birleşen esnek doğası, geleceğin sınıflarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve akademik öz-yeterliliklerini en üst düzeye çıkarma potansiyeline sahiptir (Hemminki-Reijonen vd., 2025; Mohammadi vd., 2023).

Nihayetinde, yapay zeka çağında öğretmen eğitiminin temel misyonu, yapay zekaya teslim olan ya da ondan korkarak uzaklaşan öğretmenler yerine; yapay zekayı yapılandırmacı bir pedagojinin potasında eritebilen, onun sınırlarını, kavramsal doğasını ve algoritmik önyargılarını bilen ve bu teknolojiyi öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini tetiklemek için bir kaldıraç olarak kullanabilen entelektüel öğretim tasarımcıları yetiştirmektir. GenAI destekli WebQuest modeli, bu misyonun gerçekleştirilmesinde, teknolojik determinizm ile pedagojik rasyonalizm arasında kurulmuş en güçlü, insan merkezli ve sürdürülebilir köprülerden biri olarak eğitim literatüründeki yerini korumaktadır.

KAYNAKÇA

Abu-Tineh, A., Murphy, C., Calder, N., & Mansour, N. (2019). The use of Webquests in developing inquiry based learning: Views of teachers and students in Qatar. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(10), 1334–1337.

Alghazo, R., Fatima, G., Malik, M., Abdelhamid, S. E., Jahanzaib, M., Nayab, D. E., & Raza, A. (2025). Exploring ChatGPT's role in higher education: Perspectives from Pakistani University students on academic integrity and ethical challenges. *Education Sciences*, 15(2), Makale 158. <https://doi.org/10.3390/educsci15020158>

Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (2016). *Machine bias: There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks*. ProPublica.

Auditor, E., & Roleda, L. S. (2013). The WebQuest: Its impact on students' critical thinking, performance, & perceptions in physics. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 3(1), 3–21.

Aydin, Ö., & Karaarslan, E. (2023). Is ChatGPT leading generative AI? What is beyond expectations? *Academic Platform Journal of Engineering and Smart Systems*, 11(3), 118–134. <https://doi.org/10.21541/apjess.1293702>

Baer, A. (2025). Unpacking predominant narratives about generative AI and education: A starting point for teaching critical AI literacy and imagining better futures. *Library Trends*, 73(3), 141–159. <https://doi.org/10.1353/lib.2025.a961189>

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62.

Bayram, D., Kurt, G., & Atay, D. (2019). The implementation of WebQuest-supported critical thinking instruction in pre-service English teacher education: The Turkish context. *Participatory Educational Research*, 6(2), 144–157. <https://doi.org/10.17275/per.19.18.6.2>

Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education*, 86(2), 369–385. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2>

Belland, B. R., Kim, C., & Hannafin, M. J. (2013). A framework for designing scaffolds that improve motivation and cognition. *Educational Psychologist*, 48(4), 243–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.838920>

Boyle, C. (2025). ChatGPT, Gemini, & Copilot: Using generative AI as a tool for information literacy instruction. *The Reference Librarian*, 66(1–2), 13–29. <https://doi.org/10.1080/02763877.2025.2465416>

Brenner, K. C. (2019). *Examining student perspectives on information literacy* (Doktora tezi, University of New England). DUNE: Digital Une Network. <https://dune.une.edu/theses/271/>

Bui, L. D., Kim, Y. G., Ho, W., Ho, H. T. T., & Pham, N. K. (2018). Developing WebQuest 2.0 model for promoting computational thinking skill. *International Journal of Engineering and Technology*, 7(2), 140–144.

Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1), Makale 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616–630.

Cervera, M., & Caena, F. (2022). Teachers' digital competence for global teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 451–455. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2135855>

Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2023). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information Systems Frontiers*, 25(1), 161–182. <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10291-4>

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>

Dai, W., Lin, J., Jin, H., Li, T., Tsai, Y. S., Gašević, D., & Chen, G. (2023, Temmuz 10–13). *Can large language models provide feedback to students? A case study on ChatGPT* [Konferans bildirisi]. 2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Orem, UT, United States.

Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. San Diego State University.

Donlon, E., & Tiernan, P. (2023). Chatbots and citations: An experiment in academic writing with generative AI. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(2), 75–87.

Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, Makale 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>

Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Essuman, A. B., & Amankwa, J. O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198>

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>

Hemminki-Reijonen, U., Hassan, N. M. A. M., Huotilainen, M., & Vartiainen, H. (2025). Design of generative AI-powered pedagogy for virtual reality environments in higher education. *npj Science of Learning*, 10, <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00326-1>

Hicks, A. E. (2018). *Making the case for a sociocultural perspective on information literacy*. Library Juice Press.

Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial intelligence for assessment and feedback to enhance student success in higher education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022(1).

Jiang, Y., & Nakatani, K. (2025). Exploring implementations of GenAI in teaching IS subjects and student perceptions. *Journal of Information Systems Education*, 35(2), 180–194.

JISC. (2015). *Building digital capabilities: The six elements defined*. In Building capability for new digital leadership, pedagogy and efficiency (ss. 1–3). JISC.

Jovanović, M., & Campbell, M. (2022). Generative artificial intelligence: Trends and prospects. *IEEE Computer*, 55(10), 107–112. <https://doi.org/10.1109/MC.2022.3192720>

Kim, K. T. (2019). The structural relationship among digital literacy, learning strategies, and core competencies among South Korean

college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 3–21.

Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., & Zhang, G. (2023). Evaluating an artificial intelligence literacy programme for developing university students' conceptual understanding, literacy, empowerment and ethical awareness. *Educational Technology & Society*, 26(1), 16–30.

Kong, S. C., Man-Yin Cheung, W., & Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026>

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>

Laak, K. J., Abdelghani, R., & Aru, J. (2024). Personalisation is not guaranteed: The challenges of using generative AI for personalised learning. Y. P. Cheng, M. Pedaste, E. Bardone, & Y. M. Huang (Ed.), *Innovative technologies and learning* içinde (ss. 40–49). Springer Nature Switzerland.

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2).

List, A., Brante, E. W., & Klee, H. L. (2020). A framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing the United States and Sweden. *Computers & Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>

- Long, D., & Magerko, B. (2020, Nisan 25–30). *What is AI literacy? Competencies and design considerations* [Konferans bildirisi]. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Honolulu, HI, United States. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Luo, J. (2025). How does GenAI affect trust in teacher-student relationships? Insights from students' assessment experiences. *Teaching in Higher Education*, 30(4), 991–1006. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2345162>
- Martin, A. (2005). DigEuLit—A European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130–136.
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251.
- Mohammadi, A., Modarres, M., Khakbazan, Z., Hoseini, A. S. S., Asghari-Jafarabadi, M., & Geranmayeh, M. (2023). Effect of WebQuest-based education on critical thinking and academic self-efficacy of midwifery students: Study protocol of a randomized, controlled crossover trial. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 395.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Makale 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.013>
- Noble, S. U. (2020). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.

O'Dea, X. (2024). Generative AI: Is it a paradigm shift for higher education? *Studies in Higher Education*, 49(5), 811–816.

Ogurlu, U., & Mossholder, J. (2023). The perception of ChatGPT among educators: Preliminary findings. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(4), 196–215.

O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group.

Panjwani-Charania, S., & Zhai, X. (2024). AI for students with learning disabilities: A systematic review. X. Zhai & J. Krajcik (Ed.), *Uses of artificial intelligence in STEM education* içinde. University Press.

Piro, J. M., & Marksburly, N. (2012). Technologizing teaching: Using the WebQuest to enhance pre-service education. R. Ronau, C. Rakes, & M. Niess (Ed.), *Educational technology* içinde (ss. 228–250). IGI Global Scientific Publishing.

Porayska-Pomsta, K., Holmes, w., & Nemorin, S. (2023). The ethics of AI in education. B. du Boulay, A. Mitrovic, & K. Yacef (Ed.), *Handbook of artificial intelligence in education* içinde (ss. 571–604). Edward Elgar Publishing.

Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, 103–116.

Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, Makale 100355. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>

Taranikanti, V., & Davidson, C. J. (2023). Metacognition through an iterative anatomy AI chatbot: An innovative playing field for educating the future generation of medical students. *Anatomia*, 2(3), 271–281.

Tiernan, P., Costello, E., Donlon, E., Parysz, M., & Scriney, M. (2023). Information and media literacy in the age of AI: Options for the future. *Education Sciences*, 13(9), Makale 906. <https://doi.org/10.3390/educsci13090906>

Vidoni, K. L., & Maddux, C. D. (2002). WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students? *Computers in the Schools*, 19(1–2), 101–117. https://doi.org/10.1300/J025v19n01_09

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*. Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2791/11517>

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2008). Integrating WebQuests in preservice teacher education. *Educational Media International*, 45(1), 59–73.

BÖLÜM 0

ORTAÖĞRETİM YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ (OYDBÖ)

ZEYNEP BAYRAK¹
FERDİ BAHADIR²

Giriş

Yansıtıcı düşünme; bireyin kendini tanımasını, düşüncelerini irdeleyip sorgulamasını, öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin farkına vararak etkili öğrenmenin yollarını keşfetmesini, kendi öğrenmesini kontrol etmesini, öğrenme ve öğretme sürecine eleştirel bir şekilde bakmasına olanak sağlayan bir düşünme becerisidir (Taşpınar, 2017). Yansıtıcı düşünme kavramı ilk olarak John Dewey'in ortaya attığı yansıtma kavramıyla ortaya çıkmış olup temellerini yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımından almıştır (Fichtner, 2005). Diğer bir ifade ile John Dewey'e göre yansıtma bir düşünce biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte yansıtma kavramını eğitim ve öğretim alanında ilk olarak Dewey kullanmıştır

¹ Öğretmen, Orcid: 0009-0009-0129-0330 (Sorumlu Yazar)

Bu ölçek geliştirme çalışması, Zeynep BAYRAK'ın Doç. Dr. Ferdi BAHADIR danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

² Doç.Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-4777-4762

(Fichtner, 2005) ve sonraki dönemlerde birey merkezli eğitimlerde bir düşünme becerisi olarak kazandırılması hedeflenen yansıtıcı düşünme olarak eğitim programlarında yerini almıştır.

Yansıtıcı düşünme, amaçlı ve sistemli olması ile düşünmeden ayrılır. Bireyin aklına gelen her şey düşüncedir ancak yansıtma olması için düşüncenin eğitsel bir boyutunun olması gerekmektedir (Altuntaş, 2019). Öğrenme ortamları için yansıtıcı düşünme, temel bir düşünme yaklaşımıdır ve sorunların çözümüne farklı açılardan bakmak için bireyi düşünmeye isteklendirir (Ekiz, 2006). Doğanay'a (2007) göre içinde bulunduğumuz bilgi çağında bir çok eğitimciye göre öğrenilecek konunun ezberlenmesinden ziyade konunun anlamlandırılması ve etkin bir şekilde kullanılması gereken düşünme becerilerinin eğitimin odağında olması gerekmektedir. Semerci (1999) benzer şekilde bireylerin sorunları çözmeleri ve düşünerek harekete geçme becerilerini ilerletmeleri için gerekli olan bilgi ve tutumların eğitimle kazandırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Olayları olduğu gibi kabul etmeyip sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve bireyleri kendi öğrenme sorumluluklarını alabilecek şekilde yetiştirmek eğitimin temel amacı olmuştur (Bilgiç, 2017). Bu doğrultuda, yansıtıcı düşünmenin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarında öne çıktığı ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının gün geçtikçe daha fazla önem kazandığı görülmektedir (Erdoğan, 2019; Güneş, 2015).

Duban ve Yelken (2010) bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmenin gerekli olduğunu belirtirken aynı zamanda bireylerin gündelik yaşamlarında veya akademik hayatlarında başarılı olma, edindikleri bilgileri kullanma ve doğru düşünme becerilerini kazanmaları için faydalı olacağını ileri sürmektedirler. Bu nedenle bireylere yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmak ve devamında hem öğrenme süreçlerinde hem de gündelik hayatlarında edindikleri yansıtıcı düşünme becerilerini aktif bir şekilde kullanarak olumsuz davranışlarını düzeltmeleri, kendi düşüncelerini

özgür bir şekilde ifade edecekleri fırsatların sağlanması gerekmektedir. Eğitimin en önemli amacı, bilginin bireylere doğrudan verilmesi yerine bireylere düşünmeyi öğretmek ve bireylerin karşılaştığı sorunları çözmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerin öğretilmesidir (Semerci, 1999). Bunun için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Her iki düşünme becerisine sahip olan öğretmen ve öğrenciler arasında iyi bir iletişim kurulur ve bu sayede iyi bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrenciler öğrenmeye heveslendirilip istenen başarı elde edilebilir (Varol Şanlı, 2016). Böyle olumlu bir öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin soruları ve cevapları üst düzey düşünme becerilerini kapsayacak ve bu soru ve cevaplarla öğrenme süreçlerine yönelik yansıtma yaparak gelişim göstereceklerdir. Çünkü bireyler soru sorarken mevcut ön bilgileri harekete geçer ve sorgulama yaparken öğrenmelerindeki güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek bunların üstesinden gelmenin yollarını keşfederler (Ersozlu & Kazu, 2011). Bununla birlikte yansıtıcı düşünme, öğrenciye rehberlik etme ve öğrencinin öğrenmesini takip etme sürecinde faydalı olmaktadır (Yavuz, 2017).

Çağdaş eğitim yaklaşımının temelinde, bireyin düşünme sürecini sorgulaması ve önceki öğrenme deneyimlerinden faydalanarak ilerlemesi vardır. Diğer bir ifadeyle bu süreçte bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme bireylerin edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamları ile ilişkilendirebilmeleri, olaylara eleştirel bir gözle bakabilmeleri ve öğrenme süreçlerini belirli aralıklarla değerlendirebilmeleri bakımından önemlidir (Hatton & Smith, 1995).

Literatüre bakıldığında ortaokul öğrencileri (Kızılkaya & Aşkar, 2009, s. 92), üniversite öğrencileri (Başol & Evin Gencel, 2013, s. 929; Çiğdem & Kurt, 2012, s. 475), okul yöneticileri

(Dalgıç, 2011), öğretmenler ve öğretmen adaylarının (Bilen, 2021, s. 433; Fırat & Dinçer, 2024, s. 1862; Semerci, 2007, s. 1351) yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için geliştirilmiş ölçekler olduğu görülmektedir.

Ancak alan yazında ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Yapılan bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın bu bölümünde ölçeğin geliştirilme aşamasında önerilen adımlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde önerilen adımlar ölçülecek davranışların belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, uygun ölçüm yönteminin seçilmesi, alan uzmanlarından görüş alınması, ölçeğin uygulanması, madde analizlerinin yapılması ve analizlere göre ölçeğin son halinin oluşturulmasıdır (DeVellis, 2017).

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme çalışmasının katılımcılarını 2024-2025 eğitim öğretim yılı mayıs ayında Erzincan ili merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarının dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıflarına kayıtlı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler Erzincan il merkezinde öğrenci kaydı bulunan sekiz ortaöğretim kurumundan toplanmıştır. Araştırma etiğinin gerektirdiği üzere veli izni alınan ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Bu kapsamda veri toplanan 517 öğrencinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kayıtlı oldukları okul türlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Çalışma Grubunun Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Kayıtlı Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Değişken		N	Yüzde
Cinsiyet	Kız	364	70,4
	Erkek	154	29,6
Sınıf Düzeyi	9	158	30,6
	10	122	23,6
	11	101	19,5
	12	136	26,3
Okul Türü	İmam Hatip Lisesi (Proje Okulu)	99	19,1
	İmam Hatip Lisesi	144	27,9
	Meslek Lisesi	92	17,8
	Sosyal Bilimler Lisesi	60	11,6
	Fen Lisesi	60	11,6
	Anadolu Lisesi	31	6,0
	Güzel Sanatlar Lisesi	20	3,9
	Spor Lisesi	11	2,1
Toplam		517	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda bulunan öğrencilerin %70,4’ü (364) kadın, %29,6’sı (154) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin %30,6’sı (158) dokuzuncu sınıf, %23,6’sı (122) onuncu sınıf, %19,5’i (101) on birinci sınıf ve %26,3’ü (136) on ikinci sınıftır. Aynı şekilde öğrencilerin %19,1’i (99) İmam Hatip Lisesi (Proje Okulu), %27,9’u (144) İmam Hatip Lisesi, %17,8’i (92) Meslek Lisesi, %11,6’sı (60) Sosyal Bilimler Lisesi, %11,6’sı (60) Fen Lisesi, %6,0’ı (31) Anadolu Lisesi, %3,9’u (20) Güzel Sanatlar Lisesi ve %2,1’i (11) Spor Lisesi öğrencisidir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için ölçek, olarak farklı okul türleri ve sınıf düzeylerinden seçilen 522 ortaöğretim öğrencisine tekrar uygulanmıştır.

Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinin (OYDBÖ) Geliştirilme Aşamaları

Ölçek geliştirilirken sıra ile aşağıdaki aşamalar ele alınmıştır:

- Ölçeğin geliştirilme amacının belirlenmesi
- Belirlenen amaca uygun olarak literatür taraması yapılması ve kavramsal çerçevenin oluşturulması
- Ölçeğin geliştirilme tekniğinin belirlenmesi
- İlk madde havuzunun hazırlanması
- Alan uzmanlarından kapsam geçerliliği için görüş alınması
- Ön uygulama ile maddelerin anlaşılabilirliğinin test edilmesi
- Ana uygulamanın yapılması
- İlk örnekleme (N= 517) veri toplanması ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile faktör yapısının ve ölçek boyutlarının belirlenmesi
- İkinci örnekleme (N= 522) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile model uyumunun test edilmesi
- Ölçeğe ilişkin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılması

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinde yansıtıcı düşünme kavramı ile ilgili literatür incelenerek ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan ifadeler yazılmıştır. Bu bağlamda 76 maddeden oluşan ilk taslak oluşturulmuştur. Katılımcıların yanıt seçeneklerini kolayca algılayabilmesi, tutarlı ve güvenilir yanıtlar verebilmesi ve ölçekteki maddelerin anlaşılabilirliğinin artırılması amacıyla 5'li Likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Kullanışlı olmaları ve derece sayısını artırdıkça eşit aralıklı ölçme sonuçları vermeleri sebebiyle likert tipi ölçekler, sıklıkla tercih edilen bir ölçek türüdür ve bu ölçek tipi bireyin kendisi ve görüşleri hakkında bilgi vermesi temeline dayanmaktadır

(Tezbaşaran, 2008, s. 29). Ölçekte yer alan maddeler “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilerek düzenlenmiştir. Hazırlanan bu ilk taslak ile ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 2 ölçme-değerlendirme uzmanı ve 2 alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne başvurmak, ölçek geçerliliğini sağlamak için yapılan bir uygulama olarak görülebilir. Ölçek geliştirilirken çoğunlukla ilk başvuru olan bu geçerlilik türü, yüzeysel (görünüş) geçerlilik olarak da ifade edilmektedir ve kapsam geçerliliği içinde değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2018, s. 37). Uzman görüş ve önerileri değerlendirilerek gerekli olan birleştirme ve elemeler yapılarak ölçekteki madde sayısı 28'e indirilmiştir. Bu aşamadan sonra dil ve anlam açısından maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek için 54 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi için ilk olarak Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan 01/11/2024 tarih ve 15/8 sayılı karar ile onay alınmıştır. Sonrasında okullarda çalışma yapmak için Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. İzin onayından sonra 2024-2025 eğitim öğretim yılı mayıs ayında izin dahilinde bulunan ortaöğretim kurumlarına gidilmiş olup ilgili çalışma hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenciler araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni eşliğinde veli onam formu alınan ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden araştırmanın amacı açıklanarak yüz yüze uygulama yöntemiyle anonim olarak veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizlerinin yapılması için şifreli bilgisayara kaydedilmiştir. Hatalı ve eksik doldurulduğu anlaşılan ölçekler analiz sürecine dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla analiz sürecinde ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla ise daha sonra Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için Cronbach Alpha kullanılmıştır. AFA için veriler SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin doğrusal bir ilişkiye sahip olup olmadığı korelasyon katsayısına göre, çoklu normal dağılıma uygun olup olmadığı ise Bartlett's Testi sonuçlarına göre analiz edilmiştir. DFA için ilgili analizler AMOS 24 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

İlk aşamada 28 maddelik ölçek farklı sınıf düzeylerinden ve farklı okul türlerinden 517 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Bu örnekleme OYDBÖ'nün yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiş ve madde yükleri, faktör sayısı belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde, verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi ilk aşamalardan biridir (Karagöz, 2021, ss. 403-404). Bu doğrultuda, öncelikle değişkenler arasındaki ilişki düzeyi incelenmiş; korelasyon matrisleri oluşturularak Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun incelendiği KMO ve Bartlett test sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi		,909
Bartlett Küresellik Testi:	X^2	2531,352
Df		136
	Sig.	,000*
*p < .05		

Verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Bartlett testi değerinin yüksek çıkması, testin anlamlılık düzeyinin artmasına işaret eder (Tavşancıl, 2018, s. 51). Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için, Bartlett testi sonucunda sıfır hipotezinin (korelasyon matrisinin birim matris olduğu varsayımı) reddedilmesi gerekmektedir. Elde edilen test sonuçlarına göre bu hipotez reddedilmiştir ($X^2(136) = 2531,352$, $N = 517$, $p < .05$). Bu bulgular, verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu varsayımını desteklemektedir.

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi, örneklem yeterliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçüttür ve örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu belirlemede önemli rol oynar. Elde edilen KMO değeri ,909 olup, bu değer ,90'ın üzerinde olduğundan mükemmel düzeyde bir örneklem yeterliliğine işaret etmektedir (Sharma, 1995, s.116; Tabachnick & Fidell, 2015, s. 619; Tavşancıl, 2018, s. 51). Bu sonuç, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Analize dahil edilen 28 madde arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının ,06 ile ,45 arasında değiştii görülmüştür. Elde edilen korelasyon matrisine göre, 5. madde dışında kalan tüm maddeler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle 5. madde bu aşamada madde havuzundan çıkarılmıştır. Ardından 2., 3., 4., 6., 9. ve 22. maddeler düşük korelasyon gösterdikleri için yine madde havuzundan çıkarılmıştır. Tekrar edilen analiz sonucunda; Özdamar (1999) tarafından önerildiği üzere, faktör yük değeri ,40'ın altında kalan 1., 7., 8. ve 19. maddeler zayıf yükleme olarak değerlendirilmiş ve analizden çıkarılmıştır. Yalnızca 10. madde ,39 gibi bir faktör değerinde sınıra çok yakın olduğundan ve bir boyut ile uyumlu görüldüğünden çıkarılmamıştır.

Faktör yüklerinin yorumlanmasında, iki yüksek yük değeri arasındaki farkın en az ,01 olması önerilmektedir. Bir maddenin birden fazla faktörde yüksek yük alması, bu maddenin binişik madde olarak değerlendirilmesine yol açar ve bu tür maddelerin ölçekte tutulması önerilmemektedir (Büyüköztürk, 2018, s.125). Bu doğrultuda, birden fazla faktörde yer alan ve yük değerleri arasındaki fark ,1'den düşük olan maddeler incelenmiş ve böyle bir maddeye rastlanmamıştır. Böylece binişik maddelerin olmadığı gözlenmiştir. Bu işlemler sonucunda, ölçek 17 madde ile son halini almıştır. Ölçeğin bu son haline ilişkin maddeler arası korelasyon tablosu Tablo 3'te verilmiştir.

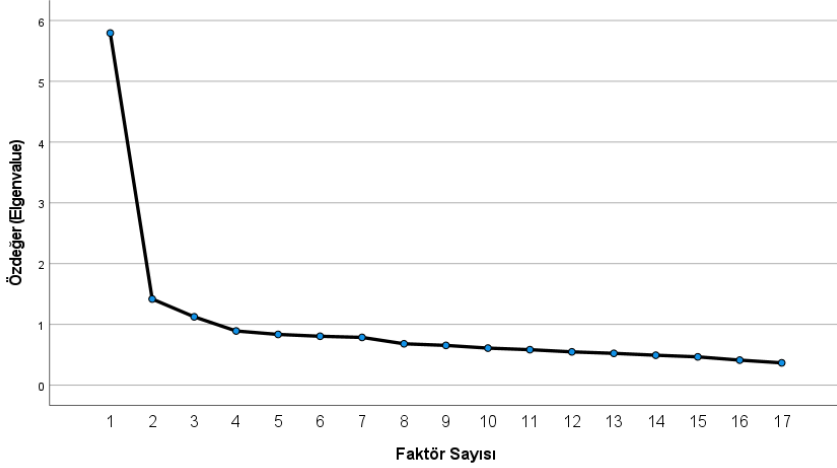
Tablo 3 Ölçek Maddeleri Arasındaki Korelasyonlar

	YD10	YD11	YD12	YD13	YD14	YD15	YD16	YD17	YD18	YD20	YD21	YD23	YD24	YD25	YD26	YD27
YD11	,310**															
YD12	,345**	,356**														
YD13	,261**	,260**	,363**													
YD14	,319**	,258**	,375**	,453**												
YD15	,226**	,233**	,329**	,343**	,442**											
YD16	,297**	,259**	,355**	,371**	,424**	,448**										
YD17	,290**	,309**	,280**	,249**	,314**	,333**	,372**									
YD18	,255**	,292**	,271**	,203**	,275**	,309**	,255**	,367**								
YD20	,298**	,258**	,238**	,300**	,336**	,321**	,340**	,205**	,142**							
YD21	,213**	,211**	,254**	,303**	,404**	,345**	,349**	,270**	,240**	,412**						
YD23	,205**	,260**	,214**	,279**	,281**	,240**	,226**	,238**	,362**	,186**	,279**					
YD24	,195**	,277**	,305**	,249**	,305**	,248**	,230**	,242**	,440**	,223**	,312**	,458**				
YD25	,260**	,276**	,230**	,263**	,305**	,301**	,267**	,319**	,298**	,196**	,264**	,372**	,510**			
YD26	,264**	,263**	,242**	,360**	,355**	,262**	,210**	,316**	,311**	,270**	,337**	,338**	,403**	,514**		
YD27	,254**	,127**	,229**	,242**	,356**	,209**	,189**	,212**	,327**	,205**	,299**	,339**	,367**	,362**	,435**	
YD28	,173**	,230**	,270**	,360**	,364**	,377**	,276**	,288**	,205**	,296**	,344**	,268**	,300**	,378**	,420**	,415**

**p < .01

Tablo 3'te gösterildiği üzere AFA sonucunda ölçekte toplam 17 maddeye yer verilmiş olup, bu maddeler arasındaki korelasyon katsayıları ,127 ile ,514 arasında değişmektedir. Şekil 1'de 17 maddeden oluşan OYDBÖ'nün faktör yapısının belirlenmesine yarayan faktör çizgi grafiği yer almaktadır.

Şekil 1 OYDBÖ'nün Faktör Çizgi Grafiği



Şekil 1'de görüldüğü gibi faktör analizinde kullanılan özdeğer (eigenvalue), her bir faktörün açıklayabildiği varyans miktarını gösteren bir ölçüttür ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde temel kriterlerden biridir. Genel kabul gören yaklaşıma göre, yalnızca özdeğeri 1 ve üzeri olan faktörler dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 125). Taslak formdan sırayla çıkarılan maddelerin ardından geriye kalan 17 maddeyle yapılan analiz sonucunda, bu maddelerin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Şekil 1 incelendiğinde, yalnızca üç faktörün özdeğerinin 1'in üzerinde olduğu açıkça görülmektedir. Bu bulgu, ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, bu üç faktörün toplam varyansın %49,04'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, AFA sonucunda elde edilen bu yapı

doğrultusunda ölçeğin 17 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıda değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Ölçekte bulunan 17 maddenin faktör yükleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Maddelerin Faktör Yükleri ile Açıklanan Toplam Varyans

Madde No	Önermeler (OYDBÖ: Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği)	Faktör Yüğü
OYDB10	Bir çalışmaya başlarken deneyimlerimden yararlanarak muhtemel sonuçları tahmin ederim.	,394
OYDB11	Hangi konuyu neden öğreneceğimi sorgularım.	,486
OYDB12	Edindiğim yeni bilgi ve becerileri günlük yaşamıma aktarırım.	,459
OYDB13	Farklı öğrenme yollarını analiz ederek kendime uygun olanı belirlerim.	,435
OYDB14	Yeni bilgiler öğrenirken nelere odaklanmam gerektiğini bilirim.	,533
OYDB15	Kendi öğrenme hedeflerimi belirleyebilirim.	,462
OYDB16	Öğrenme sürecimde karşılaştığım sorunları çözmek için önceki deneyimlerimden faydalanırım.	,529
OYDB17	Bir konu ile ilgili düşüncelerimi mantıklı bir sıralama yaparak düzenlemeye çalışırım.	,409
OYDB18	Yeni bir konu öğrenirken derinlemesine araştırırım.	,532
OYDB20	Bir sınava hazırlanırken bir önceki sınav tecrübelerimi dikkate alırım.	,442
OYDB21	Başarı ve başarısızlıklarımın nedenlerini analiz ederim.	,465
OYDB23	Öğrenme sürecinde izleyeceğim adımların her aşamasını planlarım.	,457
OYDB24	Dersin sonunda, derste öğrendiklerimi gözden geçiririm.	,588
OYDB25	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetebilirim.	,543
OYDB26	Öğrenirken kullandığım yöntemlerin etkili olup olmadığını değerlendiririm.	,554
OYDB27	Öğrenmekte zorlandığım bir konuyu öğrenene kadar çabalarım.	,522
OYDB28	Kendi öğrenme sürecimin sorumluluğunu alırım.	,529
Açıklanan toplam varyans: 49,048 Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Tablo 4'te sunulan verilere göre, ölçekte yer alan 17 maddeye ilişkin faktör yükleri ,394 ile ,588 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin ,40 ve üzeri olması, ilgili maddelerin seçimi açısından yeterli kabul edilmektedir (Özdamar, 1999, s. 522). Ölçeğin

açıklanan toplam varyansı %49,04 olup, bu oran sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda geçerli sayılan aralık içindedir. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2018).

Ölçekte bulunan maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olup olmadığını tespit etmek için ölçekten en düşük puanı alan %27'lik (140) alt grup ve en yüksek puanı alan %27'lik (140) üst grup belirlenerek ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bağımsız örneklem t-testiyle bakılmıştır.

Tablo 5 Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği Alt ve Üst Gruplar Arası Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Madde No	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	p
OYDB10	Alt grup	140	3,4571	,78081	,06599	-16,331	,000*
	Üst grup	140	4,7143	,46898	,03964		
OYDB11	Alt grup	140	3,2857	,96921	,08191	-16,423	,000*
	Üst grup	140	4,7714	,45428	,03839		
OYDB12	Alt grup	140	3,2000	,81532	,06891	-16,798	,000*
	Üst grup	140	4,6214	,58109	,04911		
OYDB13	Alt grup	140	3,4500	,90820	,07676	-15,389	,000*
	Üst grup	140	4,7571	,43035	,03637		
OYDB14	Alt grup	140	3,2357	,87005	,07353	-19,167	,000*
	Üst grup	140	4,8000	,41897	,03541		
OYDB15	Alt grup	140	3,3357	,88643	,07492	-19,465	,000*
	Üst grup	140	4,8857	,31930	,02699		
OYDB16	Alt grup	140	3,4143	,87315	,07379	-17,057	,000*
	Üst grup	140	4,8071	,41373	,03497		
OYDB17	Alt grup	140	3,3786	,78170	,06607	-17,439	,000*
	Üst grup	140	4,7286	,47745	,04035		
OYDB18	Alt grup	140	2,7000	,86249	,07289	-19,198	,000*
	Üst grup	140	4,4857	,68368	,05778		
OYDB20	Alt grup	140	3,4714	1,08914	,09205	-13,125	,000*
	Üst grup	140	4,7786	,44991	,03802		
OYDB21	Alt grup	140	3,2643	1,00796	,08519	-15,744	,000*
	Üst grup	140	4,7571	,49270	,04164		
OYDB23	Alt grup	140	2,8857	,84892	,07175	-18,818	,000*
	Üst grup	140	4,5429	,60420	,05106		
OYDB24	Alt grup	140	2,7143	,98394	,08316	-20,401	,000*
	Üst grup	140	4,6643	,55762	,04713		
OYDB25	Alt grup	140	3,0714	,93411	,07895	-18,345	,000*
	Üst grup	140	4,7214	,50987	,04309		
OYDB26	Alt grup	140	3,4500	,90024	,07608	-16,328	,000*
	Üst grup	140	4,8071	,39596	,03346		
OYDB27	Alt grup	140	3,3429	,97281	,08222	-15,535	,000*
	Üst grup	140	4,7571	,46258	,03909		
OYDB28	Alt grup	140	3,7571	,84710	,07159	-12,921	,000*
	Üst grup	140	4,7857	,41180	,03480		

*p < .05

Ortaöğretim yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği alt ve üst gruplar arası bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçekte yer alan 17 maddenin alt-üst gruplarda verilen yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu sonuç ölçekte bulunan tüm maddelerin yeteri kadar ayırt edici özelliğinin olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bulgular Tablo 2.6'da verilmiştir. Bir ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının en az ,70 olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2018, s. 29). Ancak bu konu için farklı görüşler de mevcuttur. İç tutarlılık (Alfa) katsayısının değerlendirme ölçütü şu şekildedir (Özdamar, 1999, s. 522; Ural & Kılıç, 2021, s. 66):

“0.00 ≤ a < 0.40 ise ölçek güvenilir değildir.

0.40 ≤ a < 0.60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

0.60 ≤ a < 0.80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

0.80 ≤ a < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.”

Tablo 6 OYDBÖ'nün Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
		(N=517)
1. Faktör	7	,79
2. Faktör	5	,77
3. Faktör	5	,68
Tümü	17	,87

Tablo 6'da görüldüğü gibi, yedi maddeden oluşan birinci boyutun iç tutarlılık katsayısı ,79, beş maddeden oluşan ikinci boyutun iç tutarlılık katsayısı ,77, beş maddeden oluşan üçüncü boyutun iç tutarlılık katsayısı ,68 ve on yedi maddeden oluşan ölçeğin tümünün iç tutarlılık katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen kriterlere göre (Özdamar, 1999, s. 522; Ural & Kılıç, 2021, s. 66) OYDBÖ'nün birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutları geçerli ve oldukça güvenilir iken, ölçeğin tamamının yapı geçerliliğine sahip olduğu ve yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan on yedi maddeli ve üç boyutlu modelin doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu aşamada AFA sonrası 17 maddeye indirilen

OYDBÖ ölçeği farklı okul türleri ve sınıf düzeylerinden 522 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin faktör yapısının uygunluğu test edilmiştir.

Modelin uyum kriterlerinin belirlenmesi için Erkorkmaz et al. (2013), Hu ve Bentler (1999), Karagöz (2016), Karagöz (2021), Kline (2015), Tabachnick ve Fidel (2015) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınmıştır. Modelin uyum iyiliğini gösteren DFA sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7 DFA Analiz Sonuçları ve Uyum Kriterleri

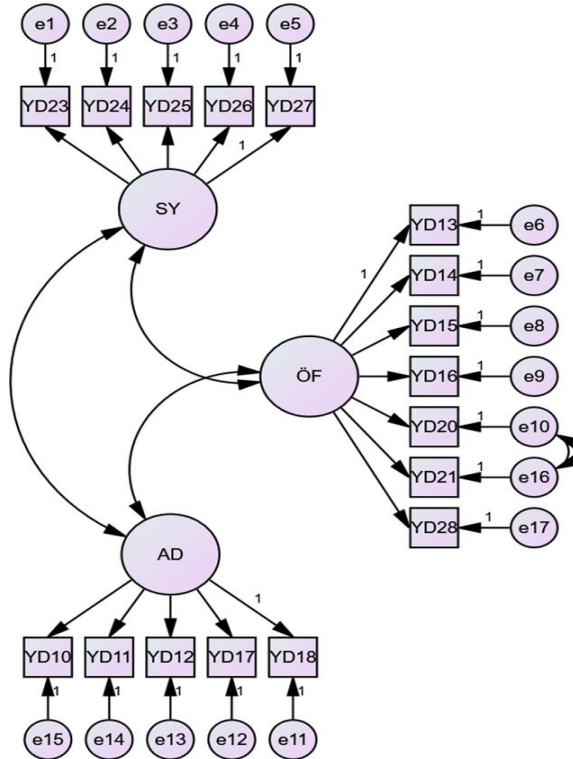
İndeks	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bulgu	Sonuç
CMIN/SD (X ² /Sd)	0-3	3-5	2,169	İyi uyum
AGFI	,90-1,00	,85-,90	,929	İyi uyum
GFI	,90-1,00	,85-,90	,947	İyi uyum
CFI	,95-1,00	,90-,95	,948	Kabul edilebilir uyum
NFI	,95-1,00	,90-,95	,908	Kabul edilebilir uyum
NNFI (TLI)	,95-1,00	,90-,95	,938	Kabul edilebilir uyum
RFI	,95-1,00	,90-,95	,891	-
IFI	,95-1,00	,90-,95	,948	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	,00-,05	,05-,08	,047	İyi uyum
RMR	,00-,05	,05-,10	,030	İyi uyum
PNFI	,95-1,00	,50-,95	,768	Kabul edilebilir uyum
PGFI	,95-1,00	,50-,95	,12	Kabul edilebilir uyum
SRMR	0≤SRMR≤0,05	0,05≤RMSEA≤0,80	,0395	İyi uyum

Tablo 7'ye göre uyum indekslerine bakıldığında, model genel anlamda iyi/kabul edilebilir düzeyde bir uyum göstermektedir. CMIN/SD (X²/df) değeri 2,169 olup 0-3 aralığında yer almakta ve bu nedenle “iyi uyum” olarak değerlendirilebilir. AGFI (,929) ve GFI (,947) değeri ,90-1,00 aralığında olup, modelin mutlak uyum açısından güçlü performansını işaret eder. RMSEA değeri ,047 ile ,00-,05 aralığında yer almakta ve bu da iyi uyum sınırını karşılamaktadır. Ayrıca, RMR (,030) ve SRMR (,0395) değeri de 0,05 altı limitlerde bulunarak modelin hata düzeyinin genel olarak düşük olduğunu göstermektedir.

Artımsal uyum ölçütlerine baktığımızda, CFI (,948) ve IFI (,948) değeri “kabul edilebilir uyum” aralığında yer almakta; NFI

(,908) ve NNFI (TLI) (,938) değerleri de bu kapsama dahildir. Bu değerler, modelin referans (bağımsız) modele kıyasla anlamlı ölçüde iyileşme sağladığını göstermektedir. PNFI (,768) ve PGFI (,712) değerleri de kabul edilebilir sınırlar içindedir. Sonuç olarak modelin büyük çoğunluğunun uyum indekslerinin, literatürde kabul edilen iyi ve kabul edilebilir düzeydeki uyum kriterleriyle örtüştüğü görülmektedir. Küçük bir uyum eksikliği RFI indeksinde görülmekle birlikte, bu tek gösterge modelin genel kabul edilebilirliğini önemli ölçüde gölgelememektedir. Dolayısıyla, ölçeğini yapı geçerliliği açısından desteklendiği, modelin veriye güvenilir bir uyum gösterdiğini tespit edilmiştir. Bu bağlamda ortaya konulan OYDBÖ'ye ilişkin path diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2 OYDBÖ'ye İlişkin Path Diyagramı



Şekil 2'ye bakıldığında, OYDBÖ'nün üç faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edildiği, maddelerin ilgili faktörlere anlamlı düzeyde yüklendiği ve faktörler arasında pozitif ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucunda üç boyutlu olarak toplam 17 maddeden oluşmaktadır. 13, 14, 15, 16, 20, 21 ve 28. maddelerden oluşan birinci boyuta “Öz Farkındalık (ÖF)” ismi verilmiştir ve bu boyut öğrencilerin öz farkındalık becerilerini ifade etmektedir. 23, 24, 25, 26 ve 27. maddelerden oluşan ikinci boyut “Süreç Yönetimi (SY)” olarak adlandırılmıştır ve bu boyut öğrencilerin süreci planlama, izleme ve yönetme becerilerini ölçmektedir. 10, 11, 12, 17 ve 18. maddelerden oluşan üçüncü boyut ise “Anlamlandırma (AD)” olarak isimlendirilmiştir ve bu boyut öğrencilerin sorgulama, aktarım yapma ve düzenleme becerilerini ifade etmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin puanlaması 5'li likert tipine göre yapılmıştır. Bu ifadeler “Kesinlikle Katılmıyorum = 1”, “Katılmıyorum = 2”, “Kararsızım = 3”, “Katılıyorum = 4” ve “Tamamen Katılıyorum = 5” olarak puanlanmıştır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Öğrencilerin her bir maddeden aldıkları yüksek puanlar yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bütün maddelere verilen cevapların belirtilen puanlar cinsinden toplanması ile ölçek toplam puanı oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Alınan yüksek puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin yüksekliğini ifade ederken, düşük puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin düşüklüğünü ifade etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemeye yönelik güncel, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme

kavramı ile ilgili literatür taraması yapılarak 76 maddelik havuz oluşturulmuştur (Karagöz, 2021). Hazırlanan bu ilk taslak ile ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 2 ölçme-değerlendirme uzmanı ve 2 alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüş ve önerileri değerlendirilerek gerekli olan birleştirme ve elemeler yapılarak ölçekteki madde sayısı 28'e indirilmiştir. Daha sonra dil ve anlam açısından maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek için 54 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Tamamı 28 maddeden oluşan taslak ölçek farklı sınıf düzeylerinden ve farklı okul türlerinden 517 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. AFA analizleri yapıldıktan sonra ölçeğin 17 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapıda değerlendirilmesi uygun görülmüştür. AFA ile oluşturulan on yedi maddeli ve üç boyutlu modelin doğrulanması için DFA yapılmıştır. Bu aşamada AFA sonrası 17 maddeye indirilen OYDBÖ ölçeği farklı bir örneklem grubu olarak farklı okul türleri ve sınıf düzeylerinden 522 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. DFA yapılarak ölçeğin faktör yapısının uygunluğu test edilmiştir. 17 maddelik ölçeğin tamamının ve üç alt boyutunun iç tutarlılık katsayılarının uygun olduğu, DFA analizi sonucunda hesaplanan model uyum kriterlerinin iyi ve kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999; Karagöz, 2016; Karagöz, 2021; Kline, 2015; Tabachnick ve Fidel, 2015).

Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımının eğitimin en önemli amacı, bilginin bireylere doğrudan verilmesi yerine bireylere düşünmeyi öğretmek ve bireylerin karşılaştığı sorunları çözmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerin öğretilmesidir. Bunun için de öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Yansıtıcı düşünme, öğrenciye rehberlik etme ve öğrencinin öğrenmesini takip etme sürecinde faydalı olmaktadır (Yavuz, 2017). Böylece okul ortamında bireyler öğrenmelerinin farkına vararak öğrenme süreçleriyle ilgili karar alma kabiliyetleri

gelişim gösterecek ve bu durum da öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artıracaktır (Yorulmaz, 2006).

Literatüre göre yansıtıcı düşünme öğrencilerin sorun çözme, sorgulama ve karar alma süreçlerine katkı sağlamaktadır (Demiralp & Kuzu, 2016, s. 33; Taghilou, 2007; Tok, 2008). Diğer bir ifade ile bireylerin gizil öğrenme alışkanlıklarının ortaya çıkmasında, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve sorunların çözümüne farklı stratejiler bularak teorik konulardaki işlerin nitelikli olmasında yansıtıcı düşünmenin payı oldukça büyüktür (Tenkoğlu, 2017). Bu bilgilere ek olarak literatürde yansıtıcı düşünme; öğrencilerin gündelik yaşamlarına ve hayat boyu öğrenme süreçlerine (Bayrak & Koçak Usluel, 2011), işbirlikli çalışmalarına ve bunun neticesinde sosyalleşmelerine, arkadaşlarına karşı saygılı olmalarına ve arkadaşlarının fikirlerini önemsemelerine (Ersozlu & Kuzu, 2011) katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünme, öğrencilerin tecrübeleri sayesinde öğrenmelerini; farkına vardıkları ve tamamladıkları davranışlar üzerine düşünmelerini; öğrendiklerinden hareketle yanlışlarını düzeltmelerini; sorun çözme, sorgulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini ve bilinçli olarak öğrenmelerini sağlamaktadır (Tok, 2008). Bahsi geçen sebepler bağlamında ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla 17 madde ve üç boyuttan oluşan Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (OYDBÖ) geliştirilmiştir. OYDBÖ için iç tutarlılık katsayısı .87'dir. Belirtilen kriterlere göre (Özdamar, 1999, s. 522; Ural & Kılıç, 2021, s. 66) ölçeğin tamamının yapı geçerliliğine sahiptir ve yüksek derecede güvenilirdir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği ortaöğretim düzeyindeki farklı okul türlerinde bulunan öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini ölçmek için kullanılabilir. Bu ölçek aynı

zamanda ölçeğin ilgili boyutları çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin öz-farkındalık, süreç yönetimi ve anlamlandırma becerilerine sahip olup olmadıklarının belirlenmesinde ve eğitim-öğretim sürecinin bu doğrultuda düzenlenmesinde yardımcı olacak niteliktedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Alınan yüksek puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin yüksekliğini ifade ederken, düşük puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin düşüklüğünü ifade etmektedir.

OYDBÖ'ün geliştirilmesinde örneklem Doğu Anadolu Bölgesi Erzincan ilinde bulunan farklı türdeki ortaöğretim okullarından oluşmaktadır. Bu sebeple, sonuçların genellenebilirliği bahsi geçen coğrafya ile sınırlıdır. Buradan hareketle gelecekteki çalışmalar Türkiye'nin her bölgesinden katılımcıları içerebilir ve bu sayede ölçeğin dış geçerliliği artırılabilir. Bir başka açıdan bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesinde nicel ölçeklerin kullanılmasıyla birlikte nitel yöntemlerden de faydalanılması daha kapsamlı değerlendirmeler sağlayabilir. Geliştirilen bu ölçeğin araştırmacılara, katılımcıların yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirleme ve yapılacak çalışmalara yönelik öneriler geliştirmelerinde; program geliştirme alan uzmanlarına öncelikle ihtiyaç analizi yapma ve program değerlendirme aşamalarında veri elde etmelerinde; öğretmenlere ve yöneticilere öğrencilerin ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutları bağlamında yansıtıcı düşünme beceri alışkanlıklarını tespit edip öğrenme ve öğretme sürecini düzenlemelerinde faydalı olması beklenmektedir.

Kaynakça

- Altuntaş, L. (2019). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Başol, G., & Evin Gencil, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946. https://www.researchgate.net/profile/Guelsah-Basol-2/publication/271525337_Yansitici_Dusunme_Duzeyini_Belirleme_Olcegi_Gecerlik_ve_Guvenirlik_Calismasi/links/54cb8e440cf2240c27e86027/Yansitici-Duesuenme-Duezeyini-Belirleme-Oelcegi-Gecerlik-ve-Guevenirlik-Calismasi.pdf
- Bayrak, F., & Usluel Koçak, Y. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 93-104. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87352>
- Bilen, S. (2021). Müzik öğretmeni ve müzik öğretmeni adaylarına yönelik yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 433-449. <https://doi.org/10.53444/deubefd.902040>
- Bilgiç, C. (2017). *İlköğretim öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

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

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (31. Baskı). Pegem Yayıncılık. <https://depo.pegem.net/9789756802748.pdf>

Çiğdem, H., & Kurt, A. A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 475-493. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153484>

Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Demiralp, D., & Kuzu, H. (2016). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209700>

DeVellis, R.F. (2017). *Scale development theory and applications* (Fifth Edition). Sage Publications. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=QddDEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=DeVellis,+R.F.+\(2017\).+Scale+development+theory+and+applications.+Sage+Publications.+&ots=OFkDFJJO6d&sig=-FDKWqcYb4ftqUnPdHO_KJilQZk&redir_esc=y#v=onepage&q=DeVellis%2C%20R.F.%20\(2017\).%20Scale%20development%20theory%20and%20applications.%20Sage%20Publications.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=QddDEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=DeVellis,+R.F.+(2017).+Scale+development+theory+and+applications.+Sage+Publications.+&ots=OFkDFJJO6d&sig=-FDKWqcYb4ftqUnPdHO_KJilQZk&redir_esc=y#v=onepage&q=DeVellis%2C%20R.F.%20(2017).%20Scale%20development%20theory%20and%20applications.%20Sage%20Publications.&f=false)

- Doğanay, A. (2025). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.298-347). Pegem A Yayıncılık. <https://depo.pegem.net/9786053188070.pdf>
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343–360. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50607>
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım. https://www.researchgate.net/profile/Fatma-Kayan-Fadlelmula/publication/286342652_Review_of_work_for_Ogretmen_Egitimi_ve_Ogretimde_Yaklasimlar/links/5667f4d508aea62726eebe99/Review-of-work-for-Oegretmen-Egitimi-ve-Oegretimde-Yaklasimlar.pdf
- Erdoğan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. https://www.researchgate.net/profile/Yavuz-Sanisoglu/publication/283376711_Confirmatory_Factor_Analysis_and_Fit_Indices_Review/links/580621a208ae03256b76b837/Confirmatory-Factor-Analysis-and-Fit-Indices-Review.pdf

- Ersözölü, Z. N., & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153434>
- Fırat, Z. S., & Dinçer, F. Ç. (2024). Okul öncesi öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin (YADÖ) geliştirilmesi ve doğrulanması. *Buca Faculty of Education Journal/Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 1862-1880. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1391583>
- Fichtner, B. (2005). Reflective learning: problems and questions concerning a current contextualization of the Vygotskian approach. *In Activity and Sign: Grounding Mathematics Education*, 179-190. https://www.academia.edu/download/48349902/REFLECTIVE_LEARNING_1_Problems_and_Quest20160826-7005-1a7pu8m.pdf
- Güneş, K. (2015). *Bilim sanat merkezi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik başarılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, (11), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Structural equation modeling: a multidisciplinary journal cut off criteria for fit indexes in

covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 37-41.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayınevi.
<https://ekitapindir.net/yonlendir/spss-amos-meta-uygulamali-istatistiksel-analizler-yalcin-karagoz/>

Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (4. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=bbpGEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA24&dq=Karagöz%20ve%20Yalçın%20Karagöz%20\(2021\).%20SPSS%20ve%20AMOS%20Uygulamalı%20Nicel-Nitel-Karma+Bilimsel+Araştırma%20Yöntemleri+ve+Yayın+Etiği+\(4.+Basım\).+Nobel+Akademik+Yayıncılık.&ots=FzIFAWaRC8&sig=h5-RK1C6sXWochvt1NRAtIWKcRs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=bbpGEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA24&dq=Karagöz%20ve%20Yalçın%20Karagöz%20(2021).%20SPSS%20ve%20AMOS%20Uygulamalı%20Nicel-Nitel-Karma+Bilimsel+Araştırma%20Yöntemleri+ve+Yayın+Etiği+(4.+Basım).+Nobel+Akademik+Yayıncılık.&ots=FzIFAWaRC8&sig=h5-RK1C6sXWochvt1NRAtIWKcRs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
<https://educationandscience.ted.org.tr/article/download/839/824>

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fifth Edition). Guilford Publications.
<https://journals.library.ualberta.ca/csp/index.php/csp/article/download/29418/21439>

- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (yande) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377. <https://toad.halileksi.net/olcek/ogretmen-ve-ogretmen-adaylari-icin-yansitici-dusunme-egilimi-yande-olcegi/>
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi (Fırat Üniversitesi teknik eğitim fakültesi örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sharma, S. (1995). *Applied multivariate techniques*. John Wiley & Sons. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/225519>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (Seventh Edition). Harper Collins College Publishers. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Taghilou, M. R. (2007). From reflective teaching to effective learning: a new class order. *Iranian Journal of Language Studies*, 1(2), 15-26. https://www.researchgate.net/publication/50946276_From_reflective_teaching_to_effective_learning_A_new_class_order
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayınları. <https://scholar.archive.org/work/3wpeen4o5efren4z6jwgz4>

svu/access/wayback/http://pegemindeks.net:80/index.php/P
ati/article/download/2929/2383

Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Nobel Yayınevi. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Vx1HEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Tav%20C5%20Fanc%20C4%20B11,+E.+\(2018\).+Tutumlar%20C4%20B1n+%20C3%20961%20C3%20A7%20C3%20Blmesi+ve+SPSS+ile+Veri+Analizi+\(6.+Bas%20C4%20B1m\).+Nobel+Yay%20C4%20B1nevi.+&ots=iPI8yQnSND&sig=aj04CIX3E9RJgzdrkbKc3Bsy8gw&redir_esc=y#v=onepage&q=Tav%20C5%20Fanc%20C4%20B11%20C%20E.%20\(2018\).%20Tutumlar%20C4%20B1n%20%20C3%20961%20C3%20A7%20C3%20Blmesi%20ve%20SPSS%20ile%20Veri%20Analizi%20\(6.%20Bas%20C4%20B1m\).%20Nobel%20Yay%20C4%20B1nevi.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Vx1HEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Tav%20C5%20Fanc%20C4%20B11,+E.+(2018).+Tutumlar%20C4%20B1n+%20C3%20961%20C3%20A7%20C3%20Blmesi+ve+SPSS+ile+Veri+Analizi+(6.+Bas%20C4%20B1m).+Nobel+Yay%20C4%20B1nevi.+&ots=iPI8yQnSND&sig=aj04CIX3E9RJgzdrkbKc3Bsy8gw&redir_esc=y#v=onepage&q=Tav%20C5%20Fanc%20C4%20B11%20C%20E.%20(2018).%20Tutumlar%20C4%20B1n%20%20C3%20961%20C3%20A7%20C3%20Blmesi%20ve%20SPSS%20ile%20Veri%20Analizi%20(6.%20Bas%20C4%20B1m).%20Nobel%20Yay%20C4%20B1nevi.&f=false)

Tenkoğlu, H. (2017). *Fen bilimleri dersinde teknoloji entegrasyon matrisi modelinin öğrencilerin teknoloji standartları, yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%20C3%20961%20C3%20A7ek_Haz%20C4%20B1rlama_K%20C4%20B1lavuzu

Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90919>

- Ural, A., & Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Detay Yayıncılık. https://www.academia.edu/8980277/Bilimsel_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma_S%C3%BCreci_ve_SPSS_ile_Veri_Analizi
- Varol Şanlı, Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yavuz, Ö. (2017). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin İngilizce dersinde akademik başarıya, derse yönelik tutuma, yansıtıcı düşünme becerisine ve algılanan araçsallık düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Fırat Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Ortaöğretim Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (OYDBÖ)

No.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğrenme sürecimde karşılaştığım sorunları çözmek için önceki deneyimlerimden faydalanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Yeni bilgiler öğrenirken nelere odaklanmam gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Başarı ve başarısızlıklarımın nedenlerini analiz ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Farklı öğrenme yollarını analiz ederek kendime uygun olanı belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Kendi öğrenme hedeflerimi belirleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Bir sınava hazırlanırken bir önceki sınav tecrübelerimi dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Kendi öğrenme sürecimin sorumluluğunu alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Öğrenme sürecinde izleyeceğim adımların her aşamasını planlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Dersin sonunda, derste öğrendiklerimi gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Öğrenirken kullandığım yöntemlerin etkili olup olmadığını değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Öğrenmekte zorlandığım bir konuyu öğrenene kadar çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Bir çalışmaya başlarken deneyimlerimden yararlanarak muhtemel sonuçları tahmin ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Hangi konuyu neden öğreneceğimi sorgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Edindiğim yeni bilgi ve becerileri günlük yaşamıma aktarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Bir konu ile ilgili düşüncelerimi mantıklı bir sıralama yaparak düzenlemeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Yeni bir konu öğrenirken derinlemesine araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ölçeğe Yönelik Notlar

- Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.
- Ölçek, kaynak gösterilmek suretiyle izin alınmaksızın kullanılabilir.
- Öz-Farkındalık (ÖF) Alt Boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddelerdir.
- Süreç Yönetimi (SY) Alt Boyutu: 8, 9, 10, 11 ve 12. maddelerdir.
- Anlamlandırma (AD) Alt Boyutu: 13, 14, 15, 16 ve 17. maddelerdir.

Ölçeğin Puanlanması

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Alınan yüksek puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin yüksekliğini ifade ederken, düşük puan yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin düşüklüğünü ifade etmektedir. Ölçekten alınan puanların değerlendirmeye esas olmak üzere hesaplanan kesme noktaları aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir. Buna göre 73-85 arası puan çok yüksek, 59-72 arası puan yüksek, 45-58 arası puan orta, 31-44 arası puan düşük ve 17-30 arası puan çok düşük düzeyi göstermektedir.

OYDBÖ'nün Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değerlendirme
73-85	Çok yüksek
59-72	Yüksek
45-58	Orta
31-44	Düşük
17-30	Çok düşük

BÖLÜM 0

EĞİTİMDE EŞİTLİK: KAPSAYICI EĞİTİM ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

NACİYE AYNAS¹
Berfin ASLAN²

Giriş

Eğitim, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesine, toplumsal yaşama etkin biçimde katılımına ve yaşam kalitesini artırmasına olanak tanıyan temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir (Spring, 2014). Bu yönüyle eğitim yalnızca bilgi edinme süreci değil; bireyin kendini gerçekleştirmesi, üretken bir yurttaş olarak varlık göstermesi ve toplumsal bütünleşmeye katkı sunması açısından da kritik bir işleve sahiptir. Ancak bu işlevin adil biçimde yerine getirilebilmesi, bireylerin sosyoekonomik, kültürel, fiziksel ya da bilişsel farklılıklarından bağımsız olarak nitelikli eğitime erişebilmeleriyle mümkündür (Ainscow, 2005; UNESCO, 2020).

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: 0009-0002-5729-8293

Eğitimde eşitlik, yalnızca okula erişim hakkını değil; bireylerin öğrenme sürecine anlamlı katılım göstermesini, öğrenme çıktılarına ulaşmasını ve sosyal yaşama dahil olabildiğini sağlayacak fırsatların adil biçimde sunulmasını ifade etmektedir (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ancak günümüz eğitim sistemleri, özellikle dezavantajlı gruplara mensup öğrenciler açısından bu ideali tam anlamıyla gerçekleştirememekte; toplumsal, ekonomik, kültürel ve bölgesel faktörler, öğrencilerin eğitim sürecine katılımında belirleyici rol oynayarak fırsat uçurumlarını yeniden üretmektedir (Karataş & Hamurcu, 2024). Bu bağlamda, eğitimde adaletin sağlanabilmesi için sistemlerin yalnızca erişim odaklı değil, aynı zamanda kapsayıcı ve bütünlüştürücü bir anlayışla (Petrie vd., 2024) yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için öğrenme olanaklarını genişleterek farklılıkların ayrıştırma nedeni değil, ortak öğrenme sürecinin zenginliği olarak görülmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Florian & Black-Hawkins, 2011). Bu yaklaşım, eğitim fırsatlarını en üst düzeye çıkararak tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen yaklaşımdır (Gheysens vd., 2020). Kapsayıcı eğitim yalnızca engelli bireyleri değil; farklı öğrenme stillerine, dil becerilerine, kültürel kimliklere, cinsiyetlere ve sosyoekonomik geçmişlere sahip tüm bireyleri kapsayarak eğitimde ayrıştırma yerine birleştirmeyi hedeflemektedir (Ainscow, 2005; Florian, 2014). Bu anlayış, eğitimde ayrıştırma yerine birleştirme ve toplumsal bütünlüşmeyi hedefleyen çağdaş bir paradigma değişimini temsil etmektedir. Bu yüzden, kapsayıcı eğitimin anahtar kavramlarına bakıldığında eşitlik, iletişim, ayrımcılığa karşı olma, çeşitlilik, adalet, empati, farklılıklara saygı, birlikte öğrenme, engelleri ortadan kaldırma gibi ifadelerin yer aldığı görülecektir (Aslan, Demirbaş, 2024).

Türkiye’de kapsayıcı eğitim, son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı’nın öncelikli politika alanlarından biri haline gelmiştir. Özellikle 2024 Maarif Modeli ile birlikte eğitim programlarında farklılıkların birer zenginlik olarak görülmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin güçlendirilmesi ve tüm öğrencilerin potansiyelini gerçekleştirmesine olanak tanıyan kapsayıcı ve adil öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenmiştir (MEB, 2024). Bu vizyon, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal, sosyal ve kültürel yönlerini de destekleyen bütüncül bir yaklaşım öngörmektedir. Ancak ulusal programlarda resmi olarak belirtilen bu hedeflerin sahadaki uygulamalara tam olarak yansımadağı görülmektedir. Güncel araştırmalar, öğretmenlerin mevcut öğretim programlarını uygularken kapsayıcı hedefleri hayata geçirmekte zorlandıklarını; fiziksel koşullar, kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri ve okul yönetimi kaynaklı sorunların uygulamaları güçleştirdiğini ortaya koymaktadır (Yenen & Gültekin, 2024).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kapsayıcı eğitimin sınıf düzeyinde hayata geçirilmesinde öğretmenler temel aktörlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, pedagojik yeterlilikleri, sınıf içi uygulama becerileri ve sistemden beklentileri, uygulamanın niteliğini doğrudan etkilemektedir (Karataş & Hamurcu, 2024). Ancak mevcut bulgular, öğretmenlerin çoğu zaman bu süreçte yeterli destek alamadıklarını, yüksek iş yükü ve yetersiz kaynaklar nedeniyle motivasyonlarının azaldığını göstermektedir (Erçiçek vd., 2023). Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyim, algı ve beklentilerinin derinlemesine incelenmesi, mevcut durumun sahadaki karşılığını anlamak açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’nin doğu sınırında yer alan ve sosyoekonomik, coğrafi ve kültürel dinamikleri bakımından özgün bir yapıya sahip olan Hakkâri ilinde görev yapan öğretmenlerin

kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Hakkâri; coğrafi koşulları, ulaşım zorlukları, ekonomik sınırlılıkları ve çok dilli/çok kültürlü yapısıyla eğitimde fırsat eşitliği politikalarının sahadaki yansımalarını gözlemlemek için kritik bir bağlam sunmaktadır. Kırsal bölgelerde öğretmenlerin fiziksel altyapı yetersizlikleri, dil bariyerleri ve materyal eksiklikleri gibi yapısal engellerle nasıl başa çıktıklarının anlaşılması, kapsayıcı eğitim modellerinin yerleştirilmesi açısından elzemdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle geliştirilecek öneriler, yalnızca Hakkâri’de değil; benzer sosyoekonomik koşullara sahip diğer bölgelerde de kapsayıcı eğitimin güçlendirilmesine yönelik somut adımların atılmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca, bu araştırma kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekle kalmayıp; öğretmen eğitimi, okul yönetimi ve eğitim politikaları gibi yapısal alanlara da katkı sunmayı hedeflemektedir. Florian’ın (2014) vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitim yalnızca pedagojik bir dönüşüm değil; aynı zamanda sistemsel bir yeniden yapılanma gerektirmektedir. Bu bağlamda, araştırma, eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal adalet ve kapsayıcılığın güçlendirilmesi yönünde öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle alanyazına katkı sağlamak ve uygulamaya dönük öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Olgubilim, bireylerin kendilerini ve çevrelerini nasıl algıladıklarını anlamaya odaklanan bir yöntemdir (Robson, 2015, s.186). İnsan deneyimlerinin yoğun, duygusal ve etkili yönlerini ortaya koymak için uygun bir çerçeve sunar (Merriam, 2013, s.26). Bu yaklaşımda

amaç, belirli bir olguya ilişkin farklı bireylerin yaşantılarından hareketle o olgunun özüne ulaşmaktır (Creswell, 2013, s.14). Yıldırım ve Şimşek (2018) olgubilim araştırmalarının, incelenen olguyu daha iyi kavramamıza ve anlamamıza yardımcı olacak örnekler ve deneyimler ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek hedeflenmiş ve bu nedenle olgubilimsel desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Hakkâri ilinde farklı okul türlerinde görev yapan toplam 14 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırma konusuna ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koyabilmek amacıyla tercih edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin seçiminde mesleki kıdem, görev yapılan okul türü (köy okulu, merkez okulu vb.) ve öğrenci profilleri gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Böylece örnekleme, araştırma problemine ilişkin olası farklı deneyimleri yansıtacak biçimde çeşitlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu süreçte katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gizlilik ilkeleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı taahhüt edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken kapsayıcı eğitimle ilgili alan yazın taranmış, uzman görüşü alınmıştır. Formda yer alan sorular aşağıdaki temalara dayanmaktadır:

1.Tanım ve Algı: “Kapsayıcı eğitim kavramı sizin için ne ifade ediyor?”

2.Uygulama Güçlükleri: “Sınıfınızda uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?”

3.Hizmet İçi Eğitim: “Herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Size faydası oldu mu?”

4.Yönetim ve Rehberlik Desteği: “Okul yönetimi ve rehberlik servisi size nasıl destek sağlıyor?”

5.Fiziksel Koşullar ve Donanım: “Mevcut okul ve sınıf ortamınız yeterli mi?”

6.Çözüm Önerileri: “Kapsayıcı eğitimin daha etkili hale gelmesi için sizce neler yapılmalıdır?”

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, 2025 yılı Mayıs-Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25–30 dakika sürmüş ve görüşmeler katılımcı izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Katılımcıların mahremiyetini korumak adına görüşme kayıtları kodlanarak (Ö1, Ö2, ... Ö14) analiz edilmiştir

Veri Analizi

Bu araştırmada nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, araştırmacının metinlerdeki anlamlı örüntüleri sistematik biçimde ortaya çıkarmasına olanak tanıyan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen metinler öncelikle bütüncül bir yaklaşımla dikkatle okunmuş; ardından metinler içerisindeki anlamlı ifadeler “anlam birimi” olarak belirlenmiştir.

Belirlenen anlam birimleri, araştırma soruları doğrultusunda tematik kodlara dönüştürülmüş; bu kodlar arasında içerik benzerlikleri ve kavramsal yakınlıklar gözetilerek kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada ise bu kategoriler bir araya getirilerek araştırmanın temel bulgularını yansıtan ana temalar yapılandırılmıştır. Bu süreçte, Miles ve Huberman'ın (1994) nitel veri analizine ilişkin önerdiği “veri indirgeme”, “veriyi sunma” ve “sonuç çıkarma” aşamaları dikkate alınmıştır. Kodların güvenilirliğini artırmak amacıyla, iki araştırmacı tarafından karşılaştırmalı kodlama yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sorucunda elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen ilk soru “Kapsayıcı eğitim kavramı sizin için ne ifade ediyor? Sizce kapsayıcı eğitim neden önemlidir?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1 “Kapsayıcı eğitim kavramı sizin için ne ifade ediyor? Sizce kapsayıcı eğitim neden önemlidir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans(f)</i>
<i>A. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı</i>	<i>Farklılıklara saygı Eşit öğrenme hakkı Bireysel ihtiyaçlara duyarlılık</i>	<i>11</i>
<i>B. Sosyo-ekonomik ve Kültürel Duyarlılık</i>	<i>Kırsal/taşra koşulları Göçmen ve dezavantajlı öğrenciler Kültürel çeşitlilik</i>	<i>9</i>
<i>C. Duygusal ve Sosyal Boyut</i>	<i>Aidiyet duygusu Güvenli ve destekleyici ortam Empati ve hoşgörü</i>	<i>8</i>
<i>D. Eğitimde Eşitlik ve Hak Temelli Yaklaşım</i>	<i>Fırsat eşitliği Hak temelli bakış açısı Toplumsal adalet</i>	<i>7</i>
<i>E. Öğretmen</i>	<i>Teoripratik farkı</i>	<i>5</i>

<i>Deneyimi ve Farkındalık Gelişimi</i>	<i>ve</i>	<i>Öğretmen duyarlılığı Deneyimle gelişen farkındalık</i>	
---	-----------	---	--

Tablo 1’de belirtilen bulgulara göre; Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kapsayıcı eğitimi, farklılıklara saygı ve eşitlik temelli bir eğitim anlayışı olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre kapsayıcı eğitim, “öğrencilerin farklılıklarına saygı duyulan ve her öğrencinin kendi potansiyeli doğrultusunda gelişmesine olanak tanınan bir ortam” (Ö1) olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısı, kapsayıcılığın yalnızca özel gereksinimli bireylerle sınırlı olmadığını; her öğrencinin bireysel farklılıklarıyla birlikte öğrenme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bir diğer öğretmen, “öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu ve bu farklılıkların bir avantaja dönüştürüldüğü bir öğrenme ortamı” (Ö2) diyerek kapsayıcılığın yalnızca farkları tolere eden değil, onları öğrenme sürecine katkı olarak gören bir anlayış olduğunu belirtmiştir.

Bazı öğretmenler kapsayıcı eğitimi, özellikle sosyoekonomik ve kültürel eşitsizliklerle mücadele aracı olarak görmektedir. Taşra ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, öğrenciler arasındaki koşul farklılıklarını açıkça ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmen, “Taşra bölgesinde görev yaptığım için bazı öğrenciler çok zor şartlarda geliyor... Bu çocukların da diğer öğrencilerle eşit şartlarda öğrenim görmesi, onların hayata tutunmaları için çok önemli” (Ö1) diyerek, kapsayıcılığın eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren yönüne dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, göçmen öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir okulda görev yapan bir öğretmen ise, “her öğrencinin kendisini değerli hissetmesi ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermesi için sınıf içi iklimin demokratik ve destekleyici olması gerektiğine inanıyorum” (Ö5) sözleriyle kapsayıcılığın sosyal ve kültürel çeşitliliğe duyarlı bir yaklaşım olduğunu vurgulamıştır.

Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin gözünde yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini de kapsayan bir süreçtir. Bir öğretmen, “Kapsayıcılık, çocuğun duygusal olarak da sınıfa ait hissetmesidir” (Ö12) ifadesiyle, öğrencilerin kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerinin öğrenme sürecine katılımlarını artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde başka bir katılımcı, “herkesin kendini güvende hissettiği ve kabul gördüğü bir sınıf hayal ediyorum” (Ö2) diyerek, kapsayıcı eğitimin psikososyal yönünü öne çıkarmıştır. Bu ifadeler, kapsayıcılığın yalnızca öğretimsel bir kavram değil, aynı zamanda öğrencilerin aidiyet duygularını güçlendiren bir değerler sistemi olduğunu göstermektedir.

Bazı öğretmenler kapsayıcı eğitimi, bir hak temelli yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı, “Kapsayıcı eğitim sadece bir eğitim yaklaşımı değil, aynı zamanda bir hak temelli bakış açısıdır. Her öğrencinin farklılıklarıyla birlikte öğrenme ortamında yer alma hakkı var. Kapsayıcılık olmadan eşitlikten bahsetmek mümkün değil” (Ö6) sözleriyle, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, etik ve toplumsal bir zorunluluk olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer biçimde bir diğer öğretmen, “Kapsayıcı eğitim deyince ilk aklıma fırsat eşitliği geliyor” (Ö9) ifadesiyle, kapsayıcılığın adalet ve eşitlik kavramlarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Bazı öğretmenlerin ifadeleri, kapsayıcı eğitim farkındalığının deneyimle geliştiğini ortaya koymaktadır. Üniversitede teorik olarak bu kavramla tanıştığını belirten bir öğretmen, “Üniversitede kapsayıcı eğitim kavramıyla tanıştım ama sınıfa girdiğimde teorinin çok ötesinde zorluklar olduğunu gördüm” (Ö12) diyerek, kuramsal bilgi ile uygulama arasında fark bulunduğunu dile getirmiştir. Başka bir öğretmen ise, “Kapsayıcı eğitim deyince ilk aklıma özel eğitim öğrencilerim geliyor ama bunun sadece bu öğrencilere yönelik olmadığını zamanla anladım” (Ö11) sözleriyle, kapsayıcılık anlayışının zaman içinde

genişlediğini ifade etmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleki deneyim kazandıkça kapsayıcılığı daha bütüncül biçimde yorumladıklarını göstermektedir.

Genel olarak öğretmen görüşleri, kapsayıcı eğitimin yalnızca öğretimsel bir strateji değil, aynı zamanda insan hakları, eşitlik ve toplumsal adalet temelli bir eğitim anlayışı olarak içselleştirildiğini göstermektedir. Öğretmenler kapsayıcı eğitimi, “çocuğu olduğu gibi kabul etmek ve potansiyelini fark edip geliştirmek” (Ö14) olarak tanımlamış; bu yönüyle kapsayıcılığı bireysel farklılıkların doğal bir zenginlik olarak görüldüğü bir eğitim kültürünün temel bileşeni olarak değerlendirmiştir. Öğretmen görüşleri kapsayıcı eğitimi yalnızca özel gereksinimli öğrencilerle sınırlamayan, her öğrencinin kendini değerli ve eşit hissettiği, duygusal ve kültürel açıdan destekleyici bir öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğretmenler nezdinde hem pedagojik hem de etik bir sorumluluk olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Kapsayıcı eğitimi sınıfınızda uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2 “Kapsayıcı eğitimi sınıfınızda uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans(f)</i>
<i>A. Öğretimsel ve Zamansal Zorluklar</i>	<i>Kalabalık sınıflar Farklı seviyedeki öğrencilere aynı anda öğretim Bireyselleştirilmiş öğretim için zaman yetersizliği Müfredat yoğunluğu</i>	<i>12</i>
<i>B. Fiziksel ve Materyal Yetersizlikleri</i>	<i>Uygun sınıf düzeni ve araç-gereç eksikliği Özel gereksinimli öğrenciler için materyal hazırlama güçlüğü</i>	<i>10</i>

	<i>Teknolojik altyapı eksikliği Rehberlik hizmeti yetersizliği</i>	
<i>C. Aile Tutumları ve Toplumsal Önyargılar</i>	<i>Velilerin kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutumu Akademik başarı endişesi Empati eksikliği</i>	8
<i>D. Dil ve Kültürel Farklılıklardan Kaynaklı Zorluklar</i>	<i>Dil bariyeri Göçmen öğrencilerle iletişim güçlüğü Sosyokültürel uyum sorunları</i>	7
<i>E. Sınıf İçi Sosyal Dinamikler ve Akran İlişkileri</i>	<i>Dışlanma, ötekileştirme, akran zorbalığı Empati eksikliği Sınıf iklimini dengede tutma güçlüğü</i>	6
<i>F. Öğretmen Yetersizliği ve Duygusal Yük</i>	<i>Rehberlik desteği eksikliği Öğretmenin vicdani ve duygusal yükü Tükenmişlik riski</i>	5

Tablo 2’deki verilere göre; Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin uygulama sürecinde çok yönlü güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Bu güçlükler genellikle öğretimsel, fiziksel, sosyal ve duygusal boyutlarda toplanmaktadır.

Birçok öğretmen, kapsayıcı eğitimi uygularken en temel sorunun kalabalık sınıflar ve zaman yetersizliği olduğunu belirtmiştir. “Sınıf mevcutları yüksek ve sınıfta hem öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler hem de üstün yetenekli çocuklar var. Hepsiyle aynı anda ilgilenmek çok zor.”(Ö1) ifadesi, öğretmenlerin farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere aynı anda ulaşma konusunda zorlandıklarını açıkça göstermektedir. Benzer şekilde bir başka öğretmen, “Her öğrencinin seviyesine göre planlama yapmak istiyorum ama sınıfımda 34 öğrenci var ve hepsine birebir ulaşmak zor.” (Ö2) diyerek kapsayıcı eğitimin ideal şartlarda değil, mevcut sistemin baskısı altında yürütüldüğünü vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim için yeterli zaman bulamadıklarını ve müfredat yoğunluğunun süreci zorlaştırdığını ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı eğitim sürecinde öne çıkan bir diğer zorluk fiziksel ve materyal yetersizlikleridir. “Engelli öğrencim için uygun

masa, sandalye ya da sınıf erişimi yok.” (Ö1) ve “Destek eğitim odası mevcut ama öğretmen eksikliği nedeniyle düzenli kullanamıyoruz.” (Ö2) ifadeleri, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda altyapısal destek gerektiren bir süreç olduğunu göstermektedir. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, “Köy okullarında rehberlik servisi bile yok çoğu zaman.” (Ö8) diyerek sistemsizlikleri vurgulamıştır. Bu durum, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği için fiziki donanımın ve rehberlik hizmetlerinin önemine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı, kapsayıcı eğitim uygulamalarında aile tutumlarının ve toplumsal önyargıların önemli bir engel oluşturduğunu belirtmiştir. “Bazı veliler, ‘diğer çocuklarımın öğrenmesini etkiliyor’ diyerek rahatsızlıklarını dile getiriyor.” (Ö1) ya da “Benim çocuğum özel eğitimli öğrenciyle aynı sınıfta olmasın.” (Ö3) gibi ifadeler, toplumun kapsayıcılık bilincinin henüz yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır. Bu tür tutumlar, öğretmenlerin moralini olumsuz etkilemekte ve sürecin sağlıklı yürütülmesini zorlaştırmaktadır. Bir başka öğretmen bu durumu “Bazı veliler ‘çocuğum geri kalmasın’ gibi kaygılarla yaklaşıyor.” (Ö7) diyerek dile getirmiştir. Bu örnekler, kapsayıcı eğitim politikalarının başarıya ulaşabilmesi için sadece okullarda değil, veliler ve toplum genelinde farkındalık çalışmaları yapılması gerektiğini göstermektedir.

Dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan iletişim sorunları da sıkça dile getirilmiştir. “Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ders içeriklerini anlamakta zorlanıyor.” (Ö5) ve “Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerim var. Derse katılmıyorlar ve sessizleşiyorlar.” (Ö13) gibi ifadeler, özellikle göçmen ya da farklı dil arka planına sahip öğrencilerin sınıf içi katılımında yaşanan zorlukları ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hem dil desteği hem de kültürel duyarlılık gerektiren özel yaklaşımlara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Sınıf içi sosyal ilişkilerde dışlanma, ötekileştirme ve akran zorbalığı da sık rastlanan bir problem olarak öne çıkmaktadır. “Bazı öğrencilerin birbirini dışlaması... Akran zorbalığını beraberinde getirebiliyor.” (Ö6) ve “Dikkat eksikliği olan bir çocuğu diğer çocuklar dışlayabiliyor.” (Ö9) ifadeleri, kapsayıcı eğitimin yalnızca öğretimsel değil, aynı zamanda duygusal ve etik bir yönü olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf iklimini koruma ve empatiyi geliştirme çabalarını ön plana çıkarmaktadır.

Bazı öğretmenler, kapsayıcı eğitim sürecinde yaşadıkları duygusal yük ve tükenmişlik hissini de dile getirmiştir. “Dikkat eksikliği yaşayan bir öğrencimle ilgilenmek istediğimde, diğer öğrenciler geri planda kalıyor. Bu da bende vicdani yük yaratıyor.” (Ö6) ifadesi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin idealist değerlerine bağlı olduklarını, ancak destek eksikliği nedeniyle zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde bir öğretmen, “Her çocuğun ihtiyacına yönelik ders işlemek büyük efor gerektiriyor.” (Ö14) diyerek, öğretmenlerin iş yükünün kapsayıcı eğitim uygulamalarında ciddi biçimde arttığını vurgulamıştır.

Genel olarak öğretmen görüşleri, kapsayıcı eğitimin önemine inanıldığını ancak uygulama sürecinde kurumsal, fiziksel ve toplumsal engellerle karşılaşıldığını göstermektedir. Bu zorluklar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışını benimsemelerine rağmen, sürecin etkin biçimde yürütülmesi için yapısal destek, hizmet içi eğitim ve toplumsal farkındalık ihtiyacının devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru “Kapsayıcı eğitim çerçevesinde herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Size faydası oldu mu?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3 “Kapsayıcı eğitim çerçevesinde herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Size faydası oldu mu?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans(f)</i>
<i>A. Hizmet İçi Eğitim Katılım Durumu</i>	<i>Eğitim almış olanlar (çoğunluk) Eğitim almamış olanlar (azınlık)</i>	<i>14 (11/3)</i>
<i>B. Teorik Bilgilerin Ağırlığı</i>	<i>Eğitimlerde teoriye odaklanması Pratik ve uygulama eksikliği</i>	<i>7</i>
<i>C. Uygulama ve Atölye Eksikliği</i>	<i>Gerçek sınıf örneklerinin yetersizliği Vaka analizleri ve atölye çalışmalarına ihtiyaç</i>	<i>7</i>
<i>D. Eğitimin Süresi ve İçerik Yetersizliği</i>	<i>Kısa süreli ve yüzeysel eğitimler Yerel ihtiyaçlara uygun olmama</i>	<i>5</i>
<i>E. Fayda ve Kazanım Düzeyi</i>	<i>Farkındalık artışı Kavramsal bilgi kazanımı Sınıf uygulamalarına sınırlı yansımaya</i>	<i>9</i>
<i>F. Eğitimde Etkili Unsurlar</i>	<i>Vaka analizi ve deneyim paylaşımı Uygulama temelli etkinliklerin kalıcılığı</i>	<i>5</i>
<i>G. Katılamayan Öğretmenlerin Alternatif Gelişim Yöntemleri</i>	<i>Bireysel çaba ve dijital kaynak kullanımı</i>	<i>7</i>

Tablo 3’de belirtilen bulgulara göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kapsayıcı eğitim konusunda en az bir kez hizmet içi eğitime katıldığını, ancak bu eğitimlerin çoğunun kısa süreli, teorik ağırlıklı ve uygulama açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, eğitimlerin farkındalık kazandırma açısından faydalı olduğunu belirtmekle birlikte, sınıf içi uygulamalara yönelik somut kazanımların sınırlı kaldığını vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin yalnızca genel bilgi düzeyinde kaldığını belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen, “İki gün süren bir hizmet içi eğitim almıştım... Teorik bilgiler faydalıydı ama uygulamaya yönelik örneklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö1) ifadesiyle, eğitim içeriğinin daha çok kavramsal düzeyde kaldığını dile getirmiştir. Benzer biçimde bir

diğer öğretmen, “Eğitimde teorik olarak önemli bilgiler verildi ancak interaktif kısımlar çok sınırlıydı. Gerçek sınıf örnekleri sunulmadı.” (Ö2) diyerek, eğitimin pratik yönünün zayıf kaldığını vurgulamıştır. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin bilgi aktarımı biçiminde yürütüldüğünü, öğretmenlerin ise deneyim temelli öğrenme fırsatlarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Bazı öğretmenler, katıldıkları hizmet içi eğitimlerin uygulama temelli ve atölye çalışmaları içeren nitelikte olduğunda çok daha faydalı olduğunu belirtmiştir. “En son katıldığım programda vaka analizleri, grup çalışmaları ve bireysel uygulama örnekleri yer aldı. Bu tür uygulamalı eğitimler teoriye kıyasla çok daha öğretici oluyor.” (Ö3) ifadesi, uygulamalı eğitimin öğretmenler açısından kalıcı öğrenme sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde bir başka öğretmen, “En faydalısı vaka analizi ile yapılan eğitimdi. Ayrıca öğretmenler arası deneyim paylaşımı yapılan oturumlar da çok yararlı oldu.” (Ö14) diyerek, deneyim paylaşımına dayalı yaklaşımların öğretmen öğrenmesini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin öğretmen merkezli değil, katılımcı, etkileşimli ve örnek vakalara dayalı biçimde yürütülmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar hizmet içi eğitimlerin yerel koşullara ve sınıf gerçeklerine uyumlu olmadığını belirtmiştir. “Bir defaya mahsus kısa süreli bir eğitime katıldım. Ancak içerik çok genel tutulmuştu ve bizim yaşadığımız özel koşullara uygun örnekler neredeyse hiç yoktu.” (Ö4) ifadesi, kapsayıcı eğitimin sahadaki çeşitliliğe rağmen tek tip biçimde ele alındığını göstermektedir. Öğretmenler, bu durumun eğitimlerin etkililiğini azalttığını ve kendi sınıf bağlamlarına uyarlama konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

Bazı öğretmenler için hizmet içi eğitimler, farkındalık kazandırma açısından olumlu bir deneyim olmuştur. Örneğin bir öğretmen, “Terminoloji açısından bilgi sahibi olmamı sağladı.”

(Ö2) diyerek, kavramsal düzeyde kazanım elde ettiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise, “Sınıf düzenimi o eğitimden sonra değiştirdim.” (Ö11) ifadesiyle, aldığı eğitimin doğrudan sınıf uygulamalarına yansıdığını dile getirmiştir. Bu durum, iyi planlanmış ve uygulamaya dönük eğitimlerin öğretmen davranışlarında somut değişiklikler yaratabildiğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar ise hiç hizmet içi eğitim alamadıklarını, bu durumun genellikle kontenjan yetersizliği veya erişim sorunlarından kaynaklandığını belirtmiştir. “Hiç hizmet içi eğitim almadım. Ne zaman başvursam kontenjan doluydu. Bu konuda kendimi geliştirmek için internetten videolar izledim.” (Ö8) ifadesi, öğretmenlerin bireysel öğrenme motivasyonlarını koruduklarını ancak kurumsal destek açısından eksiklik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “Okula yeni başladığım için uygulama içinde öğreniyorum diyebilirim.” (Ö12) diyen öğretmen, hizmet içi eğitimlere erişimde fırsat eşitsizliğine işaret etmiştir.

Genel olarak öğretmen görüşleri, hizmet içi eğitimlerin biçimsel düzeyde gerçekleştirildiğini ancak içerik, yöntem ve süre açısından yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin doğası gereği yalnızca bilgi aktarımına değil, uygulamalı beceri geliştirmeye ve empati temelli pedagojik farkındalığa odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmenler, “Bu tür eğitimler sadece seminer olarak değil, atölye çalışmaları ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmeli.” (Ö6) önerisinde bulunarak, kapsayıcı eğitim hizmet içi programlarının sürekli, etkileşimli ve bağlam temelli hâle getirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Sonuç olarak öğretmenler, kapsayıcı eğitimi teorik olarak benimsediklerini ancak hizmet içi eğitimlerin bu bilgiyi uygulamaya dönüştürmede yeterli destek sunmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimde başarıyı artırmak için öğretmenlerin uygulama becerilerini güçlendiren, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve

süreklilik arz eden profesyonel gelişim programlarına ihtiyaç duyulduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen dördüncü soru “Okul yönetimi ve rehberlik servisi kapsayıcı eğitim uygulamalarında size nasıl destek sağlıyor?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4 “Okul yönetimi ve rehberlik servisi kapsayıcı eğitim uygulamalarında size nasıl destek sağlıyor?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans(f)</i>
<i>A. Rehberlik Servisinin Rolü</i>	<i>Düşük katılım, bilgilendirme eksikliği, veli isteksizliği, modele güvensizlik</i>	<i>10</i>
<i>B. Okul Yönetiminin Rolü</i>	<i>Veli toplantıları, bilgilendirme etkinlikleri, rehberlik desteği</i>	<i>7</i>
<i>C. Rehberlik ve Yönetim Arasındaki İşbirliği</i>	<i>Destek veren bilinçli veliler, sürece uyum sağlayan aileler</i>	<i>6</i>
<i>D. Personel ve Kaynak Yetersizliği</i>	<i>Akademik kaygı, sosyo-kültürel farklar, altyapı eksikliği, sınırlı iletişim</i>	<i>8</i>
<i>E. Destek Mekanizmasının Yetersizliği</i>		
<i>A. Rehberlik Servisinin Rolü</i>		

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

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans(f)</i>
<i>A. Fiziksel Ortamın Yetersizliği</i>	<i>Kalabalık sınıflar Alan darlığı Engelli erişimine uygun olmayan okul yapısı</i>	12
<i>B. Materyal ve Teknolojik Donanım Eksikliği</i>	<i>Görsel/işitsel materyal yetersizliği Teknolojik araçların olmaması veya bozuk olması Öğretmenlerin bireysel çabasıyla materyal üretme durumu</i>	11
<i>C. Kaynak ve Destek Personeli Eksikliği</i>	<i>Özel eğitim öğretmeni/destek personeli yetersizliği Materyal ve araç temini için bireysel çaba</i>	9
<i>D. Sosyal Duygusal Alan Eksikliği</i>	<i>Öğrenciler için güvenli alan ve danışma köşesi ihtiyacı Duygusal destek alanlarının eksikliği</i>	6
<i>E. Olumlu Koşullar ve Güçlü Uygulama Örnekleri</i>	<i>Donanımlı okul örnekleri Grup etkinlikleri için özel alanların varlığı</i>	3

<i>F. Gereksinimleri ve Öneriler</i>	<i>Geliştirme ve</i>	<i>Fiziksel düzenleme (alan genişletme, erişim düzeni) Teknolojik altyapının güçlendirilmesi Materyal temini ve öğretmen desteği Sosyal-duygusal destek mekanizmaları</i>	8
--------------------------------------	----------------------	---	---

Tablo 5'deki verilere göre öğretmen görüşleri, mevcut okul ve sınıf ortamlarının kapsayıcı eğitimi destekleme açısından büyük ölçüde yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, özellikle fiziksel alan darlığı, kalabalık sınıflar, materyal ve teknolojik donanım eksikliği gibi yapısal sorunlara dikkat çekmiştir.

Bir öğretmen, “Sınıfımda 36 öğrenci var ve farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için bireysel öğrenme köşesi kurmak istedim ama alan darlığı nedeniyle mümkün olmadı.” (Ö1) diyerek, fiziksel alanın kapsayıcı öğretim uygulamalarına engel oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde, “Sınıflar küçük, kalabalık ve materyal yok.” (Ö10) ifadesi, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını farklılaştırmakta zorlandıklarını göstermektedir.

Materyal ve teknolojik donanım eksikliği öğretmenlerin ortak vurgusudur. “Okulumuzda özel eğitim materyalleri yok. Teknolojik donanım da çok zayıf; bir projeksiyon cihazımız bile yok.” (Ö1) diyen öğretmen, sınıf içi farklılaştırma çabalarının araç eksikliğinden etkilendiğini dile getirmiştir. Diğer yandan, “Akıllı tahta var ama sık sık arıza yapıyor.” (Ö2) ifadesi, teknolojinin varlığının yeterli olmadığını, sürdürülebilir teknik destek gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Birkaç öğretmen, okulun donanım açısından iyi durumda olduğunu ancak kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel değil, psikososyal bir boyutu da bulunduğunu vurgulamıştır. “Sosyal duygusal açıdan zorlanan öğrenciler için güvenli alanlar yaratmak hâlâ bir ihtiyaç.” (Ö3) ve “Öğrencilerin sosyalduygusal destek alabileceği bir danışma köşesi tasarlanabilir.” (Ö14) ifadeleri,

duygusal güvenliğin de kapsayıcı ortamın bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Birçok öğretmen, okul ve sınıf ortamının iyileştirilmesi için somut öneriler sunmuştur. “Kütüphane, görsel materyaller, bireysel destek araçları, özel köşeler geliştirilmesi gerekiyor.” (Ö8) ve “Okul genelinde kapsayıcı eğitime yönelik özel bir planlama yapılmalı.” (Ö5) ifadeleri, öğretmenlerin sadece eleştirmekle kalmayıp, çözüm odaklı düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, öğretmen görüşleri, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilmesi için fiziksel mekân, materyal, teknolojik altyapı, personel desteği ve sosyalduygusal ortam açısından bütüncül bir yaklaşım gerektiğini göstermektedir. Kapsayıcı bir sınıfın yalnızca “donanımlı” değil, aynı zamanda güvenli, esnek, destekleyici ve çeşitliliğe duyarlı olması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen beşinci soru “Kapsayıcı eğitimin daha etkili hale gelmesi için sizce neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6 “Kapsayıcı eğitimin daha etkili hale gelmesi için sizce neler yapılmalıdır?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans(f)</i>
<i>A. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim</i>	<i>Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı hale getirilmesi Uzun vadeli mentorluk sistemleri Pratik ve örnek vaka temelli eğitim modelleri</i>	12
<i>B. Veli Katılımı ve Bilinçlendirme</i>	<i>Aile farkındalığının artırılması Okulaile iş birliği güçlendirme Veli seminerleri ve farkındalık çalışmaları</i>	8
<i>C. Çok Paydaşlı ve Sistemsel Yaklaşım</i>	<i>Kapsayıcı eğitimin yalnızca öğretmene bırakılmaması Okul yönetimi, rehberlik, veli, yerel</i>	9

	<i>yönetim ve MEB iş birliği</i>	
<i>D. Fiziksel Ortam ve Kaynak Desteği</i>	<i>Sınıf mevcutlarının azaltılması Fiziksel erişim olanaklarının artırılması Materyal ve teknolojik altyapının geliştirilmesi</i>	11
<i>E. Bölgesel ve Kültürel Duyarlılık</i>	<i>Bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi Kırsal bölgeler için özel destek mekanizmaları Mobil rehberlik ekipleri</i>	6
<i>F. Çok Kültürlü ve Göçmen Öğrencilere Yönelik Destek</i>	<i>Dil desteği programları Kültürel arabuluculuk sistemi Çok dilli rehberlik hizmetleri</i>	5
<i>G. Sosyal Duygusal ve Değerler Eğitimi</i>	<i>Empati, hoşgörü ve sosyal beceri temelli programlar Tüm okul topluluğunun farkındalık kazanması</i>	7

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde; öğretmen görüşleri, kapsayıcı eğitimin etkili hale gelebilmesi için çok boyutlu bir dönüşüm sürecine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bölümü, bu sürecin yalnızca öğretmenlerin çabasıyla yürütülemeyeceğini, eğitim sisteminin tüm paydaşlarını kapsayan bir yapı gerektirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin merkezinde olduklarının bilincindedir; ancak mevcut hizmet içi eğitimlerin teorik düzeyde kaldığını düşünmektedir. “Sürekli eğitim şart. Öğretmenlerin yalnız bırakılmaması gerekiyor.” (Ö9) ve “Daha sürdürülebilir olması için öğretmenlere düzenli süpervizyon sağlanmalı.” (Ö14) ifadeleri, sürekli mesleki destek ve mentorluk sistemine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Ayrıca, “Genç öğretmenlerin desteklenmesi gerekiyor. Mentorluk sistemi olabilir.” (Ö12) görüşü, deneyim aktarımının kurumsallaşması gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların neredeyse tamamı, ailelerin sürece aktif olarak dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. “Veli eğitimi olmazsa olmaz. Aile tutumları çocukların kapsanmasını doğrudan etkiliyor.” (Ö14) ifadesi, aile farkındalığının öğrenci davranışlarını ve sosyal

kabulü doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimde okul aile iş birliğinin merkezi rolünü desteklemektedir.

Birçok öğretmen, kapsayıcı eğitimin ancak okul yönetimi, rehberlik, veli, yerel yönetim ve MEB politikalarının ortak eylemiyle başarıya ulaşabileceğini vurgulamıştır. “Kapsayıcı eğitim bir ekip işi olmalı. Sadece öğretmenin çabasıyla sürdürülemez.” (Ö11) ve “Kapsayıcı eğitim sadece öğretmenin inisiyatifine bırakılmamalı. Bu bir ekip işi.” (Ö2) ifadeleri, öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini net biçimde ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin sadece pedagojik değil, aynı zamanda altyapı temelli bir konu olduğuna dikkat çekmiştir. “Okullara yardımcı personel, özel eğitim destekleri sağlanmalı.” (Ö7) ve “Her sınıfta yardımcı öğretmen bulunmalı.” (Ö1) görüşleri, hem fiziksel hem de insan kaynağı açısından destek gerekliliğini vurgulamaktadır.

Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, imkân eşitsizliğine dikkat çekmiştir. “Kapsayıcılık sadece büyük şehirlerde olmamalı.” (Ö8) ve “Köy ve taşınmalı sistem okullarına pozitif ayrımcılık yapılmalı.” (Ö10) ifadeleri, kapsayıcı eğitimin yalnızca kent merkezlerine değil, tüm coğrafyalara yayılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, “Bu bölgelere uzaktan rehberlik ve danışmanlık sağlanabilir.” (Ö13) önerisi, dijital çağda uzaktan destek modellerinin de önemli bir çözüm alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bazı öğretmenler, özellikle göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda dil ve kültür temelli farklılıkların eğitim sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir. “Dil desteği başta olmak üzere, göçmen öğrencilere yönelik özel destek programları uygulanmalı.” (Ö5) ve “Sınıf içi yardımcı personel desteği, dil desteği ve psikososyal destek ekipleri de etkili olabilir.” (Ö9) ifadeleri, çok kültürlü eğitim anlayışının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Birçok katılımcı, kapsayıcı eğitim ortamlarında empati, hoşgörü ve sosyaldüygusal becerilerin ön plana çıkarılması gerektiğini savunmuştur. “Empati temelli sınıf etkinlikleri yaygınlaştırılmalı.” (Ö11) ve “Öğrencilere yönelik sosyal beceri, empati ve hoşgörü temalı programlar uygulanmalı.” (Ö6) ifadeleri, kapsayıcı eğitimin yalnızca akademik değil, insani ve değer temelli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik ve coğrafi açıdan özgün bir bağlama sahip olan Hakkâri ilinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının büyük ölçüde olumlu olduğunu ortaya koymakta; ancak bu olumlu yaklaşımın uygulamada çeşitli yapısal, pedagojik ve kültürel engellerle sekteye uğradığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, kapsayıcı eğitimi yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle sınırlı görmemekte; dil, kültür, sosyoekonomik farklılıklar ve bireysel öğrenme stillerini de kapsayan çok yönlü bir perspektifle değerlendirmektedir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin hak temelli bir eğitim anlayışı ve sosyal adalet yaklaşımıyla ele alınması gerektiğini savunan Katıtaş & Coşkun (2020) ve Balık & Özgün (2024) gibi çalışmalardaki görüşlerle örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, Türkiye’de teori ile pratiğin hâlâ bütünleşemediğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci boyutu olan "uygulama güçlükleri" sınıf içindeki gerçekliğin çok daha karmaşık olduğunu kanıtlamaktadır. Öğretmenlerin en çok zorlandıkları alanların başında; kalabalık sınıflar, fiziksel altyapı eksiklikleri (dar sınıflar, engelli erişimine uygun olmayan yapılar), teknolojik donanım yetersizlikleri ve materyal eksikliği gelmektedir. Bu bulgular Yenen ve Gültekin’in (2024) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu zorluklar, özellikle

kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin süreci çoğunlukla kendi çabalarıyla yürütmek zorunda kaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca okullarda rehberlik ve özel eğitim uzmanlarının sayıca yetersiz olması ya da birçok okulda hiç bulunmaması, öğretmenlerin bu süreçte destek alamamasına ve uzman desteğinden yoksun kalan öğretmenlerin, kapsayıcı uygulamalarda kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmelerine neden olmaktadır. Rehberlik servisleri ve okul yönetimlerinin moral desteği sağlamakla birlikte, maddi, teknik ve insan gücü yönünden yeterli donanımına sahip olmamaları, kapsayıcı eğitimin okul temelli yürütülmesini güçleştirmektedir. Bu bulgu Balık & Özgün (2024)'ün bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Hizmet içi eğitimler bağlamında öğretmenlerin çoğu, bu programların teorik düzeyde kaldığını ve sınıf içi uygulamalarla desteklenmediğini belirtmiştir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin yalnızca teorik bilgiyle değil; atölye çalışmaları, uygulamalı modüller ve meslektaş paylaşımlarıyla desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu tür uygulamalı ve etkileşimli eğitim yaklaşımlarına olan ihtiyaç, mesleki gelişimin sürekliliği açısından da önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin yalnızca bireysel çaba ile kapsayıcı eğitimi sürdüremeyeceklerini, okul, aile, yerel yönetim ve Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde çok paydaşlı bir iş birliği mekanizmasının gerekliliğini ifade etmeleri, Ainscow (2020)'un savunduğu, “tek tip uygulama yerine esnek, çok katmanlı ve yerel bağlama duyarlı kapsayıcı eğitim modeli” ile doğrudan ilişkilidir. Araştırmanın genel bulguları, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik bir yaklaşım olmadığını; aynı zamanda sosyal adalet ve insan hakları perspektifinden ele alınması gereken çok katmanlı bir eğitim reformu olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle, kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için sistemsel, yapısal ve kültürel

düzyeyde eşzamanlı ve sürdürülebilir dönüşümlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini artırmak ve öğretmenleri çok yönlü olarak desteklemek amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır

- Hizmet içi eğitim programları uygulamalı ve vaka temelli olarak yeniden yapılandırılmalı; öğretmenlere yönelik mentorluk ve süpervizyon sistemleri geliştirilmelidir.
- Rehberlik servislerinin işlevselliği artırılmalı, her okulda tam zamanlı rehber öğretmen istihdamı sağlanmalıdır.
- Yerel bağlam ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda esnek politikalar geliştirilmeli; özellikle dezavantajlı bölgelerde fiziksel altyapı ve insan kaynağı destekleri güçlendirilmelidir.
- Göçmen öğrencilere yönelik dil eğitimi ve kültürel uyum hizmetleri yaygınlaştırılmalı; kültürel arabulucular aracılığıyla aileokul iş birliği güçlendirilmelidir.
- Kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği için yalnızca öğretmenlerin değil, okul yönetimi, aileler, yerel yönetimler ve merkezi eğitim otoriteleri arasında çok paydaşlı, bütüncül ve işlevsel bir iş birliği ağı kurulmalıdır.

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Aslan, O., & Demirbaş, İ. (2024). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 26-48.

Balık, F., & Özgün, Ö. (2024). Inclusive education in early childhood: Teacher perceptions, practices, challenges and needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 487-506.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Erçiçek, B., Günal, Y., & Ünay, E. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 332-350.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828

Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>,

Karataş, A., & Hamurcu, G. C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1129–1145

Katitas, S., & Coskun, B. (2020). What is meant by inclusive education? Perceptions of Turkish teachers towards inclusive education. *World Journal of Education*, 10(5), 18-28.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Robson, C. (2015). *Real World Research*. Chichester: Wiley.

Spring, J. (2014). *Globalization of Education: An Introduction* (2nd ed.). New York: Routledge.

UNESCO. (2020). *Inclusive education: From access to success*. UNESCO Publishing.

Yenen, E. T., & Gültekin, İ. (2024). Kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(2), 162-182.

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

